

Преподавание славянских языков как иностранных: теория и практика

Закономерности звукового варьирования в практике обучения русской фонетике

Е. Л. Бархударова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Фонетическая интерференция, иностранный акцент, звуковое варьирование, произношение, позиционный

Summary. The positional description of the phonetic systems of Russian language and of native languages of students is subject to be taken in consideration when teaching Russian pronunciation. It is possible to determine difficulties in this sphere, which prove to be important for most of foreign students.

Задача создания курсов русской звучащей речи остается одной из основных в практике преподавания русского языка как иностранного. Основу этих курсов составляет сознательно-практический метод преподавания иностранных языков (в частности, русского языка как иностранного), что обуславливает роль сопоставительной фонетики в их разработке. Сознательное усвоение фонетики чужого языка невозможно без сопоставления его звукового строя со звуковым строем родного языка учащихся. В связи с этим А. А. Реформатский указывал, что главная трудность при обучении произношению чужого языка «не овладение чужим, а борьба со своим» [Реформатский 1970: 506].

Значительная часть ошибок иностранных учащихся в области фонетики связана с расхождениями в позиционных закономерностях родного и изучаемого языков. На необходимость усвоения «позиционных условий» и особенностей звукового варьирования в изучаемом языке, а также на обязательность преодоления «позиционных навыков» родного языка в ходе обучения произношению указывалось неоднократно [Бернштейн 1937], [Реформатский 1959], [Брызгунова 1963]. Однако на практике расхождения в позиционных закономерностях «контактирующих» систем далеко не всегда принимаются во внимание в курсах русской фонетики, адресованных иноязычной аудитории.

Обычно в фонетических курсах учитываются лишь закономерности звукового варьирования в русском языке. Между тем очевидно, что национально ориентированные курсы должны включать работу над устранением тех позиционных закономерностей родного языка, которые не совпадают с закономерностями изучаемого. Более того, особенности позиционного варьирования звуковых единиц, характеризующие большинство иноязычных систем, могут быть включены и в общие курсы русской практической фонетики.

Так, например, устойчивые черты иностранного акцента нередко связаны с переносом на русский язык особенностей варьирования носовых сонорных по месту образования в фонетических системах многих языков — испанского, английского, итальянского, венгерского, сербского, китайского, японского и других. Результатом фонетической интерференции в речи иностранных учащихся являются отклонения типа **ко[m]версия* (*конверсия*), **ду[n]ский* (*думский*), **ри[n]ский* (*римский*), **ло[n]тик* (*ломтик*), **до[n]чатся* (*домчатся*), **зво[n]ко* (*звонко*), **су[n]ка* (*сумка*), **сло[m]* (*слон бы*).

Сказанное определяет необходимость сопоставительных исследований в названном направлении. Задача осложняется тем, что в описаниях иноязычных систем, в которых фонетические позиционные чередования не столь часты, как в русском языке, нередко пренебрегают разницей между фонетическими и морфонологическими чередованиями звуковых единиц. Широкая распространенность в иноязычных системах «скрытой» нейтрализации, связанной с ограниченной дистрибуцией фонем, также затрудняет анализ позиционных явлений.

В то же время парадоксальным образом «скрытая» нейтрализация может быть обнаружена в акценте. Невозмож-

ность губного носового на конце слова не приводит к омофонии словоформ в испанском языке, в то время как в акценте носителей испанского языка, говорящих по-русски, слова *том* и *тон*, *дам* и *дан* и другие подобные звучат одинаково.

Данные о позиционных закономерностях родного языка позволяют по-новому объяснить некоторые хорошо известные проявления фонетической интерференции. Так, традиционной причиной усиления несущественных, нерелевантных для русской фонетической системы признаков звуков в акценте считалось соотношение фонологических объемов, при котором «фонемный репертуар своего языка шире, чем фонемный репертуар чужого языка на аналогичном участке фонетической системы» [Реформатский 1959: 148]. Между тем к некоторым отклонениям такого рода применим позиционный анализ.

В работах Л. В. Златоустовой как особая сфера иноязычного произношения рассматривалось «неконтактное изучение языка»: «Если назовем родной язык первичной системой, а изучаемый — вторичной, то часто обнаруживаем использование во вторичной системе особенностей, которые отсутствуют как фонологически значимые в системе второго языка» [Златоустова 2003]. Известно, например, что обычно иностранными учащимися утрируется дифтонгоидный характер ряда русских гласных, особенно — гласного [о]. Исследование китайского акцента показывает, однако, что усиление дифтонгоидности [о] может происходить в интерферированной русской речи китайцев не после любого согласного [Дэн 2010]. Обычно китайцы ошибочно произносят дифтонг [uo] после большинства язычных согласных: **к[uo]т* (*кот*). После губных согласных ими, напротив, произносится однородный гласный [о]: **м[о]да* (*мода*). Такое положение обусловлено особенностями сочетаемости согласных и гласных звуковых единиц в структуре китайской syllable: большинство язычных согласных не сочетаются с [о], но сочетаются с [uo], а губные согласные, наоборот, сочетаются только с монофтоном [о].

Таким образом, описание позиционных закономерностей звукового строя русского языка на фоне иноязычных систем открывает новые возможности для совершенствования лингвометодических основ обучения русскому произношению.

Литература

- Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
Дэн Цзе. Слоговая «призма» родного языка как фактор фонетической интерференции в русской речи китайцев // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2010. № 4.
Златоустова Л. В. Внутряязыковая и межъязыковая интерференция // Сопоставительная филология и полилингвизм: Сборник научных трудов. Казань, 2003.
Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2.
Реформатский А. А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия. М., 1970.

Обучение иностранных студентов формам вежливого обращения в официальной коммуникации (продвинутый уровень)

И. В. Богданова

Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия)

Politeness, official communication, Russian as a foreign

Summary. This work is devoted to teaching of politeness forms to foreign students in official communication. In work national specificity of politeness forms is marked, necessity of special consideration by foreign students of politeness forms in official communication at an angle to cultural conditionality of a category of politeness is proved.

Обучение иностранных студентов формам вежливости — один из важнейших этапов обучения на продвинутом уровне. Продвинутый этап обучения предполагает умение иностранного студента «организовывать речь в соответствии с ситуацией общения и правилами речевого этикета», «выбирать тактику речевого поведения в ситуации официального / неофициального... общения» [Государственный образовательный стандарт... 1999: 7]. В рамках данного уровня обучение иностранцев должно быть преимущественно направлено на ознакомление с условиями и принципами официальной коммуникации.

Формы вежливости в официальной коммуникации значительно отличаются от вежливых форм общения в неофициальных ситуациях. Кроме того, вежливость в официальной сфере общения имеет более яркую национальную специфику.

Особое внимание при обучении иностранцев формам вежливости следует обратить на то, что выбор той или иной формы во многом зависит от таких параметров коммуникации, как статус, пол, возраст коммуникантов, степень их знакомства. Безусловной считается необходимость проявления вежливости к старшим по возрасту, женщинам и занимающим более высокое статусное положение в обществе. Большую степень вежливости принять проявлять к менее знакомому собеседнику.

Продвинутый уровень владения языком предполагает умение студента «обеспечивать психологический комфорт общения усложненными формами речевого этикета — комплимент, любезность, соболезнование, сочувствие» [Государственный образовательный стандарт... 1999: 7]. Для реализации названных интенций иностранцу необходимо знать культурные особенности коммуникации в данных ситуациях общения, знакомство с которыми должно проходить параллельно с изучением вербальных форм выражения.

Необходимо отметить специфику обращения в устной и письменной формах коммуникации. Так, в русской коммуникативной культуре присутствует особая форма обращения по имени и отчеству, но нет универсального уважительного обращения, как, например, английское «sir / madam».

Таким образом, формы вежливости в официальной коммуникации, отличающиеся яркой национальной спецификой, должны преподаваться иностранным студентам вместе с теми культурными особенностями, которые их обуславливают.

Литература

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. М.: СПб., 1999.

Преподавание украинского языка в российском вузе на территории Украины (10-летний опыт)

Н. В. Величко

Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе

Языковая ситуация, учебная программа, методы обучения

Summary. The paper summarizes 10-year experience in teaching Ukrainian in a Russian university in Ukraine, highlights problems in teaching and learning Ukrainian and suggests solutions.

С 2001 года в Филиале МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе студенты изучают украинский язык. Студенческий контингент традиционно складывается в такой пропорции: от 35 до 60% — выпускники российских средних учебных заведений; от 35 до 65% — выпускники украинских средних учебных заведений, из них до 70% — выпускники севастопольских школ и колледжей; до 5% — выпускники средних учебных заведений других стран. Ученики украинских средних учебных заведений на протяжении всего периода обучения изучают параллельно русский и украинский (государственный) языки. Для большинства из них русский является родным, но в то же время среди них встречаются школьники — билингвы, в равной степени хорошо владеющие и русским и украинским языками.

Небольшая справка: до 1993 года в Севастополе, в отличие от школ с русским языком обучения в других регионах Украины, украинский язык не преподавался. Изучение украинского языка и литературы как обязательных предметов в школе введено в Севастополе с 1998 года. В переходный период, с 1993 по 1998 гг., украинский язык в севастопольских школах преподавался нерегулярно и не во всех учебных заведениях. Основная проблема, возникшая в этот период, — нехватка учителей украинского языка и литературы.

Таким образом, с момента преподавания украинского языка в Филиале севастопольские выпускники каждого нового набора поступали с лучшими знаниями языка, чем студенты предыдущего. Вместе с ними в аудитории обучались выпускники российских и других государств средних учебных заведений, ранее не изучавших преподаваемый

язык. Это диктовало необходимость проведения дифференцированного обучения и индивидуализации работы студентов, поиска новых методов и форм обучения.

Преподавание украинского языка в Филиале ведется по двум программам: «Украинский язык» и «Деловой украинский язык». Программы курсов были составлены на основе типовой программы, утвержденной Министерством образования Украины для высших учебных заведений Украины, с коррекцией с учетом специфики изучения украинского языка в филиале российского вуза. В программе, кроме основных вопросов украинского делопроизводства, в значительном объеме представлена грамматика украинского языка, лингвострановедческий и культурологический материал, сведения по деловому общению и этикету.

Изучение грамматики проводится путем сопоставления грамматических систем двух языков следующим образом: сначала актуализируются знания из изученного ранее в школе или вузе курса русского языка, затем проводится терминологическое сопоставление в языках, определяются сходные и отличные черты в определении и характеристике изучаемого языкового явления. Для закрепления теоретического материала студенты выполняют различного вида практические работы.

Особое внимание уделяется работе с текстами лингвострановедческого и культурологического содержания, потому как без знаний о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка овладеть языком невозможно, и, кроме того, приходит осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа. Кроме этого,

это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью.

Наибольший интерес у студентов вызывают материалы по деловому общению и этикету. Поиск информации на заданную тему и публичное выступление — один из обяза-

тельных видов самостоятельной работы студентов в рамках данного курса.

В докладе будут представлены методы и формы работы, успешно применяемые на занятиях по изучению украинского языка в русскоязычной студенческой аудитории, определены проблемы и пути их преодоления в процессе преподавания и изучения украинского языка.

Педагогическое сопровождение практического курса русского языка как иностранного в рамках деятельностного обучения

И. Б. Ворожцова

Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия)

Сопровождение образовательной деятельности студентов, речевые практики, субъектность позиции студента

Summary. Pedagogical accompaniment of the practical course of Russian as a foreign language as part of the active training. Experience with students-philologists of the department «Russian as foreign language» on development of speech abilities by means of assimilation of a variety of speech practices is offered; the content and technologies of a new kind of pedagogical activity — accompaniment of educational activity of students reveals.

В данном материале обсуждается две инновационные идеи. Первая касается содержания и технологий нового вида педагогической деятельности — сопровождение образовательной деятельности студента. Вторая затрагивает содержание дисциплины «практический курс русского языка», введенной в подготовку преподавателя РКИ на филологическом факультете УдГУ.

Наверное, введение такой учебной дисциплины покажется странным: зачем нужен практический курс русского языка для взрослого носителя русского языка, каким является студент филологического факультета? Вот практикумы по орфографии не уходят из учебных планов. Взрослое население в своем подавляющем большинстве пишет с большим количеством ошибок. А что такое практический курс РЯ? Отношение студентов к этой дисциплине разнится. Когда им предлагают сообщение о нормах в качестве содержания — как писать разного рода документы, жалобы, заявления и т. п., то это часто вызывает непонимание и отторжение. Установка на речевые практики и наблюдение за ними: что происходит с речевым субъектом в рамках того или иного речевого поведения — обусловлена стремлением ввести студента полноправным субъектом своей образовательной деятельности, т. е. передать ему право определять цели своей деятельности, выбирать содержание и способы ее осуществления. Это содержание диктует не предписывающий и контролирующий характер педагогической деятельности, а иной тип взаимодействия. Во-первых, отношения речевого субъекта со своим языком глубоко личностны и интимны. Всякое оценочное суждение по поводу того, как

он владеет языком, сильно задевает говорящего и часто вызывает отказ от развернутого речевого сообщения, что мы и наблюдаем в студенческих аудиториях. Нападая на речевое сообщение в его построении и оформлении, преподаватель нападает на самого говорящего, покушается на его безопасность. Сопровождение как вид педагогической деятельности предполагает управление образовательной деятельностью студента во взаимодействии с ним в речевой коммуникации — в обсуждении, проблематизации, постановке новых задач, обсуждении результатов, выявлении позитивной динамики обучения.

Какова цель практического курса русского языка? Освоение речевых практик в их разнообразии, обогащение речевого потенциала студента, освоение им новых речевых возможностей, предоставляемых в университетском дискурсе, умение использовать речевую коммуникацию для научного и учебного взаимодействия, интериоризации знаний. Знаний студент получает много, нужно, чтобы у него была возможность их использовать. Хотя на самом деле динамика становления речевого субъекта повышенной речевой ответственности обратная: сначала практика, потом выведение знания об этом. Речевые практики тогда становятся обучающим пространством, когда преподаватель выводит себя из центра этого речевого пространства, остается в роли речевого субъекта — партнера других по речевому общению.

Опыт такого обучения представляет несомненный интерес для модернизации университетского филологического образования.

Освоение учащимися языковой и культурологической информации на уроках русского языка и литературы в диспоре

М. А. Гаврилина

Латвийский Университет (Рига, Латвия)

О. Л. Филина

Балтийская международная академия (Рига, Латвия)

Общеучебная компетенция, русский язык и литература в диспоре, работа с языковой и культурологической информацией

Summary. This paper is devoted to the possibilities of the development of educational skills of pupils in the process of teaching mother tongue (Russian) and literature in the conditions of diaspora, and in Russian language and Literature textbooks for the pupils of national minority schools of Latvia. These textbooks were developed by the author of the article.

Общеучебная компетенция — одна из ключевых компетенций, включенных в стандарт основного образования Латвии по родному языку, наряду с коммуникативной, языковой и социокультурной компетенциями. Формирование у школьников общеучебной компетенции на уроках родного (русского) языка и литературы особую актуальность приобретает в школах национальных меньшинств, где часть учебных предметов наши учащиеся осваивают билингвально или на латышском языке. Наша практика показывает, что успехи или неудачи ребят на уроках математики, биологии, хи-

мии часто зависят именно от того, как школьник научился работать с информацией на уроках родного языка и литературы.

В процессе освоения родного языка и литературы предусмотрена системная работа учащихся с разными источниками информации (различные словари, энциклопедии, Интернет-источники, артефакты, материал рубрик и под.), которая отражена в материалах учебников русского языка и литературы, созданных авторами в 2002–2007 годах.

Обращение школьников к данным источникам разворачивается в трёх направлениях:

- ребятам предлагается взять справку в конкретном словаре или другом источнике для ответа на поставленный вопрос или для решения языковой, литературоведческой, культурологической задачи;
- школьники сначала формулируют гипотезы, затем проверяют их состоятельность, опираясь на источник информации;
- учащиеся сами формулируют проблему, высказывают гипотезы, определяют источники информации, к которым следует обратиться при решении данной проблемы, анализируют информацию источников.

Выбор того или иного направления определяется возрастными особенностями ученика (в частности — умением быстро и правильно ориентироваться в источниках информации), характером возникшей проблемы, умением точно формулировать проблему и соотносить её решение с источником информации.

При работе с источниками информации школьники используют разные виды работы:

- *анализ* языковой, литературоведческой, культурологической информации;
- *обобщение* информации с разными целями;
- *включение* новой информации в собственный речевой и познавательный опыт с учетом субмодальных предпочтений ребят.

Языковая, литературоведческая и культурологическая информация, содержащаяся в учебниках, включена в специальные рубрики: «Карта путешествия по...», «М», «Полезный совет!», «Обрати внимание!», «Информация к размышлению», «Знаешь ли ты, что...», «Заглянем в историю!», «Страницы истории», «Перекрёсток культур!».

Определяющими факторами изложения информации в каждой рубрике являются принцип цельности и способ анализа информации учащимися. При работе с информацией рубрик ученик

- следует в направлении: система — её анализ — синтез;
- учится оценивать новизну и важность информации, сопоставлять полученную из разных источников информацию (литературный текст, материал рубрики, энциклопедия и т. п.);
- совершенствуется умение работать с информацией, относящейся к смежным видам человеческой деятельности (напр.: использовать исторические факты и краеведче-

ские материалы для анализа литературных произведений).

При разработке учебников русского языка и литературы авторы использовали накопленный в дидактике опыт, который связан с развитием у школьников умения обобщать освоенную языковую и литературоведческую информацию в виде опорного конспекта, а также в процессе создания школьниками «личных» учебников.

Анализ опорных конспектов и личных учебников учащихся, их использования в процессе освоения родного языка и литературы позволяет нам заключить следующее.

Во-первых, создание учеником «личного учебника» не должно быть обязательным условием в учебном процессе. В тех классах, где учитель мотивирует ребят к созданию «личных учебников», у школьников заметны значительные успехи как в изучении родного языка и литературы, так и в развитии общеучебной компетенции: у них формируются навыки самообразования, способность пользоваться рациональными приемами умственного труда, восполнять недостаток знаний с помощью справочной литературы. Так, на вопрос: «Что изменилось после того, как вы стали авторами „личных“ учебников?» — 76% пятиклассников ответили, что им «стало интереснее учиться», они теперь знают, «как и где следует искать ответы на многие вопросы».

Во-вторых, составление учеником опорных конспектов на языковые (литературоведческие) темы, в процессе чего учитывается семантика его личности, помогает ученику «перевести» лингвистическую (литературоведческую) информацию на собственный язык, а значит — глубже понять ее и включить в собственный опыт. Так, 83% из опрошенных нами семиклассников заметили, что в том случае, когда им необходимо повторить какую-либо тему, они обращаются именно к разделу «личного учебника», в котором содержатся опорные конспекты, т. к. «там материал изложен понятнее».

Наконец, систематизация учеником речевого и культурологического материала в третьем разделе «личного учебника» (творческий, культурологический раздел) способствует развитию у школьников социокультурной компетенции: школьники «приращивают» знания и умения культурологического характера, что особенно важно в условиях диаспоры, когда уровень лингвокультурологической компетенции учащихся и развивающий потенциал естественной речевой среды снижены.

Синергетическое мировоззрение как основа исследования истории учебника русского языка

Л. В. Давидюк

Национальный педагогический университет им. М. Драгоманова (Киев, Украина)

Синергетическое мировоззрение, учебник русского языка, образовательная система, информационная модель, личность автора учебника

Summary. From the late nineties synergetic world outlook has taken an important place in the history of pedagogical knowledge. The history research of the Russian language school textbooks creation on the basis of synergetic world outlook will make it possible to regard a textbook as the element of self-organized opened pedagogical system, to show the evolution and dynamics of the theory and practice of school textbooks creation as complex, integrated, wavy and contradictory process that has taken place under the influence of great many factors within the educational (pedagogical) system.

Изучение истории теории и практики создания учебников русского языка для средних общеобразовательных учреждений Украины, как и любое фундаментальное исследование, требует обоснования его теоретико-методологического инструментария и прежде всего мировоззренческой позиции. Системный анализ проблемы теории и практики создания школьных учебников русского языка определить его место в истории методики преподавания русского языка, которая, с одной стороны, является частью методики преподавания русского языка, с другой, — компонентом общего историко-педагогического знания.

Кардинальные идейно-политические и социально-экономические преобразования, которые происходят в Украине с начала 90-х годов, обусловили формирование абсолютно новых основ развития гуманитарных наук. В то же время, замечает О. Сухомлинская, отечественные учёные при обосновании гуманитарной проблематики оказались «в опре-

делённом вакууме относительно методологического обеспечения своих научных поисков». Это в полной мере касается и всей педагогической науки, и истории педагогики как обобщённого теоретического историко-культурного осмысления педагогических проблем.

Мировоззренческую позицию исследователя определяют три основных миропонимания: материалистическо-детерминистическое (рассматривает развитие истории педагогики на основе объективных законов), трансцендентальное (или религиозное, т. к. объясняет историко-педагогический процесс с религиозных позиций) и синергетическое.

Со второй половины 90-х годов значительное место в педагогическом знании и в истории образования занимает синергетическое мировоззрение. Синергетика, подчёркивает М. Богуславский, исходит из того, что возникновение научных идей, понятий, гипотез вызывают не только новые (в нашем случае педагогические) факты, но и разнообраз-

ные нелинейные связи между теориями. Возникая, концепции в соответствии с законами самоорганизации начинают свой самостоятельный путь. Учёный выделяет определённые аспекты синергетического мировоззрения, а именно: «генезис синергетического мировоззрения имеет свою внутреннюю логику, которая не совпадает (а своеобразно резонирует) с внешними детерминантами», «полифоничность процессов, которые являются объектом познания (их альтернативность, вариативность)», «признание важной роли активно действующей личности в истории образования», «нелинейность исторического развития, которая происходит в результате качественных изменений в нём». Синергетика исходит из того, что будущее развитие не детерминруется прошлым и настоящим, а наоборот, будущее более существенно влияет на настоящее, чем прошлое. Именно синергетическое мировоззрение даёт возможность показать эволюцию и динамику теории и практики создания школьных учебников русского языка как сложный, интегрированный, волнообразный и противоречивый процесс, происшедший под влиянием многих факторов в рамках образовательной (педагогической) системы.

Теорию исследования развития национальных образовательных систем в контексте синергетической парадигмы в отечественной истории образования разработала А. Евдотюк. Исследовательница считает, что в стране существует одна система образования (макросистема), а образовательных систем, как различных креативных вариантов системы образования, — много, но каждая из образовательных систем в системе образования имеет свою оригинальную основу, инвариантную для неё (образовательной системы), которая и является залогом её развития. Образовательная система, согласно А. Евдотюк, — «системообразующая подсистема национальной системы образования, обладающая специфическими функциями; упорядоченная, структурная самоорганизованная целостность исторически обусловленных и взаимосвязанных взглядов, убеждений, идеалов, национальных традиций и педагогических действий, объединённых общими мотивами, задачами и целями, направленными

на обучение и воспитание человека ради достижения им определённого уровня образованности как степени становления личности».

Развивая идеи А. Евдотюк, И. Смагин замечает, что каждый предмет обучения создаёт в системе общего среднего образования свою образовательную систему. Элементами этой системы являются нормативные акты, образовательные стандарты, учебные планы и программы по предмету, учебники, педагоги, ученики; когнитивная, дидактическая, методическая составляющие профессиональной компетентности учителя-предметника, система методической службы, факультеты высших учебных заведений, на которых готовят учителей-предметников, учёные и научно-исследовательские учреждения.

Представление об учебнике как информационной модели педагогической системы впервые выразил В. Беспалько. Исследователь считал, что полноценный учебник является комплексной информационной моделью, отображающей основные элементы структуры педагогической системы такие как «цели», «содержание», «дидактические процессы», «организационные формы» и позволяющей их воспроизвести на практике.

И. Смагин, развивая концепцию В. Беспалько, считает учебник важным элементом образовательной системы, постоянно находящимся под трансформационным влиянием других элементов образовательной системы, и, в свою очередь, оказывающим обратное влияние на них.

Исследования истории теории и практики создания учебников русского языка на основе синергетического миропонимания позволит рассмотреть учебник как элемент самоорганизованной открытой педагогической системы в условиях нелинейности в модусе причинно-следственных связей, расширит возможности анализа учебника как информационной модели образовательной системы, создаст оптимальные условия для системного осмысления роли и места учебника в образовательной системе, определения роли личности автора учебника в создании информационной модели образовательной системы.

Фонологични отклонения от книжовните норми при речевите изяви по български език като чужд

А. Добрева

Медицински университет — Варна (Варна, България)

Фонология, книжовни норми, български език като чужд

Summary. The following paper gives an account of the phonological deviations from the literary norms observable in speech acts performed by foreign students of Bulgarian language. The study employs error analysis of some of the most common mistakes made.

Научно изследване е част от по-голямо проучване на неизучавани проблеми, свързани с комуникативния акт *говорене* при обучението по български език като чужд (БЕЧ) на чуждестранни студенти.

Обект на предложената работа са фонологичните отклонения при произношение от книжовните норми при речевите изяви по БЕЧ.

Необходимостта от подобен труд се определя от факта, че до този момент не са изследвани задълбочено фонологичните отклонения при речевите изяви по БЕЧ за общи и академични цели.

Българският език като славянски език, притежава някои отличителни черти, които затрудняват речевите изяви на чуждестранните студенти от неславянски произход:

- Наличие на специално граматическо средство за изразяване на категорията определеност — задпоставен определителен член;
- Удвояване на допълнението с кратки винителни и дателни форми на личното местоимение;
- Наличие на африкати в консонантната система.

При обучението по БЕЧ като общ, студентите трябва да могат:

- Да представят съобщение и да формират знания;
- Да задават въпроси с цел обмен на информация (студентите общуват помежду си, както и с преподавателя);

- Да изказват мнение по дадена тема;
 - Да реагират адекватно в ситуация (например, среща, запознанство);
 - Да изразяват молба, заповед, благодарност;
 - Да изразяват или описват положителни и отрицателни чувства;
 - Да оформят интонационно своето изказване, тъй като интонационната оформеност е от съществено значение за постигане на комуникативната цел.
- При обучението си по БЕЧ за академични цели от студентите се очаква да могат:
- Да класифицират, описват, сравняват пространствени, качествени и количествени отношения;
 - Да правят преценка на обективни условия и субективни възможности;
 - Да утвърждават и отричат;
 - Да изразяват колебания и съмнения.

Устната вербална комуникация се осъществява в две основни форми: диалогична реч и монологично реч. Различията им са свързани с броя на участниците в общуването.

Факторите, които могат да затруднят чуждестранните студенти и да доведат до отклонения от книжовната норма са:

- Степен на овладяване на БЕЧ;
- Индивидуалните особености на всеки студент.

Основният езиков феномен, който наблюдаваме в работата си със студентите е интерференцията между турските и българските езикови закони, както и между гръцките и българските езикови закони.

Отклоненията, които се наблюдават са свързани с :

- Вокала [ъ]. Турският вокал [ъ] няма точно съответствие на български език. В турски се артикулира като широк вокал, това е причина турските студенти в устната си реч да допускат грешки от типа: *белтаци* вм. *белтъци*. Липсата на вокала [ъ] в гръцкия език води до замяната му в устната реч с вокала [у], например: *български език* вм. *български език*;
 - Липсата на звука [ц] в турски език води до замяната му в устната реч с комбинацията [тс] или [с], например: *свят* вм. *цвят*. В гръцкия език съществува комбинацията от съгласни [тс], които се артикулират като звук [ц]. Това е причината за грешките при гръцките студенти, които заменят [ц] с [ч], например: *поцивка* вм. *почивка*;
 - В турския език звукът [л] се изговаря по-меко в сравнение с българския език като мекото българско [л']. Това води до грешки от типа на (*съединител'на тъкан*);
 - Липсата на [ш] в гръцки език (в гръцки сигма се артикулира средно между българското *с* и *ш*) води до грешки от типа: *Пиес ли цервено вино?*
- В българския език удвоени съгласни се получават на морфемната граница, когато става сливане на представка и корен, корен и наставка, наставка и определителен член.
- Една от най-често срещаните и трудно отстраними грешки е елизията на съгласните: *коста* вм. *костта*;
 - При престараване се наблюдава и обратната грешка — епентеза на вокали и консонанти (в турския език струпва-

нето на съгласни е недопустимо): *стараничен ефект* вм. *страничен ефект*;

- Удължаване на вокали: *терапевтичен ефект* вм. *терапвтичен ефект*;
- Турските студенти допускат съществени грешки във връзка със словното ударение. Тъй като в съвременния български език не съществуват фонетични правила за определяне мястото на ударението, то специално при турските студенти усвояването на всяка дума като лексикална единица трябва да стане чрез слушане и изговаряне. Те биха избегнали и грешки като неотразяване на редуването *я — е* (променливо *я*), например: *коляно* — *коляна* (*коленя*);

Други съществени отклонения от книжовните норми при речевите изяви са:

- Накъсване на фразата;
- Неправилно ударение, следващо родноезиковото ударение;
- Неправилно интонационно оформление, разделяне на сричката при музикалните срички;
- Паузи на неподходящи места;
- Артикулация на фонологични звукове, която е под влияние на родноезиковата интерференция. Артикулацията е свързана с произхода на студентите (при обмисляне на отговор гръците артикулират *е — е — е*, докато турците запълват с *ъ — ъ — ъ*).

В заключение трябва да отбележим, че обобщени и систематизирани, тези грешки:

- дават възможност да се прогнозира трудностите в усвояването на БЕЧ;
- дават възможност за избор на подходящи техники за преодоляване на проблемите на чуждестранните студенти.

Perspektywa glottodydaktyczna języka polskiego dla socjologów

Ж. И. Ерома

Московский государственный лингвистический университет; Институт международных отношений и социально-политических наук (Москва, Россия)

Польский язык, профессионально ориентированное обучение, социология

Summary. The paper features the results of the research aimed at making a study program of the Polish Language for students specializing in Sociology. The article describes the steps of selection and analysis of the didactic material for the purpose of preparing students for professional communication. The article provides an example of how to work at the module "Sociology of Family". The research combines the data of several disciplines such as Sociology theory, linguistics and is connected with genealogy, lexicology, glottodidactics, the theory of communication and stylistics.

Язык польски należy do grupy języków, których popularność wzrosła w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Doprowadziło to do intensyfikacji badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego. W coraz większym stopniu w procesie nauczania języka obcego zwraca się uwagę na jego funkcjonalność, rozumianą jako przygotowanie uczącego się do określonego rodzaju komunikacji. Wiele osób uczy się języka nie tylko po to, by zdobyć ogólną kompetencję komunikacyjną, część z nich z powodów zawodowych stawia sobie za cel udział w komunikacji specjalistycznej, a «specjalistyczna wiedza, specjalistyczny opis i specjalistyczna komunikacja wymagają odpowiednich języków specjalistycznych» [Grucza 2002: 4].

Na Moskiewskim Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym (MPUL) taka potrzeba opracowania programu nauczania języka polskiego dla socjologów powstała wówczas, gdy językiem polskim zainteresowali się studenci Instytutu Stosunków Międzynarodowych i Nauk Socjalno-Politycznych. W związku z tym problemem badawczym artykułu jest ustalenie tego, co należy umieścić wśród treści nauczania w programie nauczania, aby przygotować studenta cudzoziemca do udziału w specjalistycznej komunikacji. Program jest przeznaczony dla osób, które osiągnęły poziom «średni ogólny».

Podstawowe założenia teoretyczne badania opieramy na charakterystyce języka socjologii w perspektywie glottodydaktycznej:

- język socjologii jest jednym z języków specjalistycznych w ramach języka polskiego, ma ścisły związek z językiem ogólnym. Jest tworzony przez specjalistów i służy pewnej wspólnotie komunikacyjnej;
- opanowanie języka obcego ma na celu zdobycie kompetencji komunikacyjnej, dlatego zwracamy uwagę na aspekt pragmatyczny znaków, a więc na komunikację językową oraz teksty

jako podstawowe środki komunikacji. W tym celu jest potrzebny opis głównych gatunków socjologicznych;

- na kompetencję komunikacyjną składa się kompetencja językowa rozumiana jako znajomość środków językowych. Dlatego niezbędna jest analiza struktur gramatycznych i leksyki charakterystycznej dla tej sfery komunikacji z uwzględnieniem jej wewnętrznego zróżnicowania związanego z różnymi dziedzinami socjologii.

Punktem wyjścia w nauczaniu języka specjalistycznego są teksty, bo jak twierdzi J. Mazur, «pojęcie odmiany wyspecjalizowanej nie może ograniczać się do słownictwa, lecz także obejmować typowe dla niej struktury gramatyczne i tekstowe» [Mazur 1996: 4]. Przekazanie kompetencji komunikacyjnej jest niemożliwe bez kontekstu kulturowego, dlatego elementem niezbędnym w nauczaniu komunikacji socjologów jest edukacja w zakresie socjologii. Za teoretykami przyjęliśmy rozróżnienie gałęzi socjologii. Wyznaczenie najważniejszych gatunków oparliśmy na podstawie konsultacji u praktyków, których poprosiliśmy o wymienienie najważniejszych rodzajów tekstów. Najważniejszym gatunkiem tekstowym jest raport socjologiczny uwzględniający temat i cel badania, problematykę badawczą, narzędzie badawcze, technikę badawczą, dobór próby, termin i miejsce badania, rezultaty badań, wnioski, wykresy, rysunki, tabele.

Student po ukończeniu kursu powinien umieć czytać ze zrozumieniem, redagować i tworzyć (pisać) raporty socjologiczne dla różnych gałęzi socjologii. Perspektywa glottodydaktyczna wymaga, by przy analizie zwrócić uwagę na cechy gramatyczne i stylistyczne tych tekstów.

Dobór słownictwa ma kluczowe znaczenie w zdobyciu kompetencji komunikacyjnej. Znaczna część słownika polskiego

socjologa należy do warstwy słownictwa ogólnie używanego. Podstawą słownika socjologa utworzonego na potrzeby programu zostało słownictwo specjalistyczne pochodzące z podręczników, poradników socjologicznych. Jest skoncentrowane wokół określonych hiperonimów. Powstało kilka modułów słownictwa, między innymi moduł «Socjologia rodziny» z wyrazami:

- nazwy pokrewieństwa:
 1. linia wstępna: HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rodzice> \ o «Rodzice» rodzice (HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Ojciec> \ o «Ojciec» ojciec, HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Matka> \ o «Matka» matka) dziadkowie (HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Dziadek> \ o «Dziadek» dziadek, HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Babcia> \ o «Babcia» babcia), pradziadkowie (HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Dziadek> \ o «Dziadek» pradziadek, HYPERLINK <http://pl.wikipedia.org/wiki/Babcia> \ o «Babcia» prababcia), babcia po mieczu / po kądzieli;
 2. rodzeństwo: przyrodnie (przyrodni brat, przyrodnia siostra), cioteczne, stryjeczne, kuzyn(ka), dalsze kuzynostwo (drugi, trzeci... kuzyn);
 3. linia boczna: wujostwo (wuj / wujek, ciocia / ciotka), stryjostwo (HYPERLINK http://pl.wikipedia.org/wiki/Stryj_%28relacja_rodzinna%29 \ o «Stryj (relacja rodzinna)» stryj / stryjek, stryjenka / stryjna), bratanek, bratanica, siostrzeniec, siostrzenica;
 4. powinowaci: teściowie (teść, teściowa), zięć, synowa, pasierb(ica), ojczym, macocha, przybrani rodzice, szwagier(ka), bratowa, przybrany brat, przybrana siostra i in.;
- stan wolny: kawaler, panna, samotność, singiel, quikyalone, celibat;
- małżeństwo i jego formy: małżonek, małżonka, mąż, żona, współmąż, współżona, mąż dodatkowy, żona dodatkowa, mąż odwiedzający (dochodzący), żona odwiedzająca (dochodząca), mąż próbny (warunkowy), żona próbna (warunkowa), monogamia, monoandria, poligamia, bigamia, polignia, poliandria, poligynandria, małżeństwo otwarte, trwałe, względnie trwałe, małżeństwo do śmierci, małżeństwo na próbę, małżeństwo pod przymusem, małżeństwo mieszane, rozwód;
- ślub: zaręczyny, ślub kościelny, cywilny, laicki, konkordatowy, księga parafialna, księga stanu cywilnego, urząd stanu cywilnego, wesele;
- typy rodziny: rodzina mała / duża, nuklearna / binuklearna, pełna / niepełna, matrylinearna / patrylinearna / bilinearna / wielopokoleniowa, matrylokalna / patrylokalna / neolokalna, rodzina endogamiczna / egzogamiczna, sororat, lewirat, kazi-rodztwo, mezalians, rodzina wielodzietna / bezdzietna, mat-riarchalna / patriarchalna, zrekonstruowana, zastępcza, przybrana;

- alternatywne formy rodziny: DINKS, rodzina typu LAT, rodzina nomadyczna, rodzinny patchwork, związek kohabitacyjny, związek partnerski i in.

W związku z powyższym część modułu «Socjologia rodziny» przykładowo podanego w artykule wygląda następująco:

Materiał leksykalny	Sytuacje komunikacyjne	Osiągnięcia studenta
<ul style="list-style-type: none"> • podstawowe pojęcia dotyczące socjologii rodziny; • nazwy typów relacji rodzinnych; • nazwy członków rodziny rodzaju męskiego i żeńskiego; • zbiorowe nazwy członków rodziny; • nazwy typów małżeństwa i rodziny w tym form alternatywnych; • nazwy polskich tradycji rodzinnych. 	<ul style="list-style-type: none"> • czytanie ze zrozumieniem różnych typów raportów socjologicznych; • interpretacja zamierzonych treści raportów; • wyszukiwanie potrzebnych informacji w tekście dłuższym; • realizowanie podstawowych etapów procedury badawczej; • opracowanie wyników projektu badawczego. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozumie tekst; • przekazuje treści tekstu; • formułuje problematykę badania socjologicznego; • formułuje pytania badawcze; • określa teoretyczny kontekst badania; • określa wskaźniki i narzędzia badawcze; • sporządza raport z analizą wyników badania socjologicznego; • sporządza i opisuje diagram, wykres, tabelę, rysunek przedstawiający wyniki badań.

Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej socjologów uwzględnia takie sprawności jak słuchanie, pisanie, interakcja, przetwarzanie. Uwzględnia komunikację pisemną i ustną. Ta komunikacja wykształciła różne gatunki i środki leksykalne. Program nauczania powinien uwzględniać ten repertuar, na ich podstawie opracować odpowiedni repertuar tekstów oraz metod osiągnięcia zamierzonych celów w zakresie nauczana elementów języka, nauczania sprawności komunikacyjnych oraz przygotowania studenta do autonomii.

Литература

Grucza F. Języki specjalistyczne — indykatory i / lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego // Języki specjalistyczne. 2002. Вып. 2: Problemy technolingwistyki. S. 24–32.

Mazur J. Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców // Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. 1996. Nr 7. S. 9–18.

Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny.

Неозначені займенникові іменники української мови в лінгводидактичному аспекті

Н. Зайченко

Национальная академия изобразительного искусства (Київ, Україна)

М. Шевченко

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Київ, Україна)

Linguodidactical description, indefinite pronominal nouns

Summary. The survey deals with some aspects of linguodidactical description of Ukrainian indefinite pronominal nouns: paradigmatic, syntagmatic, communicative and pragmatic.

Сучасний етап лінгводидактичних досліджень характеризується увагою як до практичних аспектів ефективного навчання іншомовного мовлення, так і до теоретичного обґрунтування лінгвістичних засад відбору мовного матеріалу для цілей навчання. Не залишається поза увагою дослідників також лінгводидактично орієнтований опис окремих груп мовних одиниць, передусім ядерних, таких, як іменник і дієслово. Це цілком закономірно й виправдано методично. Уже на початковому етапі навчання іноземців увага акцентується перш за все на розрізненні «імені предмету» — іменника і «найменування дії» — дієслова. Адже саме вони вербально репрезентують глибинні мовні понятійні категорії предметності і процесності, реалізуючи в мовленні різноманітні відношення між ними, опосе-

редковані суб'єктом мовлення. При такому підході реалізується один із важливих лінгводидактичних принципів — іти від ядра до периферії, від нормативної реалізації до варіантної (конотативної чи стильової). Щоправда, постає питання про ядерний / периферійний статус тих чи інших розрядів мовних одиниць, у тому числі й неозначених займенників, які є об'єктом висвітлення у пропонованій розвідці.

З лінгводидактичного погляду, у світлі якого відбір мовного матеріалу для цілей навчання зумовлюється специфікою мовно-мовленнєвих характеристик одиниць, деякі семантико-функціональні класи займенників, особові у першу чергу, є не менш важливими, ніж «іменникове ядро». Хоча, звичайно, всередині самих займенників теж є своє

ядро і периферія. Саме через це неозначені займенникові іменники (далі — НЗ) не входять до складу навчальних мінімумів на початковому етапі навчання [Навчальні мінімуми... 1995].

Здійснюючи лінгводидактичний опис неозначених займенників, слід враховувати такі фактори: 1. Семантична диференціація близьких за значенням, але різнокомпонентних НЗ (*хто-небудь*, *хтось*). 2. Обумовлення позиції НЗ у структурі речення лексичним значенням мовної одиниці, рематематичними характеристиками речення, пов'язаними з наміром мовця. 3. Диференціація використання НЗ відповідно до типів речень за метою висловлювання (розповідних, питальних, спонукальних). 4. Залежність уживання НЗ від часо-видових характеристик сполучуваних із ними дієслів і модусного статусу речення (дійсний, умовний, наказовий). 5. Уживання НЗ з певними групами дієслів, семантика яких, з одного боку, обмежує використання того чи іншого НЗ в позиції суб'єкта, а з іншого — конкретизує абстраговану неозначеність (*щось* наспівував, не будь-що, а *мелодію*; *щось* з'їла б — йдеться про *істинний* предмет); порівняймо також: та *щось* такеє бачить око і серце *ждє чогось* (Т. Шевченко) — з більшим ступенем абстрагованої неозначеності.

На відміну від семантично стійких номінативних одиниць специфічною рисою займенникових слів загалом є їхня цілковита залежність від ситуації мовлення, а відтак можливість означувати практично будь-який предмет, якість тощо. Прагматичний аспект опису неозначених займенників пов'язаний із визначенням мети їх уживання в мовленні, що зумовлюється особистісним ставленням мовця до предмета мовлення: 1) недостатньою поінформованістю про певні речі; 2) небажанням з певних причин називати конкретну особу, предмет, явище; 3) відсутністю потреби конкретного найменування окремих речей через їх несуттєвість для мовлення; 4) бажанням викликати співрозмовника на здогад [Федоренко 1976: 87]. Якими б не були причини вживання НЗ, ці одиниці відіграють важливу роль як у плані вираження, так і в плані змісту. Вони здійснюють якісну «економію мовлення» [Федоренко 1976: 88], реалізуючи цей загальний лінгвістичний принцип у конкретних ситуаціях спілкування.

У лінгводидактичному описі неозначених займенників доцільним є висвітлення найбільш ефективних прийомів семантизації неозначених займенників, а також рекомендації щодо системи вправ та розвитку і автоматизації навичок уживання цих одиниць у мовленні. Їхня семантизація має бути ситуативною, при засвоєнні НЗ необхідне використання реальних мовленнєвих ситуацій, в яких уживання НЗ є природним: *Хто-небудь телефонував?* — *Ні, а що, ти на*

когось чекаєш (хтось мав тобі зателефонувати?). Хто-небудь приходив, поки мене не було? — Так, хтось подзвонив у двері, але коли я запитала «Хто там», за дверима мовчали.

Досвід роботи в різних групах студентів свідчить про необхідність засвоєння НЗ саме в мовленнєвих ситуаціях і в контекстах, де яскраво виявляються їхні семантичні відмінності на тлі спільного абстрактного значення «неозначеності».

Так, займенники *хто-небудь* і *хтось* семантично зближуються значенням «якась людина, істота». Проте *хто-небудь* поєднує в собі значення «відсутність конкретної особи» і «неозначеність», а *хтось* вказує на неозначеність особи і є немаркованим щодо ознаки «конкретність». Наслідком цих відмінностей є вибіркова реалізація сполучуваності вказаних займенників у ролі підмета і додатка з видо-часовими формами дієслова, а також функціонування їх у різноманітних модальних висловлюваннях.

Займенники з компонентом *-небудь* частіше зустрічаються а) при називанні предмета чи особи, однаковою мірою байдужого для мовця (*Дай мені що-небудь попоїсти. Нехай хто-небудь заспіває нашої, козацької!*); б) для висловлення припущення або ж невпевненості в чомусь (*Можливо, хто-небудь із дітей пожартував?*); в) при вказівці на дію, явище, що регулярно повторюється (*Його недарма прозвали Забудько — він завжди що-небудь забував*).

Таким чином, займенники *хто-небудь* і *хтось*, уживаючись в однаковій синтаксичній позиції, в однакових вербальних контекстах, вносять відчутні нюанси до смислу висловлювання: *Так розмалювати стіну міг лише хтось із дітей нашого будинку* (називається реальний факт, мовець, мабуть, уже бачив щось подібне). — *Так розмалювати стіну міг лише хто-небудь із дітей нашого будинку* (висловлюється непевність, припущення про автора малюнків).

Підсумовуючи, зауважимо, що ми торкнулися не всіх аспектів лінгводидактичного опису неозначених займенників, висвітливши лише окремі принципово важливі, на нашу думку, особливості цього своєрідного розряду мовних одиниць — парадигматичні, синтагматичні й комунікативно-прагматичні. Докладний опис такого плану потребує, певна річ, залучення широкого фактичного матеріалу — для аналізу функціонування неозначених займенників у живому мовленні, а також у мові художньої літератури.

Література

- Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / Укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. К., 1995.
Федоренко М. Т. Субстантивні неозначені займенники як засіб економії висловлювання (на матеріалі німецької мови) // Мовознавство. 1976. № 5. С. 87–88.

Серия учебников славянских языков для начинающих на кафедре славянской филологии СПбГУ, 2010–2011

Е. Ю. Иванова

Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия)

Славянские языки, учебная литература

Summary. The talk presents new textbooks prepared by the teachers of the Chair of Slavic Philology at St. Petersburg State University.

В 2010–2011 гг. вышли в свет несколько учебников по славянским языкам, созданные преподавателями кафедры славянской филологии по заказу издательства «КАРО» (Санкт-Петербург). При общем соблюдении основных пожеланий издательства (учебник для начинающих должен давать возможность самостоятельного обучения, содержать страноведческую и культурологическую информацию, иметь словари и приложения), все вышедшие издания представляют продуманные авторские концепции с оригинальными решениями.

Образцовым самоучителем для начинающих явился первый из написанных учебников — «Польский язык. Начальный курс» (2010) под авторством доцента В. И. Ермолы, многие годы преподающего польский язык на кафедре славянской филологии СПбГУ. Пособие учит правилам чтения, основам нормативного произношения, дает необходимый на

первом этапе грамматический и лексический материал. Книгой нетрудно будет пользоваться даже тем, кто не очень хорошо понимает грамматическую терминологию, — автор постарался сделать учебник максимально доступным и увлекательным.

В ближайшее время из печати выходит близкий по структуре «Сербский язык. Начальный курс» (2011), авторами которого являются доцент кафедры О. И. Трофимкина и старший преподаватель Д. Дракулич-Прийма. Создатели учебника постарались воплотить (в рамках поставленных задач начального этапа) свой немалый опыт и интересные методические находки.

Иную структуру и цели имеет книга «Чешский язык. Учебное пособие по развитию речи» (авторы — профессор кафедры славянской филологии В. М. Мокиенко и наша коллега доцент Л. И. Степанова, работающая в Чехии). По-

собою состоит из трех частей. В первой части изложены краткие сведения по фонетике и грамматике чешского языка. Вторая часть состоит из 10 уроков, объединенных по тематическому принципу («Аудитория», «Общешитие», «Квартира», «Семья», «Время», «Времена года и климат», «Университет», «Город и транспорт», «Болезнь», «Одежда»). Изложение тем опирается на конкретные жизненные и речевые ситуации. Третья часть учебника предназначена для дальнейшей самостоятельной работы над названными темами. Здесь представлены дополнительные тексты, которые могут служить материалом для домашнего чтения. В этой части особое внимание уделено лексике, которая организована, в частности, в тематические словарики, удобные для написания сочинений, составления небольших рассказов и диалогов на изучаемую тему.

Наиболее объемным, охватывающим материал и следующего языкового уровня, получился учебник «Болгарский язык. Курс для начинающих» (2011), авторы — профессор

Е. Ю. Иванова, доцент З. К. Шанова и доцент Д. Димитрова. Обучение строится в 2 этапа. Первый раздел книги предлагает разноаспектную подготовку по основным грамматическим, лексическим и коммуникативным темам начального обучения. Второй раздел в обобщенном, обзорном плане знакомит с последующими грамматическими темами более высокого уровня обучения. Он носит во многом справочный характер. Коммуникативных упражнений здесь меньше, в то же время раздел насыщен познавательной страноведческой информацией, включает и сложные художественные тексты. Второй раздел, таким образом, является своеобразным мостиком для перехода на более высокие стадии знания языка, задает направление дальнейшего обучения.

К каждому из учебников выпущен MP3-диск.

На очереди — продолжение серии в новом учебном формате, ср. вышедшие «Польская грамматика в таблицах и схемах», 2011 (В. И. Ермола), «Разговорный чешский в диалогах», 2011 (Я. Гулюшкина, В. М. Мокленко).

Русский сленг при изучении РКИ

И. В. Калита

Университет Я. Э. Пуркине (Усти над Лабой, Чехия)

Русский сленг, чешский язык, стилистика, коммуникативная компетенция, сферы общения, процесс актуализации языка

Доклад посвящен опыту изучения русского сленга в чешском вузе. Автор представляет личный опыт на конкретном примере обучения стилистике РКИ на специальности «Деловой русский язык» на педагогическом факультете Университета Я. Э. Пуркине в Усти над Лабой. Обучение сленговым коммуникативным компетенциям ориентировано на знакомство студентов с группой общего сленга.

Представлена история развития нелитературной лексики двух славянских языков — русского и чешского, в компаративном плане — общие тенденции развития и аналогичные группы нестандартов (арго, жаргон, сленг).

Ситуация в России и Чехии в начале XX века, когда исследование нелитературной лексики только началось, свидетельствует о существенных различиях в базисах двух анализируемых традиций. Русский язык в начале XX века представляет собой хорошо сформированную, функционально развитую и стилистически стратифицированную языковую систему, используемую во всех социальных и коммуникативных сферах. Чешский язык в то время переживает переходный период. Одной из основных целей созданной в 1918 году Чехословакии было введение чешского языка во все, а прежде всего официальные, коммуникативные сферы.

Теоретическая и лексикографическая инвентаризация национальных лексических нестандартов активно проводится с начала XX века в каждом из рассматриваемых языков. Существенная разница заключалась в том, что чешские исследования, проводимые в плоскости теоретического и практического изучения, посредством фиксации и анализа непрерывно развивающихся профессиональных говоров и

арго, в отличие от русских попыток изучения, приветствовались и расценивались как вклад в развитие науки.

Русская ситуация была обусловлена историческими катаклизмами XX века: (1) распад Российской империи и возникновение СССР — хаотичная трансформация капиталистической машины в социалистическую (коммунистическую), (2) «война с самим собой» — советские лагеря, уголовные преследования за период с 20-х до 50-х годов XX века уничтожили в советском государстве большое количество собственного населения, далее снижению количества населения поспособствовала Вторая мировая война, (3) в конце XX века — распад СССР и коренное изменение политической и экономической формации.

Активное развитие сленга на рубеже XX–XXI веков указывает на пограничное состояние языка, уровень стандартных лексических ресурсов которого не достаточен для описания быстротекущей действительности, и не в состоянии в полной мере выразить экспрессивность и способы оценки постоянно изменяющейся современности.

Сленговые единицы содержат закодированную информацию ментального содержания. Символическая презентация менталитета понятна для носителей языка, но при переводе на другой язык (в другую ментальную плоскость) требует объяснения. В настоящее время в России сленг является средством объединяющим различные социальные и возрастные группы. Сленговые единицы включены в русском языке во все стили и сферы современной жизни. Поэтому изучение сленга в преподавании иностранного языка в настоящее время представляется необходимым.

Концентризм как композиционный прием презентации лингвострановедческого материала

О. И. Климкина

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

Лингвострановедение, принцип концентризма, преподавание РКИ

Summary. The paper considers problem-setting ways of presentation and actualization of educational material in the course of linguo-country studies in the linguistic university's curriculum. The article provides examples of problem-solving tasks, illustrating the multi-dimensional structure and variety of nationally coloured linguistic units in language and speech.

Формирование образовательной модели в современном мире происходит в условиях осознания культуры как ценностного ориентира: «главным становится не только и не столько наука, сколько культура, не накопление знаний, а осознание их смысла» (Ю. В. Благов). Смена приоритетов в педагогическом пространстве вызвала изменения в сфере языкового образования, связанные с выдвиганием на первый план социокультурной линии содержания обучения.

Представленный сегодня в высшей школе спектр ориентированных на изучение культуры дисциплин достаточно широк: социолингвистика, этнолингвистика, лингвострановедение, лингвокультурология, мир изучаемого языка, каждая из которых по-своему, в зависимости от «содружества» наук — языкознания и концептологии, языкознания и социологии или страноведения, — отвечает вызовам «смыслоценностной» (Ю. В. Благов) парадигмы.

В профессиональной подготовке студентов филологического профиля, в том числе и изучающих русский язык как иностранный, важное место занимает лингвострановедение. Целью данного курса, в формулировке Г. Д. Томакина, является осуществление результативной коммуникации в ситуациях межкультурного общения, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и аутентичных (оригинальных) текстов, рассчитанных на носителей языка. Несмотря на то, что теоретические основы курса и его методические константы были детально изложены в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова еще в 90-е годы прошлого века, теория лингвострановедческого преподавания все еще находится в процессе интенсивного поиска. Смена образовательных парадигм и «культурные акценты» начала нового столетия повысили интерес к данному предмету. Возобновились дискуссии по вопросам структуры и содержания курса, композиционных принципов построения учебных пособий, создания оптимальной системы упражнений.

Важнейшими вопросами на повестке дня в преподавании лингвострановедения остаются вопросы дозировки страноведческого материала и концентрического накопления фоновой информации от одного этапа обучения к другому. В свое время Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечали их недостаточную изученность, видели в полном внедрении принципов дозировки и концентризма в учебный процесс задачу будущего.

Концентризм как композиционный прием презентации лингвострановедческого материала предполагает постепенное усвоение информации, «по принципу концентрического возвращения к фону одной и той же номинативной едини-

цы — всякий раз с расширением сведений и с повторением ранее введенных» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров).

Поэтапная работа с национально-маркированной единицей может быть представлена в виде следующих шагов:

- 1) фоновая семантизация лингвореалии на уровне языка;
- 2) выявление дополнительных коннотаций, эмоционально-символических созначений рассматриваемой единицы как структурного компонента фразеологизма, афоризма;
- 3) контекстно-ситуативное употребление лингвореалий в речи.

Например:

Каша (учебный комментарий) →

заварить кашу; расхлебывать кашу;

Сам кашу заварил, сам ее и расхлебывай (учебный комментарий) →

«Заварили перловую кашу: Премьера „Искателей жемчуга“ Бизе на сцене театра „Новая опера“ в постановке Р. Виктюка» (газетный заголовок, «Известия») (узнавание канонического варианта лингвореалии, присутствующей в тексте в измененном виде, поуровневая семантизация, определение механизмов изменения исходной формы фразеологизма, прогнозирование цели трансформации, «разворачивание символа»).

Успешное преодоление последнего этапа, максимальная степень содержательной глубины фоновой семантизации которого требует активной творческо-поисковой деятельности и от самого студента, свидетельствует о достижении стратегической цели лингвострановедческого обучения и представляет собой своеобразный показатель высокого уровня владения иностранным языком.

Моделируемая языковая личность инофона как основа разработки лексического минимума третьего уровня общего владения русским языком как иностранным

Л. П. Клобукова, Н. П. Андрияшина, И. Н. Афанасьева,
Л. А. Дунаева, Л. В. Кrasilьникова, И. И. Яценко

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Языковая личность, российская государственная система тестирования, лексический минимум, тенденции развития современного русского языка

Summary. The phenomenon of another culture and language representative's structured personality is analyzed in the report. It is considered as the basis of lexical minimum development for the third certification level (C-1) of Russian as a foreign language (common knowledge).

Разработка и совершенствование курикулярных материалов, обслуживающих российскую государственную систему тестирования по русскому языку как иностранному, — одна из актуальных задач современной теории и практики преподавания РКИ. Важными нормативными документами по каждому уровню общего владения РКИ являются Стандарт (Требования), Типовой тест и Лексический минимум (ЛМ), которые, в соответствии с коммуникативной направленностью современного сертификационного тестирования, должны создаваться с учетом **моделируемого портрета языковой личности инофона**. В представленном докладе данная проблема рассматривается в связи с осуществляемой в настоящее время разработкой Лексического минимума 3-го уровня общего владения РКИ.

В соответствии с концепцией предложенной Л. П. Клобуковой, любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную **парадигму речевых личностей**, которые дифференцируются, с одной стороны, с учетом различных уровней языка, с другой стороны — с учетом основных видов речевой деятельности, а с третьей — с учетом тех тем, сфер и ситуаций, в рамках которых происходит речевое общение [Клобукова 1997].

Последний параметр представляется чрезвычайно важным для описания языковой личности в целях лингводидактики. Сеть взаимодействий, обусловленная существованием устной и письменной форм русского литературного языка, а также наличием книжных и разговорных средств в языке (см. об этом подробнее: [Современная русская устная научная речь 1985: 12–13]), предопределяет существование бесконечного числа конкретных языковых личностей (участ-

ников процесса обучения и сертификационного тестирования) и значительное число речевых личностей в рамках единой языковой личности. В то же время можно говорить о моделировании **типового образа языковой личности**, который должен быть сформирован к моменту достижения инофоном 3-го уровня общего владения РКИ. Рассмотрим некоторые существенные аспекты отражения этого образа в словнике ЛМ третьего уровня.

Проецируя проблемы функционально-стилистической дифференциации современного русского литературного языка на процесс обучения и сертификационного тестирования иностранных учащихся, необходимо подчеркнуть, что на 3-м уровне владения языком учащийся должен уметь адекватно общаться в рамках различных сфер деятельности и ситуаций общения, используя обслуживающие их языковые подсистемы. Другими словами, инофон должен быть готов уместно использовать различные языковые коды, гибко переключаясь с одного кода на другой, пользуясь разными подсистемами русского языка в зависимости от ситуаций общения. Исходя из этого, можно констатировать, что важнейшей задачей современной коммуникативно ориентированной методики преподавания РКИ на высших уровнях владения языком становится целенаправленное формирование у учащихся явлений зрелой диглоссии. Под диглоссией в данном случае понимается «явление, заключающееся в том, что члены одного и того же языкового сообщества, владея разными коммуникативными подсистемами, пользуются то одной, то другой в зависимости от социальных функций общения» [Крысин 1976]. Данная особенность моделируемой языковой личности инофона потребовала вклю-

чения в ЛМ 3-го уровня лексических единиц различной функционально-стилистической принадлежности, при этом общий объем словника составил более 10 000 единиц.

Стремясь адекватно отразить в составе словника языковой портрет инофона на 3-м уровне общего владения РКИ, авторы использовали в качестве источников материала не только классические толковые и частотные словари, словари синонимов, антонимов и паронимов, но и словари, отражающие состояние русского языка конца XX — начала XXI века, материалы современных СМИ и Интернет-сайтов, ориентированных на массового пользователя. При этом в характере словника ЛМ 3-го уровня нашли свое отражение два разнонаправленных процесса, которые все яснее обнаруживаются в настоящее время в функционировании и развитии русского языка: «онаучивание» и «жаргонизация» общелитературного языка (см. об этих процессах подробнее: [Скляревская 2006]). При отборе специальной лексики (сферы политики, юриспруденции, экономики, информатики и др.) авторы последовательно опирались на лингвистические исследования относительно частотности использования подобной лексики в материалах СМИ, рассчитанных на широкий круг читателей, на Интернет-сайтах, ориентированных на массового пользователя, в научно-популярных периодических изданиях и в текстах, принадлежащих административно-деловому дискурсу. Что же касается сниженной лексики, активно используемой в настоящее время в языке СМИ, Интернета, в обиходной речи носителей языка, то в определенном объеме она отражена в составе специального Приложения. При этом оговаривается, что эта лексика не рекомендуется инофонам для активного использования в процессе коммуникации, но будет, безусловно, востребована ими в ходе рецептивной речевой деятельности — при чтении современной художественной литературы, при просмотрах художественных фильмов, спектаклей, при свободном общении в сети Интернет и др.

И конечно, портрет языковой личности инофона на 3 уровне общего владения РКИ предполагает свободное оперирование большим объемом русских фразеологизмов. Если в ЛМ второго уровня было представлено 146 фразеологических единиц, то в минимуме третьего уровня их в 2 раза больше. Часть из них предназначена для рецепции, в то же время на данном уровне владения языком иностранцы должны продемонстрировать не только понимание живой разговорной речи носителей языка, особенностей функционирования фразеологизмов и устойчивых словосочетаний в разных типах текстов (художественных, публицистических), но и корректно, соответственно ситуации, использовать образные лексические средства. Это потребовало уточнения формы предъявления фразеологизмов: некоторые единицы сопровождаются стилистическими пометами, которые отсутствовали в предыдущем лексическом минимуме. Например: *длинный рубль* (прост., неодобр.), *дамоклов меч* (книжн.), *блошинный рынок* (разг.).

Таким образом, как видим, последовательная ориентация при разработке ЛМ третьего сертификационного уровня на феномен моделируемой языковой личности инофона позволяет отобрать и представить словник, который дает необходимую лексическую базу для речевой деятельности иностранных граждан, общающихся на русском языке в России или за рубежом, обеспечивает им эффективную коммуникацию с носителями русского языка в едином понятийном поле.

Литература

- Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М., 1997.
Крысин Л. П. Владение разными подсистемами языка как явление диглоссии // Социально-лингвистические исследования. М., 1976.
Скляревская Г. Н. Предисловие к «Толковому словарю русского языка начала XXI века». М., 2006.
Современная русская устная научная речь / Под редакцией О. А. Лаптевой. Т. 1. Красноярск, 1985.

Методические функции структурных компонентов современного дистанционного учебного комплекса по русскому языку как иностранному

Л. П. Клобукова, Е. Н. Виноградова, В. Л. Чекалина

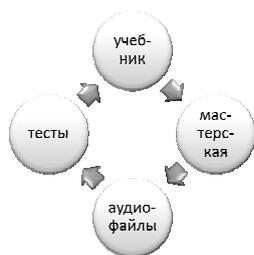
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Дистанционное обучение, личностно-деятельностный подход, учебный комплекс

Summary. The report presents a new approach to teaching Russian as a foreign language. It describes a distance learning course that offers a teacher and a student a well-organized study kit.

Активное внедрение в систему образования инновационных компьютерных технологий заставляет меняться и средства обучения русскому языку как иностранному. Предлагаемый доклад посвящен презентации дистанционного учебного комплекса «Русский язык как искусство», в основе которого лежит концептуально новый взгляд на учебный процесс — на весь ход взаимодействия преподавателя и учащегося.

Технология управления учебной деятельностью учащегося, форма подачи учебного материала и сама структура учебного комплекса подчинены особенностям дистанционного обучения, при котором отсутствует главная форма традиционного процесса обучения — аудиторное занятие. Учебный комплекс состоит из четырех взаимосвязанных компонентов. Это:



Каждый структурный компонент учебного комплекса выполняет определенные методические функции.

С помощью **учебника** формируется языковой компонент коммуникативной компетенции учащегося: именно в учеб-

нике он получает необходимые знания по фонетике и интонации, лексике, словообразованию и грамматике. Кроме того, учебник направлен на формирование у учащегося навыков преимущественно в рецептивных видах речевой деятельности. Здесь представлены актуальные тексты разного характера (как монологические, так и диалогические), упражнения и задания к ним, в том числе предназначенные для самоконтроля. Текстовый и иллюстративный материал учебника формирует у учащегося также социокультурную компетенцию как способность использовать в ходе коммуникации свои знания о России, ее быте, об особенностях русской истории, культуры, о специфике русского речевого поведения. Целенаправленное формирование социокультурной компетенции приобретает особую значимость при дистанционной форме обучения, поскольку учебный процесс протекает вне языковой среды, имеющей, как известно, ряд важных обучающих функций.

Вторым основным компонентом учебного комплекса является **мастерская** (авторы сознательно отказались от традиционного термина «рабочая тетрадь»). Мастерская — это второе основное средство обучения, позволяющее оптимально организовать самостоятельную работу учащегося и его результативное взаимодействие с преподавателем. Важная методическая функция мастерской — формирование у учащегося языковых и речевых навыков и умений на основе знаний, полученных в ходе работы с учебником. Помимо языковых тренировочных упражнений, мастерская включает в себя обширную базу коммуникативно ориентирован-

ных заданий, которые формируют и развивают речевые навыки и умения учащихся в соответствии с программой элементарного уровня общего владения РКИ. Она охватывает все виды речевой деятельности: письмо, чтение, аудирование и говорение. Задания по говорению созданы в русле лично-деятельностного подхода: будучи коммуникативно ориентированными, они призваны подготовить инфона к решению реальных речевых задач в актуальных для него ситуациях повседневного общения. Такие задания проверяются дистанционно с помощью программ, обеспечивающих голосовую и видеосвязь через Интернет между компьютерами (данным значком помечены сеансы связи учащегося и преподавателя по скайпу). Качество связи при использовании таких программ является достаточным для проведения коротких учебно-контрольных сессий, в рамках которых как нигде явно проявляется обучающая функция контроля. Конечная цель работы в мастерской — выработка у учащегося умений спонтанной устной речи в объеме элементарного уровня, поскольку главной целью при изучении иностранного языка является обычно умение участвовать в процессе реальной коммуникации.

Аудиофайлы (данным значком помечены аудиозаписи), в которых содержатся профессионально озвученные тексты и упражнения, служат задачам формирования навыков и умений аудирования (аудиофайлы к учебнику), а также шире — речевых навыков и умений устной речи (аудиофайлы к мастерской).

Промежуточный и итоговый контроль (тестовые материалы помещены на специальном диске) осуществляется в соответствии с требованиями российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) по 5 аспектам: лексика / грамматика, чтение, аудирование, письмо и говорение. Учебный курс включает в себя 4 контрольные промежуточные сессии и итоговый тест, который по своей структуре, целям, задачам, объему и формам тестовых заданий строго соотносен с Типовым тестом государственного сертификационного экзамена для элементарного уровня.

Таким образом, можно утверждать, что авторы детально продумали всю технологию учебной деятельности учащегося и с помощью комплексной, иерархически организованной системы языковых, речевых и собственной коммуникативных заданий строго «ведут» его к конечной цели обучения — реальной коммуникации. Преподаватель предвещает и направляет работу учащегося, комментирует результаты выполнения того или иного задания учащимся и дает ему необходимые рекомендации по характеру дальнейшей учебной деятельности. Такая структура курса помогает реализовать принятую в рамках лично-деятельностного подхода схему субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и учащегося (дидактически организуемого преподавателем) в решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

Руска књижевност у наставним садржајима основних и средњих школа у Србији

М. Кнежевић

Педагошки факултет у Сомбору Универзитет у Новом Саду (Сомбор, Србија)

Руска књижевност, српска књижевност, наставни садржаји, словенска култура

Summary. The aim of this paper is to point out the presence of Russian literature in primary and secondary education in Serbia. As literature connects people and nations, reflects the spirit of the nation in which occurred, affects the personal education and the formation of morality in society, selection of literary works is of great importance in syllabus for younger generation. Russian literature has found its place in the education system in Serbia.

- У раду се жели приказати заступљеност руске књижевности у наставним садржајима васпитања и образовања у основној (осам разреда) и средњој школи (три или четири разреда) у Републици Србији. Наставни садржаји битно утичу на образовање младе личности, као и на формирање њеног морала.
- Значајно је да су дела руских књижевника заступљена у наставним садржајима Српског језика и књижевности већ од првог разреда основне школе причом *Два друга Лава Николајевича Толстоја*, да се ученицима млађих разреда основне школе презентује руска књижевност проучавањем бајки Александра Сергејевича Пушкина (*Бајка о рибару и рибици*) и Толстојевом причом *Врабац и ласта*, као и приповетком *Врапчић* Максима Горког.
- Није случајност да су књижевна дела руских и српских писаца, посебно из периода класицизма, предромантизма, романтизма и реализма, врло блиска и препознатљива по темама, мотивима, по стилу, ако имамо у виду да су прве кораке у образовању Срба начинили руски учитељи. Уз писменост руски учитељи су српској омладини преносили дух словенског језика и словенске културе.
- У средњој школи проучавају се руски књижевници који су се својим делима (*Злочин и казна*, *Браћа Карамазови*,

Рат и мир, *Ана Карењина*, *Тихи Дон*) сврстали у сам врх светске књижевности: Достојевски, Толстој, Шолохов. и утицали на развијање интелектуалне, моралне, етичке и естетичке мисли читалаца. Сусрет са руском традицијом и културом, са руском историјом, са руским ратником и руским љубавником, са свесним и несвесним у људској психи, са просторствима руске земље и душе, са вером у Бога и вером у човека, са размишљањем између жеља и могућности, са сукобима у времену и догађајима ван људске моћи и снаге, са жртвовањем живота зарад слободу и пожртвованости руског човека за слободу другог народа, остаје трајно утиснуто у свест и подсвест читаоца ових дела.

- Људске судбине, страдања и лутања, патња и бол, љубав и неизвесност, жеље и неостварени снови, живот као непредвидиво чудо које нас увек изнова изненади, приморава читаоца да се преда размишљању о људској судбини, о човеку као појединцу и као члану друштва у којем битише.
- Сагледаћемо утицај дела руских писаца на српске писце, и проучавајући дела једних и других уочити заједничку нит која повезује два народа исте вере и сличне историјске прошлости.

К вопросу о русско-македонской интерференции в условиях искусственного билингвизма (на материале учебных текстов русских студентов)

И. В. Кустова

Пермский государственный университет (Пермь, Россия)

Интерференция, искусственный билингвизм, македонский язык, русский язык

Summary. This article is devoted to the problem of interference in closely related languages. We research the phenomena of the Russian-Macedonian interference in texts of students-philologists. The biggest number of errors meet at the lexical level or at the ignorance of phonetic system of language.

Стремительное развитие мира и языковых контактов приводит к смешению языков, культур, ментальностей. Именно сейчас, в период глобализации, когда искусственный би-

лингвизм развивается большими темпами, когда в мире все больше людей говорят на двух и более языках, остро встает вопрос исследования языковых контактов и их результатов.

В результате языковых контактов, как правило, возникает естественный билингвизм. Наши же интересы касаются явлений, появляющихся в результате взаимодействия языков при искусственном билингвизме, так как **искусственный билингвизм** представляет собой владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения.

Проблемы языковых контактов и смешения языков волновали ученых еще в XIX в. (Г. Пауль), но особо актуальной эта проблема стала после опубликования монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» (1953). Сам термин «языковые контакты» принадлежит А. Мартине. Проблемы, связанные со смешением языков и ситуаций билингвизма, рассматриваются не только традиционной лингвистикой, они являются объектом изучения и других областей языкознания: межкультурной коммуникации, психолингвистики, когнитивной лингвистики, так как успешная коммуникация — цель любого речевого акта.

Билингвизм, в частности искусственный, означает сосуществование в сознании индивида двух языков и попеременное их пользование в определенных языковых ситуациях. Особенности речи билингов обусловлены не только собственно лингвистическими, но и экстралингвистическими факторами, и характеризуются следующими признаками: 1) асимметричная коммуникативная компетенция в отношении двух языковых кодов, 2) управляемый характер становления искусственного билингвизма, 3) специфическая коммуникативная траектория становления искусственного билинга. Отдельное место среди явлений билингвизма занимает интерференция.

Под термином межъязыковая интерференция обычно понимают воздействие системы одного языка на другой в условиях двуязычия, языковых контактов и индивидуального освоения иностранного языка; интерференция проявляется в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Главный источник интерференции — расхождение в системах взаимодействующих языков. Интерференция может затрагивать любой уровень взаимодействия языков, оказывающихся в контакте в речевой практике индивида.

В своем исследовании мы будем рассматривать взаимодействие двух близкородственных славянских языков: македонского и русского. Для исследования были взяты тексты русских студентов-филологов, начинающих изучать македонский язык, по темам «О себе», «Моя семья», «Мой рабочий день».

На данном этапе изучения македонского языка, наиболее часто встречающиеся ошибки обусловлены недостаточным знанием системы изучаемого языка и большим влиянием родного языка. Исследуя материал, мы выделили следующие группы ошибок:

1. На начальном этапе обучения македонскому языку наибольшую сложность для студентов-филологов представляет схожесть славянской лексики и общность корней, поэтому нередко они употребляют русские слова в маке-

донском контексте или же с помощью русских корней и македонских аффиксов продуцируют новые слова. Например, *тие секој ден одат во сад...* вместо *тие секој ден одат во градина...*; *Јас идеам на работа секој ден, кроме сабота и недела* вместо *Одам на работа секој ден, освен сабота и недела*; *...птоа телефонам по мобилка и зборувам* (вм. *зборувам*) *со родители*. В македонском языке существует глагол *телефонира* «звонить по телефону». Автор этого предложения знает, что такой глагол есть в македонском языке, но не знает его аффиксальную структуру, отсюда возникает ошибка.

2. Немало случаев интерференции проявляется в связи с незнанием фонетических законов и принципов письма македонского языка. Например: *Таа е ниска и очен добра*, вместо *Таа е ниска и многу добра*. Русское слово *очень* перенесено в македонский текст, адаптировано к фонетической системе второго языка, наблюдается отверждение конечного согласного. Также допущена орфографическая ошибка в слове *ниска*, так как в отличие от русского языка в македонском используется фонетический принцип орфографии и ассимилятивные процессы отражаются на письме (см. также пример со *зборувам*.)

3. Большую группу примеров составляют случаи, в которых мы наблюдаем ошибки в употреблении глаголов движения. Например, в предложении *Јас идеам на работа секој ден, кроме сабота и недела* студент допускает ошибку в образовании глагольной формы (*идеам* вм. *идам*). Кроме того, здесь используется глагол *иде* «идти, приходиться, ехать, приезжать (сюда)» вместо *оди* «идти, ходить, ехать, ездить, двигаться». В русском языке глаголы *идти* и *ходить* различаются как однонаправленный и разнонаправленный, а в македонском языке у глагола *иде* имеется семантика «возвращаться назад», глагол же *оди*, как показывают данные словаря, может использоваться и как эквивалент однонаправленного и эквивалент разнонаправленного глагола движения (без указания собственно направления движения). Или употребление глагола *шета* «гулять» в значении «идти» *...јас шетам во кафуље* (вм. *кафуле*) и *каснувам*. Как показывает пример, значение глагола *шета* расширяется до значения *оди*.

Таким образом, как мы видим, в своих текстах студенты активно используют лексику родного вместо соответствующих слов изучаемого языка, полагая что в близкородственных языках должен быть общий славянский фонд. Однако в наибольшей степени проявляются ошибки, вызванные неуверенным использованием фонетической и грамматической систем изучаемого языка. Причинами таких случаев интерференции становятся, во-первых, опять-таки сходство лексики родственных языков, поэтому большое количество ошибок на начальном этапе изучения македонского языка встречается именно лексическом на морфологическом уровнях, а во-вторых, интерференция проявляется на фонетическом уровне, вследствие перенесения орфоэпических и орфографических законов родного языка в изучаемый.

Учебник по литературоведению для русистов: концепция и содержание

В. М. Ляшук

Католический университет в Ружомберке (Ружомберок, Словакия — Минск, Белоруссия)

РКИ, метаязык литературоведения, дискурсивно-синтетическая концепция

Summary. Course Book in Literary Studies for Students of Russian Language and Literature: Conception and Contents. The paper sets forth the essence of a course book in Literary Studies for natively Slovak-speaking students of Russian language and literature with account of modern approaches to teaching literary subjects in Russia. Practical section is expected to include a metalanguage training related to the theoretical part (specific lecture) and aimed at developing speaking competence in literary studies. Contents are to embrace 2 information levels — Introduction to Science and Theory of Literature. Discourse synthetical conception is implemented on ontological and translation bases.

Литературоведение (словацкое соответствие *Literárna veda*) представляет собой основу литературного образования филолога, обеспечивая научное восприятие и усвоение университетских предметов литературного цикла. Последний образует органическое единство с языковым циклом, поскольку базируется на литературоведческой терминологии, составляющей особую сферу специальной лексики русского

литературного языка. Посредством терминологии отражается специфика и структурируется языковой образ русского литературоведения. Систематизация прослеживается в названии самих учебных предметов — *Введение в литературоведение* или *Введение в теорию литературы* (на первом курсе бакалаврского уровня) и *Теория литературы* (на первом курсе магистерского уровня, т. е. на 4-м году обучения),

а также базового курса русской литературы. Эти предметы при изучении словаками русского языка как иностранного характеризуются двойной сложностью — требуют освоения новых знаний (проблема и для носителя языка) и стандартов русского научного стиля и литературоведческой терминологии как отдельной сферы специальной лексики. Основа предмета, отражаемая в слове *Введение*, одновременно определяет учебный характер курса, в то время как остальные термины соответствуют как учебному, так и исследовательскому ракурсу.

Семантизация литературоведческих терминов напрямую связана с освоением соответствующего научного понятия, поэтому основывается на его формулировке (научном определении). Варианты формулировок в разных методических источниках позволяют развивать у студентов гибкость языкового восприятия, знакомиться с параллельными конструкциями, осваивать их употребление, анализировать отличия и сходства в научном описании термина. Форма подачи материала учитывает необходимость его устного творческого воспроизведения. Как правило, по сравнению с материалом для носителей языка, для иностранных учащихся требуется трансформация в более удобно произносимые тексты посредством уменьшения объема предложения (его дробление) и через экспликацию грамматических средств связности. Такие трансформации практикуются в текстах лекций и в тренинге, включенном в материал семинарских занятий, где используются параллельные конструкции *Литературоведение — это наука... / является наукой...*

Художественная литература как вид искусства, отличительной чертой которого является изображение жизни и создание художественных образов при помощи слова, и как художественный способ постижения человека и окружающей его действительности в литературоведческом ракурсе, в качестве предмета изучения осмысливается с точки зрения её многочисленных функций и исключительной роли в духовном развитии личности.

Учебник представляет собой комплексную систему теоретических и практических знаний по предмету и соответствующих им речевых умений. Содержание включает лекции, а также вопросы и задания по ним, материалы по семинарским занятиям. Учет родного языка учащихся реализуется не только в терминологическом тренинге, но и освещении в лекциях разработки проблем литературоведения словацкой научной мыслью — посредством цитирования словацких авторов в оригинале. Филологический подход к освоению литературоведческих предметов соответствует современной научной парадигме и целостности проявления литературоведческого и лингвистического начала в специальных знаниях и форме их закрепления.

В учебнике в виде основы и ее углубления объединена информация, соответствующая введению в указанные выше

дисциплины и ее интерпретация и развитие в объеме учебника по теории литературы или литературоведению. Эти два уровня сложности дифференцируются условными обозначениями.

Учебным материалом служат художественные тексты (целые и фрагменты), включенные в программу изучения русской литературы, и выдержки из литературоведческих работ русских и словацких специалистов. Часть специальных текстов приводится на словацком языке с целью сопоставления их содержания и метаязыка с аналогичным или соотносимым содержанием, приводимым в теоретической части на русском языке. Словацкие тексты могут быть использованы для переводческого тренинга студентов соответствующей специальности или применяются в рамках переводного метода обучения литературоведческому метаязыку, то есть умению компетентно, свободно и творчески высказываться на литературоведческие темы, проявляя свою индивидуальность.

Недостаточно усвоенная терминология приводит также к неполному текстообразованию, нарушению связности и логичности. Материалы для коррекции литературоведческих знаний представляются в единстве с усвоением научной традиции их формулирования и усовершенствованием знания языка.

Литературоведческий смысл выходит на первый план при рассмотрении использованных в теоретической части специфических слов и моделей их текстовой актуализации, метафорического плана семантики: *живая плоть литературы, прибежать к метафоре* и под. Проблемная для усвоения носителями словацкого языка лексика связана не только с метаязыком литературоведения, но и с художественными текстами, фрагменты которых приводятся для иллюстрации. Способы семантизации терминологической лексики и лексики русской художественной речи в связи с лексической системой русского языка и в сопоставлении с лексической системой словацкого языка, таким образом, зависят от терминологического или, соответственно, образного контекста. Научный стиль изложения руководствуется законом открытой логичности, требующим точности и общепринятых стандартов научного высказывания. Упражнения на коммуникативное оперирование метаязыком литературоведения представляют собой выработку гибкости владения языком, т. е. усвоения параллельных средств выражения, синонимов, русских стандартных научных метафор.

Эквивалентность в отношении к содержанию и языковой форме актуальных текстов современных русских учебников по литературоведению связана с изменением ракурса современного литературоведения на собственную литературоведческую основу. Описанные особенности соответствуют дискурсно-синтетической концепции, направлены на живое, осмысленное и эмоционально воплощенное знание.

Этнолингвистический аспект преподавания русского языка как неродного

А. Д. Маймакова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

Русский язык как неродной, культура, этнолингвистика

Summary. Culture of Russian people is the most important subject of studying in the process of learning of Russian. Such ethnolinguistic tendency in class work creates suitable conditions for successful intercultural communications.

Современному человеку необходимо владеть минимум двумя-тремя языковыми системами — системой родного языка и системой / системами каких-либо еще иностранных языков, так как в третьем тысячелетии становится очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и культур. Поэтому изучение живого языка как средства общения невозможно без одновременного изучения культуры того народа, который говорит на этом языке.

Этнолингвистика, имеющая достаточно долгую историю развития, относится к наиболее актуальным направлениям современного языковедения и ставит в центр внимания изучение связи языка и этнического менталитета, языка и этни-

ческой культуры. Этнолингвистическая направленность в преподавании русского языка создает условия для успешной межкультурной коммуникации, для усиления гуманистической составляющей процесса обучения.

В докладе в рамках указанного подхода рассматривается одно из ключевых понятий, релевантных для русской ментальности, — понятие *гость*.

Гостеприимство является одной из характерных черт русского национального характера. Ср. в этой связи представление о гостеприимстве как готовности приветить странника или нищего в Древней Руси, которое осознавалось как добродетельное, одобряемое в морально-религиозном смысле: *гостеприимство* и *гостеприятие* 'добродетель, состоя-

щая в принятии в дом свой и угощение странных, бедных и пришельцев, без всякого за то воздаяния' [Словарь Академии Российской 1790: 276]; *гостеприимный* 'любящий гостей принимать, угощать', 'страннолюбивый, любящий принимать в дом свой странных и бедных' [Словарь Академии Российской 1790: 277]. Как известно, в народной традиции Бог может ходить по земле в одиночку в виде странника, нищего или в сопровождении святых [Агапкина, Невская 1995: 202], поэтому нельзя было проявить невнимание к незнакомому человеку, пришедшему в дом неожиданным гостем. Эти представления, несомненно, соотносятся с христианской моралью: «Под взаимным вниманием находится народное и церковное понимание гостеприимства не только как проявление братской любви, которую христианин должен испытывать ко всем, но и как возможное воздаяние („контекст обменных отношений“) за гостеприимство: через гостя-странника признают или не признают, принимают или отвергают Господа; принявшим Гостя воздастся во время второго пришествия» [Невская 1997: 448].

Следует отметить, что хождение в гости у русских было в достаточной степени регламентировано: на большие семейные торжества (крестины, свадьбу и др.), на некоторые праздники, связанные с хозяйственной жизнью семьи (новоселье, начало или завершение жатвы, начало стрижки овец и т. п.) гости приходят только по приглашению. Ср. пословицы *Незванный гость хуже татарина, Незванные (поздние) гости гложат кости*. В то же время известны случаи, когда не принято приглашать, но принято приходить в соответствии с этикетной и ритуальной необходимостью. Так, в первые дни после родов роженицу посещают ближайшие соседки и приятельницы; существует целая система взаимных посещений молодоженов и их родственников в течение первого года после свадьбы; в Прощеное воскресенье родственники наносят визиты друг к другу, причем младшие едут к старшим. Вместе с тем есть дни, когда возбраняется ходить в гости: это первые дни Рождества, Пасхи и др.

Русское угощение, предлагаемое гостю *хлеб-соль*. *Хлеб-соль*, по В. И. Далю, это обед, стол, пища, предлагаемая посетителю, а также угощение: *Хлеб да соль, и обед пошел!, Без хлеба-соли обедать не садятся, Хлеб-соль кушай, а добрых людей слушай, От хлеба-соли не отказываются; Хлеб-соль!* или *Хлеб да соль!* — пожелание, привет вошедшего в избу во время обеда [Даль 1998: 553].

Угощение как часть ритуала гостеприимства предполагает превращение «чужого» в «гостя»: «Принуждение гостя к еде — обязательный элемент поведенческой тактики хозяев» [Агапкина, Невская 1995: 531–532]. Как правило, роль гостя достаточно пассивная, хозяин же ведет себя активно. Гость вынужден подчиниться определенным этикетным требованиям. Так, он не может отказаться от угощения, по-

скольку это не только оскорбит хозяев, но и «может привести к негативным последствиям для хозяйства (умрут пчелы, слохнет корова, поля зарастут сорняками и т. п.), а также обернуться несчастьями (главным образом болезнями) и для самого гостя» [Агапкина, Невская 1995: 532]. Согласие гостя принять угощение является залогом будущего благополучия хозяев.

В русской культуре, таким образом, гость ассоциируется с носителем судьбы, способным «повлиять на все сферы человеческой жизни», и «подателем благ». Хозяин «стремится как можно лучше принять гостя, надеясь путем символического договора с высшими силами, представителем которых является гость, обеспечить свое будущее» [Агапкина, Невская 1995: 532].

Разнообразны приметы, сообщающие хозяевам о предстоящем появлении гостей: «Появление гостя предвещают бытовые события, а также некоторые особенности в поведении человека и домашних животных» [Агапкина, Невская 1995: 533]. Так, по поверью, гостей следовало ожидать, «если внезапно на пол упадет ложка (вилка, нож), треснет хлеб в печи, из печи на пол выскочит искра или уголек, если хозяйка по ошибке поставит на стол лишний прибор, если окажется, что в доме приоткрыта дверь... если кошка умывается, если петух запел, сидя на пороге, а затем повернулся к дому и т. п.» [Агапкина, Невская 1995: 533]. Приметы свидетельствуют о повышенном внимании к гостю, а также к самому процессу его прихода и приема хозяевами. Их предназначение — неожиданное (и опасное) сделать ожидаемым, предсказуемым, то есть обезопасить себя и свою семью.

Сказанное выше подтверждает мысль о том, что модель мира у представителей того или иного этноса формируется под влиянием различных социально-когнитивных опор и вербальных стереотипов.

Этнолингвистический подход открывает широкие перспективы в познании общего и особенного в связях языка и мышления, языка и национального менталитета, преломляющегося в слове и обнаруживающегося в нем своеобразно. Он обогащает и углубляет знание русского языка, позволяет войти в духовный мир русского народа, творца и носителя языка.

Литература

- Агапкина Т. А., Невская Л. Г. Гость // Славянские древности: этнолингвистический словарь: В 5 т. / Под ред. Н. И. Толстого. Т. 1. М., 1995. С. 531–533.
 Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4. М., 1998.
 Невская Л. Г. Концепт «гость» в контексте переходных обрядов // Из работ московского семиотического круга. Язык. Семиотика. Культура. М., 1997. С. 442–452.
 Словарь Академии Российской: В 6 т. Т. 2. СПб., 1790.

Межкультурные аспекты обучения русскому языку как иностранному: Словения и Россия

И. Д. Макарова Томинец

Приморский университет (Копер, Словения)

Язык русский, язык словенский, русско-словенские связи, межъязыковые и межкультурные различия

Summary. The report is dedicated to the presentation of some interlanguage and intercultural Slovene-Russian differences, recognized by the author by preparation of the bilingual Russian-Slovene dictionary, and in the frame of practical teaching of Russian to the Slovene students of different specialization at the University of Primorska, Koper, Slovenia.

Обучение русскому языку студентов из славянских стран имеет свои особенности: с одной стороны, языковой барьер из-за языковой близости славянских языков не кажется столь уж непреодолимым, с другой стороны, кажущаяся близость может приподнести неожиданные сюрпризы.

Сказанное в полной мере относится и к межкультурным аспектам преподавания: как показывает практика, в культурном отношении Словения и Россия достаточно заметно отдалены друг от друга, межкультурные различия имеют разное происхождение и характер, их необходимо учитывать в целях построения адекватного учебного курса. Учет этих раз-

личий позволит избежать стереотипного искажения, найти точки соприкосновения и облегчить взаимопонимание.

В составе специализированных курсов русского языка (например, адресованного будущим специалистам в области туризма) этим различиям целесообразно уделить особое внимание, так как различные культурные привывчки и ожидания в аналогичных ситуациях способны привести к конфликтам. В докладе представлены отдельные ситуации, попадающие в область межкультурных различий в рамках базовых коммуникативных ситуаций, которые можно охарактеризовать как потенциальное конфликтное поле. Задача

преподавателя заключается в том, чтобы адекватно представить поле различий, дать возможность учащемуся самому предвидеть возможный конфликт, быть к нему готовым и выбрать межкультурно приемлемые способы его разрешения.

Учет ключевых межкультурных и межкультурных различий признается плодотворным при подаче нового языкового материала, в особенности, культурноспецифичного, к которым можно отнести отдельные случаи национально специфической метафоризации в названиях различных блюд.

Преподавание славянских языков в современном музыкальном вузе

Е. В. Михайлова

Белорусская государственная академия музыки (Минск, Беларусь)

РКИ, белорусский язык, образ музыки

Summary. Belarusian and Russian languages are taught in higher school of music, the latter as the course for the foreigners. The concept of teaching Russian as the foreign language is based on realization of the image of music, while tuition of Belarusian language implies strictly professional approach. Although learning Slavic languages in academic institution of music is mainly aimed at solution of practical tasks, training to master these disciplines definitely involves culturological aspect.

В учреждении образования «Белорусская государственная академия музыки» (рассматриваемого как пример музыкального вуза) осуществляется преподавание славянских языков: РКИ и белорусского языка. Помимо общих закономерностей, присущих изучению лингвистических дисциплин в нефилологическом вузе, здесь должно учитываться следующее: а) музыкальный вуз — это творческий вуз, и работа с любыми категориями учащихся в нем требует креативного подхода; б) преподавание языков в высшем музыкальном учебном заведении подчинено главной цели — овладению языком специальности (следует принимать во внимание и то, что язык музыки часто позволяет обходиться без слов), из-за этого занятия могут иметь междисциплинарный характер; в) работа с иностранными (в основном китайскими) учащимися значительно усложнена из-за большой разницы между русским языком и родным языком обучаемых, поэтому необходимо проводить учебный процесс в русле диалога культур.

В основу преподавания РКИ в музыкальном вузе нами положен принципиально новый подход — реализация образа музыки — целостной философско-эстетической категории, состоящей из объективаций вокальной, инструментальной, танцевальной музыки и т. д. Понятие о вокальной музыки базируется на образе песни и других вокальных жанров, певческих голосов и др.; понятие об инструментальной музыке — на образах духовых, струнных, ударных и других инструментов, а также инструментальных жанров (симфонии, сонаты и др.); понятие о танцевальной музыке — на образе танца и т. д.

Образ музыки основывается на соответствующем концепте, состоящем из ядра и периферии. Концептуальная составляющая ядра — понятие о музыкальном звуке и его экспликациях — объектах, создающих его (музыкальных инструментов), облекающих его в определенную форму (музыкальных жанрах), объединяющих произведения при помощи приемов и средств музыкальной выразительности (направлениях, стилях) и др. или связывающих характер звука с положительным либо отрицательным полюсами эмоциональной сферы человека и т. д. На периферии концепта «музыка» располагаются его различные дополнительные значения, информация о возможностях прикладного использования образа или его составных частей и т. д.

Образ музыки проявляется в различных типах дискурсов: учебном (учебные тексты), поэтическом (стихи, поэмы и другие жанры, соотносящиеся с темой музыки), музыкально-поэтическом (песни, романсы, тексты для хорового исполнения и др.) и др.

Рассматриваемый образ воплощается при помощи музыкальной лексики и различных текстов (о композиторах, музыкантах и их творчестве, музыкальных инструментах, певческих голосах и др.). Нами произведено описание образа музыки в целом (в различных дискурсах — национальных: русском, белорусском, китайском и др., индивидуаль-

но-поэтических: А. Блока, В. Брюсова, Я. Купалы, С. Есенина, М. Цветаевой, М. Богдановича, Я. Коласа, В. Ходасевича, Я. Лучины и др.), образов песни, симфонии, скрипки, танца. Кроме этого, образ музыки рассмотрен во взаимосвязи с другими темами: в топосе Петербурга в поэзии А. Блока и А. Ахматовой и др., а также в музыкально-поэтических произведениях (в романах на стихи И. Сурикова, С. Есенина, В. Ходасевича, М. Цветаевой, А. Пушкина и др., в песнях на стихи А. Русака и В. Каризны, А. Легчилова и др.). Эти разработки могут быть применены в учебном процессе.

Образы, связанные с музыкой, понятны и близки людям различных национальностей, поскольку включают общечеловеческое содержание. Следовательно, при работе с такими образами осуществляется процесс межкультурной коммуникации. Данные образы имеют междисциплинарный характер, так как создаются благодаря средствам теории и истории музыки, музыкальной эстетики, литературоведения и т. д. В рамках учебного процесса, направленного на реализацию образа музыки и его составляющих, иностранные студенты, студенты магистратуры и аспиранты овладевают специальной лексикой и столь необходимой им профессиональной информацией, у них повышается интерес к изучению русского языка и русской культуры (а на базе русского языка — и элементами белорусской культуры), их коммуникативная компетенция формируется на основе желания стать высококвалифицированными специалистами, свободно владеющими русским языком. Работа с поэтическими и музыкально-поэтическими произведениями позволяет иностранцам ощутить красоту изучаемого языка, а сценическая реализация прочитанных сочинений включает в их восприятие эстетический аспект, развивает художественный вкус обучаемых.

Разучивание и исполнение студентами-вокалистами произведений не только на русском, но и на других славянских языках (белорусском, украинском) дает им возможность превратиться в поликультурных личностей, способных вербальным языком и языком музыки передавать слушателям «возможный мир» сочинения и его огромный эмоциональный потенциал.

Образ музыки тесно взаимосвязан с образами других видов искусства (живописи, архитектуры, литературы, хореографии, театра и др.). Данный образ является всеобъемлющим и полисемантическим, что объясняется его способностью отображать весь реальный мир в многообразии его проявлений и его восприятие творческой личностью. Музыка — временное искусство, но оно обладает и пространственным аспектом, поэтому в каждом произведении есть собственный хронотоп. Для образования многих жанров музыка объединяется с другими искусствами: с литературой (песни, романсы и др.), с литературой, театром, живописью (опера) и т. д. У синтетических образов имеются значительные возможности для выражения различных семантических оттенков.

Образ музыки обладает разнообразным эмоциональным содержанием: от мажорного (с различными модификация-

ми) до минорного (с большим количеством тончайших нюансов).

В основе преподавания белорусского языка лежит реализация профессиональной лексики, необходимой будущим музыкантам — теоретикам и исполнителям — в их работе, и на этой основе производится закрепление и систематизация знаний по белорусскому языку и белорусской культуре.

Таким образом, хотя в процессе преподавания славянских языков в музыкальном вузе решаются в основном практиче-

ские задачи, в изучение этих дисциплин обязательно включается культурологический аспект. Образ музыки создается благодаря диалогу культур. Это способствует лучшей аккультурации иностранных учащихся, активизирует их способность ориентироваться в различных языковых ситуациях и т. д. Отечественные учащиеся могут усовершенствовать свои знания по белорусскому языку, что поможет им в дальнейшем повышать их лингвистический уровень самостоятельно.

Обучение иностранных студентов разговорной речи на материале интернет-форумов

Л. С. Патрушева

Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия)

Speaking, Russian as a foreign, Web forum

Summary. In this work speaking Russian is considered on material of web forum. We pay particular attention to analysis of Russian Federation State Educational Standard for speakers of Russian as a foreign language 2 and its correlation with speech intensions, spheres of communication and thematic ranges on the forums. In consequence of our analysis we have created some kinds of tasks on web forum material, which are directed to improvement of speaking.

Интернет-форум как объект исследования привлекает современных лингвистов. Многие ученые на Западе занимаются рассмотрением веб-форума как пространства для обучения и асинхронного взаимодействия. Русские исследователи в основном обращаются к изучению компьютерного жаргона, концепции гипертекста, классификации электронных жанров. Интернет-форум может быть полезен и для преподавателей русского языка как иностранного, так как он является источником тематических ситуаций, речевых образцов, моделей и идиом современного русского языка.

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному (II сертификационный уровень) преподаватель может обратиться к интернет-форуму при обучении говорению. При решении коммуникативных задач в рамках данного уровня иностранец должен уметь вербально реализовывать сложные речевые интенции:

- *контактоустанавливающие* (вступать в коммуникацию, поддерживать беседу, привлекать внимание и др.);
- *регулирующие* (выражать требование, приказ, пожелание; реагировать на побуждение, заверять, обнадеживать и др.);
- *информативные* (запрашивать о событиях и фактах, причинах, вероятности и др.);
- *оценочные* (выражать и выяснять интеллектуальное отношение, морально-этическую оценку, социально-правовую оценку и др.) [Государственный образовательный стандарт... 1999].

На русских форумах мы находим большое количество речевых образцов и моделей, реализующих данные речевые интенции. Кроме того, участники веб-форумов создают значимые для социально-бытовой, социально-культурной и даже официально-деловой сфер ситуации общения, в рамках которых иностранец должен уметь общаться для достижения II сертификационного уровня РКИ.

Как известно, на II сертификационном уровне иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной форме в рамках определенной тематики. Проанализировав круги тем и сопоставив их с актуальными темами, обсуждаемыми на форумах в Рунете, мы пришли к выводу, что

тематические круги совпадают. Самыми распространенными темами общения на форуме являются темы «семья», «работа», «отдых», «мужчина и женщина», «путешествия», «увлечения», «политика», «экономика», что и соответствует ситуациям и темам общения в рамках II сертификационного уровня [Государственный образовательный стандарт... 1999].

Для развития речи иностранному студенту после прочтения фрагмента общения на форуме на определенную тему могут быть предложены следующие типы послетекстовых заданий:

- *языковые*: данные задания направлены на узнавание слов и грамматических форм в тексте (например, задания на поиск слов и фраз в тексте фрагмента форума, передающих конкретное содержание);
- *речевые*: данные задания направлены на соотношение речевых модулей и ситуаций. Это задания на автоматизацию (студентам могут быть предложены упражнения на реализацию различных речевых интенций с использованием аутентичных речевых моделей и образцов, найденных на форуме);
- *коммуникативные*: данные задания предполагают из заданных ситуаций выйти в реальную коммуникацию (например, студентам может быть предложено продолжить обсуждение темы, заданной на форуме, с распределением ролей участников коммуникации). Данная классификация разработана на основе умений, необходимых для говорения, выделенных А. А. Акишиной [Акишина 2004].

Таким образом, на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному можно использовать тексты интернет-форума с целью обучения вербальной реализации сложных речевых интенций и общению в социально значимых сферах на определенные круги тем.

Литература

- Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2004/
Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. М. СПб., 1999.

Родовая и количественная определенность как лингводидактическая проблема при обучении болгарскому языку

О. А. Ржанникова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Родовая определенность, количественная определенность, коммуникативная структура высказывания, именная группа с неконкретной референцией, нереферентная именная группа, определенный артикль, нулевой артикль.

Summary. The present work investigates some problems connected with the skill acquirement of the right usage of the definite and zero articles during the Bulgarian language acquisition. These problems are connected with the incorrect interpretation of non-specifics and non-referential phrases as generics and quantitative definite phrases.

При описании категории определенности в болгарском языке современная болгарская лингвистика традиционно выделяет,

наряду с индивидуальной определенностью, также родовую и количественную определенность [Энциклопедия 2000: 285].

Наличие трех разновидностей определенности ставит ряд серьезных проблем как теоретического плана (в сфере теории детерминации), так и практического характера (в сфере обучения артиклевому болгарскому языку носителей безартиклевого языка, в нашем случае русского).

Для теории детерминации наиболее существенный вопрос, связанный с тремя разновидностями определенности, заключается в выявлении общего грамматического значения, выражаемого определенным артиклем (идентифицируемость vs. инклюзивность) [Mladenova 2007: 3].

Наш опыт преподавания болгарского языка в русскоязычной аудитории, однако, показывает, что лингводидактические проблемы, возникающие в процессе формирования навыка правильного употребления артикля в аспекте родовой и количественной определенности, носят несколько иной характер. Проблемы, которые мы намерены рассмотреть в настоящем докладе, касаются прежде всего именных групп с вершинным именем в форме множественного числа, и связаны они не столько с выявлением того общего, что объединяет именные группы с определенным артиклем, сколько с необходимостью выяснения различий прагматического, семантического, синтаксического плана между именными группами с определенным и нулевым артиклем. Такая необходимость возникает в связи с довольно многочисленными ошибками и вопросами студентов, проистекающими из неверной трактовки как определенных в количественном или родовом отношении некоторых именных групп, не имеющих такого статуса по причинам прагматического и референциального характера.

Причина таких ошибок, по нашему мнению, может заключаться, в частности, в следующем: навык правильного употребления с определенным артиклем собственно именных групп с родовой и количественной определенностью формируется довольно рано и устойчиво в силу семантической ясности данных групп (весь класс объектов для родовой определенности; целостное множество — для количественной).

Ще съществителните в български могат да бъдат членувани и нечленувани (родовая определенность).

Ще съществителните в това изречение не могат да бъдат нечленувани (количественная определенность).

Затем этот навык, имеющий чисто семантические основания, переносится на именные группы, для которых коммуникативная структура высказывания либо синтаксическая позиция предопределяют необходимость нулевого артикля.

Обобщив вопросы студентов в связи с необходимостью нулевого артикля в тех именных группах, где, как им ошибочно кажется, нужно употреблять определенный («по-

скольку речь идет обо всех предметах»), мы выявили несколько подобных «проблемных зон».

Очень часто вопросы вызывает подлежащее с нулевым артиклем, особенно в начале предложения.

На перона отведнъж се възцари тишина... Посрещачи и заминаващи стояха в замръзнал разкряч [Томов 2008: 39].

В данном случае употребление в позиции подлежащего в начале предложения именной группы с нулевым артиклем (с неконкретной референцией) предопределено коммуникативной структурой высказывания. Замена именной группы с нулевым артиклем на именную группу с определенным (*Посрещачите и изпращачите стояха в замръзнал разкряч*) даст нам высказывание с иной коммуникативной структурой [Шамрай 1989: 53–63].

Нередко затруднения вызывает трактовка именной группы с нулевым артиклем в позиции прямого дополнения в примерах, аналогичных следующему:

...дядо ми няма да си зареже катунарството, деца да отглежда [Томов 2008: 307].

В данном случае как количественная определенная ошибочно оценивается неререферентная именная группа [Ницолова 2008: 90].

Довольно часто ошибки наблюдаются в именных группах, занимающих позицию несогласованного определения, они также связаны с неверным представлением неререферентной именной группы [Ницолова 2008: 89] как количественной или родовой определенной.

Тази жажда за пари ще ни погуби [Томов 2008: 270].

В специалния джоб на седалката пред вас ще намерите кратък наръчник с инструкции за безопасност [Алексиева 2010: 99].

На японски език типичен е бил отговорът «Аз обичам да чета за социологията (политологията...»), отразяващи японската система от ценности [Воденичаров 2007: 33].

Таким образом, для формирования навыка правильного употребления артикля необходимо ясное понимание того, что определенность реализуется в высказывании и, шире, в тексте и предопределяется различными факторами прагматического, семантического и синтаксического характера.

Литература

- Алексиева Е. Синдикатът на домашните любимци. София, 2010.
 Воденичаров П. Социоллингвистика. София, 2007.
 Энциклопедия на съвременния български език. В. Търново, 2000.
 Ницолова Р. Българска граматика. Морфология. София, 2008.
 Томов Б. Нос Павликени. София, 2008.
 Шамрай Т. Членувани и нечленувани имена в българския език. София, 1989.
 Mladenova O. Definiteness in Bulgarian. Berlin; New York, 2007.

Конфронтационный языковой анализ в преподавании чешского языка филологам-русистам

С. А. Рылов

Нижегородский госуниверситет им. Н. И. Лобачевского (Нижегород, Россия)

Конфронтация, конфронтационный языковой анализ, конфронтация, виды чешско-русских конфронтаций

Summary. Linguistic integration is the basis for analytical-comparison studying of languages. The teaching of Czech as a foreign language for Russian students of philologic faculty uses confrontation analysis, which develops their linguistic and sociocultural competences. The author demonstrates the algorithm of confrontation analysis and reveals new conception “confrontation”.

В течение последних десятилетий — в связи с возрастанием в современном обществе масштабов межкультурного и межъязыкового взаимодействия, интеграцией системы образования (в широком смысле слова), усилением конвергентных тенденций в славянских языках [Нещименко 2010: 38–39] — интенсивно развивается самостоятельная научная дисциплина, которая пока не получила общепринятого наименования. Она называется по-разному: «аналитическое сравнение», по терминологии Пражской школы; контрастная лингвистика, конфронтационная лингвистика; в отечественном языкознании обычно используются термины: сопоставительная лингвистика, сравнительно-сопоставительное исследование, системно-функциональное сопоставление. По нашему мнению, в случае генетически родственных

языков, каковыми являются славянские языки, и их попарного сравнения, как русского и чешского, следует отдать предпочтение термину **конфронтация**, который точнее выражает сущность понятия: англ. *confrontation* < лат. *con / cum* — «вместе, в связке» + *frons frontis* — «лоб, перёд» = «в столкновении двух сторон, прямо, в лоб». Истинный смысл конфронтации заключается прежде всего в расхождении, размежевании явлений двух связанных между собой по какому-либо признаку языков: «исходного» (основы при сопоставлении) и «конечного» (результата сопоставления). Соответственно **конфронтационный языковой анализ** — это система исследовательских принципов, приемов, которые направлены на выявление различий двух генетически родственных языков, имеющих взаимные синхронные отношения.

Несомненно, что в преподавании чешского языка как иностранного необходимо и важно формирование и развитие собственно языковых знаний обучающегося, например, грамматики (языковая компетенция), правил применения языковых средств в речи (коммуникативная компетенция), а также социокультурной компетенции. Однако в связи и наряду с ними может и должен использоваться и конфонтактационный подход. Исследователями неоднократно отмечалось, что конфонтактационное изучение явлений двух языков имеет большое значение, так как без знания сходств и различий между языками нельзя создать эффективную методику преподавания языка как неродного [Сопоставительные исследования... 1998: 11]. Особое значение приобретает конфонтактационный языковой анализ для филологов-русистов, так как конфонтактационный подход углубляет их профессиональное образование, способствует как лучшему усвоению различий (на фоне генетической общности) и своеобразия неродного языка (чешского), так и более глубокому пониманию структуры и специфических особенностей своего родного языка (русского). Конфонтактационный анализ существенно помогает также в изучении исторической грамматики русского языка: эту дисциплину филологи изучают параллельно.

При конфонтактационном анализе в качестве ключевого нами рассматривается понятие «чешско-русская конфонтактационная пара» = конфонтактема. **Конфонтактема** — это два языковых элемента (чешский и русский), которые имеют *закономерное соответствие*: на базе общности этих элементов по какому-либо признаку между ними обнаруживается языковое различие. Конфонтактационный анализ филологи-русисты проводят в процессе практической работы с чешским текстом — на основе *алгоритма*, выбирая из текста подчеркнутое чешское слово (словосочетание), подбирая к нему русское соответствие и характеризуя с лингвистической точки зрения образованную конфонтактему. При этом студенты практически осваивают чешско-русские конфонтакты на разных уровнях языковой структуры.

С конфонтактационным анализом на фонетическом и лексическом уровнях студенты знакомятся уже на начальном этапе — при изучении особенностей фонетической системы чешского языка в сопоставлении с русской фонетической системой и при освоении словарного запаса по основным разговорным темам: «Obraty společenského styku», «Čas», «Rodina», «Byt», «Školství», «Univerzita» и др. Среди наиболее важных **фонетических конфонтактов** разграничиваются три группы: а) конфонтакты в области гласных; б) конфонтакты в области согласных; в) конфонтакты в области звуковых сочетаний. При конфонтактационном анализе на лексическом уровне студенты знакомятся с явлениями, касающимися семантических, словообразовательных, стилистических различий между чешским и русским словом. Это:

1) **чешско-русские омонимы**; 2) **чешско-русские синонимы**; среди частичных синонимов выделяется три вида: а) чешско-русские *семантические* синонимы: *strana ~ сторона, hádat ~ гадать*; б) чешско-русские *словообразовательные* синонимы: *povoz ~ повозка, povodeň ~ наводнение, zaslat ~ послать*; в) чешско-русские *стилистические* синонимы: *dívka ~ девушка, ústa ~ уста*. Конфонтактационный анализ на **морфологическом** и **синтаксическом** уровнях, разумеется, требует минимальных знаний чешской грамматики и проводится позже, после освоения фонетики и основ лексики чешского языка. При этом студент должен образовать чешско-русскую конфонтактему, показать и *объяснить* различия, касающиеся определенных грамматических категорий существительного, прилагательного, местоимения, глагола либо построения предложения, его структурного типа. Например, в высказывании: *Nejznámější Smetanovy opery jsou: Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor...* (из газеты) — можно выделить и образовать: 1) морфологическую конфонтактему: *nejznámější ~ самые знаменитые*; 2) морфологосинтаксическую конфонтактему: *Smetanovy opery ~ оперы Сметаны*; 3) синтаксическую конфонтактему: *...opery jsou: Prodaná nevěsta, Libuše a Dalibor ~ ...оперы — это «Проданная невеста»...*

На продвинутом этапе обучения при конфонтактационном анализе привлекаются явления обиходно-разговорного чешского языка, так что можно попарно рассматривать и характеризовать с точки зрения соответствий конфонтакты: а) элемент чешского обиходно-разговорного языка ~ элемент чешского литературного языка; б) элемент чешского обиходно-разговорного языка ~ элемент русского языка; в) элемент чешского литературного языка ~ элемент русского языка. Например, в высказывании: *S našima kritikama jsem byl velice spokojený* (из газеты) — подвергаются анализу ряды конфонтактов: 1) *s našima kritikama ~ s našimi kritiky* ~ нашими критиками (морфологические различия); 2) *spokojený ~ спокойный* (фонетические и лексические различия).

Наш опыт преподавания чешского языка филологам-русистам свидетельствует, что конфонтактационный анализ чешско-русских языковых явлений с акцентом на их различия (на базе общности) помогает развитию языковой и коммуникативной компетенции студентов. Такой интеграционный подход может и должен обеспечить большую эффективность преподавания русским студентам чешского языка как иностранного.

Литература

- Нещипенко Г. П. Сопоставительное изучение славянских языков и его значимость для прогнозирования и развития языковой системы // Aktualne problemy komparatystiky slowiańskiej i teoria i metodologia badań lingwistycznych. Siedlice, 2010.
Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков / Под. ред. А. Г. Широковой. М., 1998.

Лінгвокраїнознавство у викладанні української мови як іноземної

О. М. Самусенко

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

Лінгвокраїнознавство, українська мова, методика викладання, іноземні студенти

Summary. The paper deals with the Ukrainian culture-through-language studies. This work is devoted to the creation of linguocultural image of Ukraine in the process of teaching Ukrainian for foreign students.

Мова кожного народу є однією зі складових його культури, тому важливу частину навчання студентів-іноземців визнається формування культурно-комунікативної компетенції, яка полягає у розумінні й орієнтації іноземного співрозмовника у базових елементах культури, якими володіє носій мови. Міжкультурна комунікація вимагає не лише мовних знань, комунікативної грамотності, але й орієнтації у типових явищах національної дійсності, притаманних певній етнокультурній спільноті, що дає змогу ефективно спілкуватися та досягати взаєморозуміння між учасниками діалогу.

Вивчення мови з позиції відображення в ній національної культури — такий підхід до викладання мови як іноземної

знайшов найповніше втілення в теорії лінгвокраїнознавства, яка була розроблена та представлена у системі вищої освіти російськими вченими В. Г. Костомаровим і Є. М. Верещагіним на початку 70-х років ХХ ст. У сучасній науковій парадигмі лінгвокраїнознавство визначається як розділ мовознавства, що вивчає мову з погляду культуроносійної функції, та навчальна дисципліна, яка знайомить студентів з типовими явищами національної дійсності через посередництво мови і в процесі її вивчення. Варто зазначити, що в сучасній методиці викладання української мови як іноземної лінгвокраїнознавча дисципліна знаходиться у процесі становлення та у своєму розвитку спирається як на надбаня російської, так і європейської та американської лінгві-

стики та методології. Цьому розвитку також сприяє значуща дослідницька база з української мови, літератури, культури, етнографії, фольклору, міфології, накопичена в українській скарбниці протягом багатьох століть. Зміни у суспільно-політичному, культурному та освітньому житті українського народу з прийняттям державної незалежності призвели до підвищенні попиту на вивчення української мови іноземцями, а отже й активізували дослідження у лінгвокраїнознаві.

До циклу лінгвістичних дисциплін, що викладаються студентам-іноземцям — майбутнім філологам та перекладачам з української мови, входить спеціальний курс «Лінгвокраїнознавство: українська мова», покликаний репрезентувати українську мову як джерело та скарбницю відомостей про українську етнокультурну спільноту. Пропонований курс знайомить іноземних громадян з типовими явищами української дійсності через посередництво мови та в процесі її вивчення, має на меті формування лінгвокраїнознавчої та культурно-комунікативної компетенції, залучає студентів-іноземців до української культури, іншого способу мислення й уявлень про світ. Завдання цієї дисципліни спрямовують студентів на оволодіння культурною та лінгвокраїнознавчою компетенцією, що, зокрема, передбачає: розглянути мову як основу національної культури; охарактеризувати особливості мовно-концептуальної картини світу українського етносу, особливості менталітету українців; проаналізувати сучасні проблеми міжкультурної комунікації; висвітлити основні завдання лінгвокраїнознавства; показати українську мову як невичерпне джерело знань про світосприйняття, історію і сучасне, духовну і матеріальну культуру українського етносу; охарактеризувати національно-культурну специфіку лексичної бази української мови; навчити розпізнавати країнознавчу інформацію у мовних одиницях різних рівнів; визначити специфіку та способи перекладу безеквівалентної лексики; систематизувати знання з різноманітних галузей життя українського суспільства від давнини до сучасності; навчити сприймати неадаптовані тексти, аналізувати їх у лінгвокраїнознавчому аспекті. Предметом лінгвокраїнознавчої дисципліни є ознайомлення з мовними одиницями різних рівнів як джерелом національно-культурної інформації про український етнос, вивчення безеквівалентної, фонові та конотативної лексики, символів, міфологем, онімів, стійких мовних одиниць, особливостей мовленнєвої поведінки та невербальної комунікації українців.

Студенти знайомляться з українською лексикою, пов'язаною з особливостями культури, звичаями, традиціями, святами, міфологією, головними історичними подіями, відоми-

ми постатями діячів літератури, мистецтва, науки, суспільно-політичними явищами, реаліями освіти, господарської діяльності, побуту тощо; зі стійкими мовними одиницями (фразеологізмами, прислів'ями, приказками, загадками, прикметами, афоризмами), які відображають народний досвід, особливості національного характеру; вивчають національно-культурну специфіку мовленнєвої поведінки та основи невербальної комунікації українців; також повинні вміти застосовувати одержані знання у мовленні, вільно оперувати понятійним та термінологічним апаратом курсу (культура, ментальність, міжкультурна комунікація, етнографія, країнознавство, лінгвокраїнознавство, картина світу, концепт, символ, фонові знання, фонові лексика, лексичне поняття, лексичний фон, фразеологічний фон, міжмовна еквівалентність, безеквівалентна лексика, лакуна, національно-культурна семантична частка); вміти використовувати отримані знання у повсякденному спілкуванні, читанні текстів, їх перекладі; тобто оволодіти мінімумом знань щодо національно-культурної специфіки українського етносу.

Зважаючи на те, що студентам-іноземцям часто досить важко сприймати інформацію у лекційному форматі, а просте засвоєння текстової інформації за ефективністю набагато поступається засвоєнню інформації шляхом самостійного пошуку та в процесі дискусій в аудиторії, лінгвокраїнознавчий матеріал рекомендується подавати не у форматі тексту (що є звичним у підручниках та посібниках), а у вигляді певних завдань, які спонукають студентів до активних творчих пошуків. Кожну лінгвокраїнознавчу тему можна розкрити за переліком основних питань теми та завдань до них [Самусенко, Клімкіна 2009]. З метою оптимізації навчального процесу студентам пропонуються різні словники та енциклопедії, але передусім лінгвокраїнознавчі посібники та словники-довідники [Україна в словах 2004]; [Самусенко, Клімкіна 2009]; [Жайворонок 2006], де міститься інформація лінгвістичного та енциклопедичного характеру з накопичених у науці досліджень, часто недоступних іноземним студентам або важких для їхнього сприйняття.

Наприкінці слід зазначити, що лінгвокраїнознавча проблематика є невичерпною і спонукає занурюватися у цей світ як викладачів і студентів, так і усіх небайдужих до слова та культури.

Література

- Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К., 2006.
Самусенко О. М., Клімкіна О. І. Лінгвокраїнознавство: Україна: навчальний посібник. К., 2009.
Україна в словах. Мовоукраїнознавчий словник-довідник: Навчальний посібник / Упор. Н. Данилюк. К., 2004.

«Поляки и другие». Электронное пособие по межкультурной коммуникации

Н. В. Селиванова

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

Российско-польские отношения, диалог культур, историко-культурные стереотипы

Summary. Topicality of the electronic application “Poles and others” (C1-C) targeted to Russian speakers and students coming from Russian cultural background derives from the necessity to observe and understand the specifics of Polish language, national distinctiveness and sociolinguistic peculiarities. The formation of the corresponding language skills allows an adequate dialogue between Russian and Polish cultures, which suggests knowledge of the everyday life in Poland, and to utilise gained skills for the beneficial intercultural communication.

Електронне посібник по межкультурній комунікації «Поляки и другие» призначено для студентів, изучающих польський язык на професійному етапі навчання (C1-C2) и представляє собою учебно-методический комплекс.

Комплекс состоит из Программы курса, Методических рекомендаций для преподавателя, Методических рекомендаций для студентов, Сборника тестов и собственно Пособия в четырёх частях, представленного на разных носителях.

Первая часть курса в качестве электронного мультимедийного учебного пособия издана на CD. Следующие части создаются при помощи конструктора электронных книг IntroTransPro.

Курс включает в себя следующие основные части или разделы:

- I — «Что ни поляк — то католик?» (Религия в польском обществе и российско-польских отношениях);
- II — «Не все в Польше поляки» (Национальные меньшинства в Польше и двусторонние отношения с соседями);
- III — «Поляк — вечный странник» (Польские диаспоры за рубежом и их роль в международной политике);
- IV — «Ох уж эти поляки!» (Национальный характер и преодоление историко-культурных стереотипов в российско-польских отношениях).

В ходе работы с УМК решается целый ряд учебных задач. Прежде всего, это получение информации по темам, которые

практически никак не отражены в существующих российских и польских учебниках и учебных пособиях. Далее — это освоение лексики по соответствующим темам (особенно здесь следует выделить первый раздел), а также повторение особо трудных грамматических тем, сложных вопросов синтаксиса, оригинальных словообразовательных моделей с учётом нюансов, существующих в родственных славянских языках. Разумеется, на профессиональном этапе изучения языка происходит выработка и дальнейшее совершенствование определённых компетенций, необходимых для адекватной коммуникации, в том числе специального характера, в условиях инокультурного пространства, а также с учётом национальной специфики и польских реалий.

I часть курса «Что ни поляк — то католик?» (Религия в польском обществе и российско-польских отношениях) даёт возможность получить: 1) знания о месте и роли католичества в Польше и том огромном (далеко не всегда осознаваемом) влиянии, которое более тысячи лет оказывала и продолжает оказывать римская церковь практически на все аспекты жизни поляков; 2) малоизвестные сведения о других конфессиях с многовековой традицией бытования на этой территории, о духовных лидерах и религиозных деятелях, навсегда вписанных в польскую и мировую историю и культуру, философию и литературу, точные науки и политику; 3) информацию о напряжённости на линии католичество — православие и её влиянии, как на международные отношения, так и на межличностные контакты со специальным акцентом на российско-польские проблемы, противоречия и стереотипы в области религиозной и церковной жизни.

Подобранные учебные материалы вырабатывают умение проанализировать и охарактеризовать место и значение религиозных и религиозно-этических учений в становлении и функционировании общественных и политических институтов в стране, а также в международных отношениях.

II часть курса «Не все в Польше поляки» (Национальные меньшинства в Польше и двусторонние отношения с соседями) содержит сведения о:

- национальных и этнических меньшинствах, проживающих на территории Польской Республики;
- их юридическом статусе, гарантируемых правах и реальном положении дел в области реализации прав народов, признанных меньшинствами, а также борьбе отдельных этнических групп за получение статуса меньшинства;
- диалектах польского языка и отдельных региональных говорах, связанных с существованием локальных субкультур;
- выдающихся представителей разных национальностей, внесших огромный вклад в формирование и изучение польской культуры в самом широком понимании этого слова;
- весьма непростых взаимоотношениях населяющих польские земли народов, что серьёзным образом отражается

на современных двусторонних отношениях Польши с соседними (и не только соседними) государствами.

В III части курса «Поляк — вечный странник» (Польские диаспоры за рубежом и их роль в международной политике) речь идёт о поляках, проживающих вне территории Польской Республики. В этой части пособия рассматриваются следующие вопросы:

- когда и каким образом формировались польские диаспоры в разных частях света и какова их приблизительная численность с учётом современных миграционных процессов;
- что объединяет и отличает поляков-эмигрантов в разных странах и в чём их отличие от эмигрантов других национальностей;
- какую роль играла польская эмиграция (в частности в США) в новейшей истории и каково её нынешнее состояние;
- известные поляки-эмигранты;
- Польша и поляки в актуальных миграционных процессах.

И, наконец, последний IV раздел представляемого курса называется «Ох уж эти поляки!» (Национальный характер и преодоление историко-культурных стереотипов в российско-польских отношениях). Сам термин «национальный характер» не слишком удачен, правильнее было бы говорить об этнической самоидентификации, идеальном и критическом представлении поляков о самих себе, национальных стереотипах, сложившихся представлениях о поляках других народов и, прежде всего, русских. Эта последняя часть курса позволяет обобщить полученные студентами знания (и некоторый уже приобретённый к этому времени личный опыт общения) о том, что за народ поляки, что объединяет их в общность, отличающуюся от других по душевному складу, по совместно разделяемым ценностям, нормам, традициям, нраву, внешнему облику и т. д. Разговор о самооценке поляков и их отношениях с другими народами позволяет выстроить необходимую перспективу для обсуждения заключительного комплекса проблем IV раздела: историко-культурные стереотипы в российско-польских отношениях и пути их преодоления.

Электронная форма пособия даёт дополнительные учебные возможности:

- наглядность (около 200 иллюстраций, карты, диаграммы, карикатуры, видеофрагменты, презентации PowerPoint и пр.);
- оперативная замена любого компонента пособия, введение дополнений, корректировка материалов с учётом актуальных потребностей;
- обращение к тематическому словарю и словарю сокращений с использованием функции поиска в автоматическом режиме на польском и русском языках;
- автоматическая проверка 45% упражнений, заданий, а также промежуточных и итоговых тестов (кроме творческих, где необходим контроль преподавателя), т. е. заложена возможность самостоятельной работы студентов, а также учёта различий в уровне освоения языка.

Фразеологічні одиниці у формуванні комунікативної компетенції у процесі викладання української мови як іноземної

Н. Скиба

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Киев, Украина)

Фразеологизм, межъязыковая коммуникация, языковая компетенция, этнолингвистика

Summary. We analyze methods and ways of formation of linguistic competence by means of phraseology in the process of studying the Ukrainian as a foreign language. Attention is paid to multilevel ethnocultural information encoded in phraseological units.

Вивчення іноземних мов нерозривно пов'язане з освоєнням іншомовної культури, яка передбачає не тільки вивчення певного обсягу культурологічних знань, а й формування здатності і готовності розуміти і приймати культуру носіїв мов. Важливим є вивчення іноземної мови як феномену національної культури через усвідомлення різниці менталітетів народів — творців цих мов. Це сприяє вирішенню багатьох проблем міжкультурної комунікації.

Залучення фразеологічного матеріалу до вивчення іноземної мови з метою формування комунікативної компетенції вимагає усвідомлення механізмів збереження і трансляції

культурних кодів фразеологічними одиницями, а також навичок виявляти, розшифровувати, коментувати культурну інформацію, закладену в різного типу фразеологізмах. Кінець XX — початок XXI ст. позначилися активізацією уваги до фразеології різних мов з погляду етнолінгвістики. Виокремлення національно-культурного значущого елемента у складі фразеологізмів відбувалося поступово у процесі накопичення фактичного та теоретичного матеріалу. Широке розуміння етнолінгвістичної природи фразеології, сформульоване В. П. Феліциною і В. М. Мокієнком [Феліцина, Мокиєнко 1990], стало загальноприйнятим. Вони зазнача-

ють, що фразеологізми становлять країнознавчу цінність (оскільки відображають національну культуру) у трьох аспектах, по-перше — нерозчленовано, усіма елементами, тобто ідіоматичними значеннями, по-друге — розчленовано, тобто лексичним складом, по-третє — своїми прототипами, оскільки генетично вільні словосполучення описували звичаї, традиції, особливості побуту й культури [Фелициана, Мокиєнко 1990: 224]. Різномасштабний підхід до етнолінгвістичного та країнознавчого коментування пов'язаний і з структурно-семантичною різноманітністю самого фразеологічного фонду. М. Ф. Алефіренко виділяє такі структурно-семантичні типи фразеологізмів: а) співвідносні з однослівною дефініцією: *кров з молоком* — «рум'яний», «здоровий»; б) гештальти (їхня структура нагадує асоціативне поле, у якому впорядковано певні елементи позначеного): *два чоботи пара* — «один схожий на іншого якимись недоліками характеру, один не кращий за іншого»; в) фрейми (багатоконпонентні структуровані стандартні ситуації пропозиційного типу; сценарії): *дати гарбуза* — «відмовити женихові у сватанні» [Алефіренко 2005: 22].

Лінгводидактичне значення вивчення фразеології полягає також у тому, що висловлювання із використанням фразеологізмів стає не лише експресивнішим (конотативний аспект фразеологічної семантики виражає оцінно-емоційне ставлення мовця до описуваної ситуації), а й значно інформативнішим (денотативний аспект значення фразеологізму несе детальну та різнобічну інформацію про названий фрагмент позамовної дійсності). Коли іноземець, який вивчає певну мову, починає розуміти та використовувати у своїх висловлюваннях її фразеологію, він перебуває у просторі цієї мови «як риба у воді».

Засвоєння фразеологізмів іншої мови в контексті їхньої культурної значущості передбачає виявлення в їхній природі різних типів екстралінгвістичних зумовлень, які співвідносять фразеологізми з предметною сферою культури — з одного боку, а з іншого — опанування цілого комплексу навичок сприйняття, декодування і трансляції невербальної інформації (так званих «фонових знань»), носіями якої є фразеологізми. Це слід реалізовувати поетапно на різних рівнях складності вивчення мови.

Так, на початковому рівні освоєння мови під час вивчення лексико-тематичних блоків (наприклад, у темі «Людина. Зовнішність») відповідну базову лексику можна доповнити фразеологізмами. Образних висловів, які описують зовнішність людини, в українській мові відносно небагато, усі вони мають давнє походження, що свідчить про те, що традиційно для українців зовнішність людини не так важлива, як її вчинки і справи: *з лиця води не пити* — «справа не у красі, краса у людині не головне». Старі за походженням фразеологізми розкривають ідеал краси для давнього українця, який був тісно пов'язаний з поняттям фізичного здоров'я: *як мов, немов, наче, неначе кров з молоком*, а худі, виснажені (отже, слабкі й хворі) вважалися негарними: *тільки (лише, сама) шкіра та кістки, худий як тріска*. Як що ж хтось виглядає погано, має хворобливий вигляд — *мов з труни встав, як (мов) з хреста знятий, як з того світу (встав); як у воду опущений* — «засмучена, похмура, пригнічена людина»; *(як) мокра курка* — «мати нещасний

вигляд». Характеризуючи вік людини за допомогою фразеологізмів, українці зазвичай пов'язують його з досвідом. Про недосвідчену, легковажну через молодість людину, яка погано знає життя, скажуть *молодий та зелений (ранній), молоде та зелене; молоко (материне) (на губах) не обсохло, молоко на губах*, а про молоду, але хитру людину, яка проявила себе у чомусь, частіше з негативного боку, скажуть: *мале курча, та (вже) летюче; з молодих та ранній; здається, й мала пташка, та кігті гострі має* — «не по роках досвідчений, хитрий, спритний, меткий» тощо.

Оскільки природне середовище відіграє важливу роль у формуванні образних еталонних стереотипів сприйняття та осмислення дійсності, крізь які етнос «бачить» світ, цінним матеріалом для виявлення та засвоєння етнічної мовної свідомості є фразеологізми з компонентами-зоонімами та фітонімами. Наприклад, значення фразеологічних одиниць *як маків цвіт, як маківка, як квіточка, як рожа; сивий як голуб (як лунь); худий як шкірка (як тріска)* тощо мотивовані символічними сприйняттям використаних зоонімів. Відображення природи, зокрема її тваринного світу, у фразеологічних образах пов'язане з традицією ще дохристиянських часів, коли людина вважала себе частиною природи, а саму природу персоніфікувала, наділяла представників рослинного і тваринного світу якостями, притаманними людині. Так впродовж років у свідомості різних культур і народів сформувалися різні стереотипи, різні уявлення про представників флори і фауни: *старий лис, хитрий лис* — «хитрість», «лукавство», *працьовитий як вів, працьовитий як бджола, наробився як собака* — «працьовитість»; *як свиня* — «неакуратність», «товста людина», *як пташка* — «вільний»; *злий, як вовк, вовком дивиться* — «жорстокість», «безжалість», *вовк у овечій шкурі* — «підступність», *старий вовк, стріляний вовк (горобець), морський вовк* — «людина, що багато пережила, загартована життям»; *великий, як ведмідь, дужий, як ведмідь* — «міцна, сильна людина», *як ведмідь у танці* — «незграбна людина», *ведмежа послуга* — «груба й нетактовна». Анімалізм з концептом «собака» в українській мові набуває як позитивного, так і негативного значення: *вірний пес* — «вірність», «відданість»; *не для пса ковбаса, собаче життя, як кішка з собакою* — негативні конотації тощо.

Досить часто символічні значення лексем-компонентів є спільними для всього слов'янського, часто й європейського культурного простору, що значно полегшує засвоєння такого матеріалу української мови в іншомовній аудиторії. Проте у кожній національній культурі той чи інший символ буде мати й такі грані асоціативного сприйняття, що властиві лише для неї, і тут велике значення має компетентність викладача, його вміння підмитити й донести до слухачів специфіку того чи того образу чи повести розмову у такий спосіб, щоб студенти самостійно зробили висновки.

Література

Алефіренко Н. Фразеологическое значение: природа, сущность, структура // Грани слова: Сб. науч. статей к 65-летию проф. В. М. Мокиєнко. М., 2005.

Фелициана В. П., Мокиєнко В. М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М., 1990.

Россия и Испания: диалог культур (о теоретических основах и структуре национально-ориентированного учебного пособия по чтению и развитию речи для испанских студентов)

Л. В. Соколова

Гранадаский университет (Гранада, Испания)

Русский, испанский язык, межкультурная коммуникация

Summary. The paper deals with the theoretical principles of intercultural communication textbooks. Particular attention is paid to dialogue of two cultures, presented as a dialog of texts in a new textbook "Russia — Spain: dialogue of cultures", which is addressed to Spanish students.

В настоящее время процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили модернизацию содержания языкового образования в

России и в Европе. Язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданными другими народами. Одновременно язык — это ключ для откры-

тия уникальности своей национальной культуры и исторических достижений представителей других культур.

В современной теории и практике преподавания русского языка как иностранного особую актуальность приобретает **идея межкультурной коммуникации**, активно разрабатывается сопоставительное лингвострановедение, нацеленное не на традиционное описание уникальных черт культуры изучаемого языка и выискивание лакун, а на изучение **взаимодействия культур** [Костомаров 1994]. В современных условиях изменились **задачи и цели** обучения иностранным языкам. Они состоят в подготовке учащихся к участию в **интеркультурной коммуникации**, в том числе в роли «посредников» между своей и другой культурой. Подход к обучению иностранному языку с позиций **диалога культур** соответствует современной гуманитарной парадигме образования: в соответствии с концептуальными положениями Еврообразования и Еврокультуры (полилингвизм, межкультурная коммуникация, диалог культур, вторичная языковая личность) процесс обучения языкам должен быть социально-ориентированным, интегративным, направленным на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, основными составляющими которой являются языковая и социокультурная компетенции. При этом обращается особое внимание на закономерности процесса взаимодействия контактирующих культур в сознании учащегося.

В данном контексте идея создания национально-ориентированного пособия по чтению и развитию речи для испаноязычных студентов, в котором будет представлен **диалог культур** на текстовом материале, отражающем **русско-испанские контакты** (а контакты между культурами России и Испании дают очень богатый и разнообразный материал), представляется очень актуальной и востребованной. Разработка инновационного учебно-методического пособия для испаноязычных студентов, ориентированного на поиск и выделение межкультурных соответствий и различий на концептуальном уровне и позволяющего эффективно использовать русский язык как иностранный в реальных условиях межкультурной коммуникации, осуществляется совместно с российско-испанским коллективом (Л. Соколова, Р. Гусман Тирадо, Л. Сафронова, С. Кибальник, И. Моклецова) при грантовой поддержке фонда «Русский мир». Разработка и внедрение данной образовательной модели рассматривается как фактор модернизации методов преподавания русского языка как иностранного и в целом эффективной популяризации русской культуры в испаноязычной аудитории.

Структура данного пособия определяется уровневым подходом в обучении иностранному языку, весь материал распределен по степени сложности и охватывает уровни от А1 до С1. Учебное пособие состоит из двух частей: первая — предназначена для студентов, начинающих изучать русский

язык (уровни А1-А2), вторая — для тех, кто учил русский язык два года и более (уровни В1-С1). Каждый раздел включает: текст; лексический, страноведческий, литературоведческий комментарий и систему упражнений. Тексты представляет собой реальные и аутентичные тексты различных жанров: интервью, письма, статьи (научные и публицистические), отрывки из произведений художественной литературы (проза, поэзия, пьесы) как классической, так и современной. Данные тексты составляют основу уроков, имеющих аналогичную структуру, и сопровождаются системой заданий. Каждый урок состоит из нескольких частей: «Готовимся к чтению», «Читаем», «Анализируем», «Говорим», «Пишем». В первой части содержатся **предтекстовые задания**, готовящие к чтению текста, направленные на снятие возможных языковых трудностей. Сами тексты сопровождаются кратким **лингвострановедческим комментарием**, а также **глоссами**, содержащими перевод слов и выражений (выделенных в тексте). Далее даются **послетекстовые упражнения**, направленные на проверку понимания прочитанного и отработку лексико-грамматических конструкций, необходимых для разговора на предложенную тему. В качестве итоговых — даются **письменные задания для самостоятельной работы**.

Необходимо отметить, что каждый раздел учебника посвящен конкретной теме, представляющей одну главу из долгой и богатой истории взаимоотношений двух культур: русской и испанской. Речь идет о наиболее значимых явлениях русской и испанской культур, оставивших след в текстах данных культур, о которых, как показывает практика, испанским студентам мало что известно. Так, например, в учебнике есть главы, рассказывающие о русско-испанских литературных связях (испанские мотивы и образы в творчестве Пушкина, испанские мотивы в творчестве И. Тургенева и Ф. Достоевского, образы Дон-Жуана, Кармен в творчестве А. Блока, М. Цветаевой, К. Бальмонта, образ Дон-Кихота в творчестве М. Булгакова и др.), о контактах в области искусства («Образ Испании в русской музыкальной культуре», «Петербург Бетанкура», русские темы, мотивы, сюжеты в испанском театре, балете, живописи, кино, «испанский след» в русском искусстве). Данный корпус текстов предполагает эмоциональную вовлеченность студентов в изучаемый материал, так как явления русской культуры, отражающие непосредственные, прямые контакты между двумя странами, оставившие след в родной культуре студентов, должны вызывать больше чувств и эмоций, чем те, которые не имеют непосредственного отношения к родной культуре. И в свою очередь, «испанский след» в русской культуре несомненно привлечет внимание учащихся.

Литература

Костомаров В. Г. Роль русского языка в диалоге культур // Русский язык за рубежом. 1994. № 5–6. С. 9–11.

Славянские параллели фразеологизмов с соматическим компонентом на занятиях русского языка как иностранного

О. П. Сотникова, Н. М. Устименко

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Summary. Using parallel slavonic phraseological units with somatic component «hand» in studying Russian as foreign language is object of research in the article. There are 3 types of putting the units into operation and examples of tasks are given for each phase. The phases are: 1) differentiation of types of phraseological units, 2) determination of meaning of the units in native language and in Russian, 3) translation of the units with different lexical structure, but same metaphorical review. The authors pay attention to relation Russian, Ukrainian and Serbo-Croatian somatic lexics and cultural and historical context.

Во фразеологическом составе многих европейских языков наряду с примерами, свидетельствующими о своеобразии и оригинальности мотивированных фразеологизмов, имеются случаи полного или частичного совпадения структуры и лексического состава разноязычных устойчивых оборотов в результате одинакового метафорического переосмысления исходных свободных словосочетаний. Под фразеологизмами или фразеологическими единицами (ФЕ) нами понимается такое сочетание, «которое может воспроизводиться в готовом виде, обладает слитностью значения составляющих

его слов и экспрессивностью» [Мокиенко 2008: 5]. В современной компаративной фразеологии разграничиваются следующие аспекты: 1) сравнительно-исторический аспект, задачей которого является восстановление фразеологического фонда праязыка и изучение исторического размежевания идиоматической системы генетически родственных языков; 2) сравнительный аспект, предполагающий анализ сложных оборотов в родственных языках; 3) сопоставительный аспект, связанный с изучением фразеологических систем, как родственных, так и неродственных языков (сравнения струк-

турно-семантического характера); 4) структурно-типологический аспект, устанавливающий общечеловеческие логические процессы, психологические связи и ассоциации. На наш взгляд, результаты последнего аспекта фразеологии могут эффективно использоваться при изучении фразеологических единиц в иностранной аудитории, особенно в группах студентов-филологов. В качестве примера приведем параллели из русского, украинского и сербохорватского языков. При этом ограничимся ФЕ с компонентами, обозначающими часть тела человека или животного, так называемыми **соматическими** ФЕ. Они наиболее широко представлены в разных славянских языках с тождественным компонентом и фразеологическим значением, а потому первоочередное введение их на уровне бакалавриата, на среднем этапе обучения представляется наиболее целесообразным. Отработка ФЕ с данным компонентом складывается из трёх этапов.

На первом этапе перед обучаемыми ставится задача выделять фразеологически связанные словосочетания среди других единиц языка. Им предлагаются, например, задание на определение свободных и несвободных словосочетаний из нижеприведенных: *спустить рукава, работать спустя рукава, закрыть глаза, закрывать глаза на случившееся, держать в руках цветы, держать себя в руках, темя головы, не болит голова о нём, нос чешется, повесить нос, закапать капли в уши, влюбиться по уши* и т. п. **Второй этап** изучения фразеологизмов связан с определением значений фразеологизмов в родном и неродном — русском языке. Студенты самостоятельно во внеаудиторное время проводят такое мини-исследование, а затем с помощью преподавателя на уроке приходят к выводу об общих значениях компонента в обоих языках. В качестве примера рассмотрим ФЕ с компонентом «рука»:

	сербохорватский язык	украинский язык	русский язык
1.	biti desna ruka	бути правою рукою	быть правой рукой
2.	biti sretne ruke	легкий на руку	лёгкая рука
3.	ide od ruke komu	легко вдаётся	легко удаётся
4.	ruku na srce	поклавши руку на сердце	положа руку на сердце
5.	sjediti skrstenih ruku	сидити склавши руки	сидеть сложа руки
6.	imati slobodne ruke	мати повну свободу дії	иметь полную свободу рук
7.	dati slobodne ruke	дати повну волю	развязать руки
8.	i mati vezane ruke (i noge)	бути зв'язаним по руках і ногах	быть связанным по рукам и ногам
9.	prati ruke	умивати руки	умывать руки
10.	braniti se (boriti se) rukama c nogama	боронитися руками й ногами	защищаться руками и ногами

Нетрудно заметить, что во всех этих примерах мы найдём совпадение лексических значений компонентов ФЕ и обще-

го фразеологического значения, т. е. они полностью эквивалентны. Фразеологизмы со словом «рука» передают как конкретное действие, так и значение действительности вообще безотносительно к её конкретному содержанию, причастность (или непричастность [*сидеть сложа руки*]) к какому-либо делу. Выявив общую семантику предложенных устойчивых оборотов, студенты могут перейти к другим типам заданий, например: 1) Замените данные ФЕ близкими по смыслу словами или выражениями: *взять в свои руки, носить на руках, махнуть рукой, попасть в руки, работать не покладая рук*; 2) Образуйте со словом «рука» несколько словосочетаний в русском, украинском и сербохорватском языках. Приведите несколько фразеологизмов с такими словами в обоих языках. Проведите сравнение их значений; 3) Замените выделенные фразеологизмы словами-синонимами: *До города рукой подать. Он попытался помочь ему, а потом махнул рукой. Многие страны протянули Японии руку помощи* и т. д.; 4) Найдите ФЕ антонимы и ФЕ синонимы среди данных фразеологизмов: *работать не покладая рук, делать спустя рукава, работать засучив рукава, сидеть сложа руки* и т. п.; 5) Образуйте фразеологически варианты, заменяя выделенные слова, синонимами: *марть руки, валиться из рук, запускать руки* и т. п.

И наконец, **на 3-м этапе** — задания на перевод фразеологизмов с родного языка учащихся на русский и на закрепление изученного материала. Особую трудность для иностранцев составляет перевод ФЕ с разным лексическим составом, но одинаковым метафорическим переосмыслением: *živjeti od rada svojih ruku* — *жить своєю працею* — *жить своим трудом*; *u jednu ruku* — *с другого боку* — *с одной стороны*; *u najmanju ruku* — *наименую мірою* — *по меньшей мере*; *čovjek na svoju ruku* — *людина з вивихами* — *странный человек* и т. д. Кроме перевода, студентам предлагаются и такие задания, как: 1) Найдите в стихах, баснях, сказках фразеологизмы с соматическим компонентом. Классифицируйте их по степени устойчивости слов: фразеологические сращения, фразеологическое единство, фразеологические сочетания. Определите их стилистическую роль; 2) Посмотрите на рисунки. Объясните, на чём основана игра слов (каламбуры); 3) Составьте синонимичные ряды соматических фразеологизмов со словами: *голова, плечи, уши, глаза, нос, ноги, стопа* и т. д. Подберите к ним эквиваленты в родном языке; 4) Придумайте свои ситуации с использованием ФЕ. Разыграйте их в парах.

При обучении фразеологии преподаватель использует разнообразные способы её семантизации, различные типы упражнений, элементы игры, занимательные рисунки, мультимедийные средства. Изучение сербохорватских, украинских и русских соматизмов указывает на их генетическое родство, единый праязык, а также на культурно-исторические контакты народов, которые и сегодня активно поддерживаются их устной и литературной традицией.

Литература

Мокиенко В. М. Меткое русское слово. СПб., 2008.

Европейското сертифициране на комуникативната компетентност по български език като чужд — форма на съхранение на «малкия» език в условията на глобализация

В. Тачева

Медицински университет — Варна (Варна, България)

Български език като чужд, сертифициране, комуникативна компетентност

Summary. The most important aspects of European certification of language competence are analyzed in order to specify their role in promoting the Bulgarian language. This “small” language is spread worldwide, but it is important for European unification and particularly for the Balkans. The aspects are divided into three major groups: global, national and personal. The main factors of each aspect are analyzed to reach the final conclusions of how to defend and spread Bulgarian as a self-contained and significant language.

Анализиран са най-важните аспекти и ролята на европейското сертифициране на езиковите компетенции за запазване на слабо разпространения в световен мащаб, но важен за Европа и особено за Балканите български език. Факторите са обособени в три големи групи: глобални, национални и лични. Най-значими в световен аспект са **глобалните фак-**

тори, към които причисляваме съществените за съвременния свят ценности, принципи и идеи като:

- Сертифицирането на комуникативната компетентност по българския език като чужд в съвременната епоха отстоява международния авторитет на България и доказва съществуването, развитието и значението на «малка» нация

със своя културна идентичност и независимост в международен план. Така «малкият» български език заема своя територия в лингвистичната карта на света — днес той е един от 23-те европейски езици, а кирилицата е една от трите азбуки на Европейския съюз.

- Сертифицирането съответства на модерните образователни и научни тенденции в цял свят за обективно доказване и документиране на образователните и лингвистичните постижения по строго определени и унифицирани критерии, стандарти и норми. Само преди 30 години дори не съществуваше понятие «Български език като чужд» — а днес вече се говори за няколко школи в България — СУ «Св. Кл. Охридски», ВТУ «Св. Св. Кирил и Методий», Медицински университет — Варна.
- Чрез европейското сертифициране Българският език се изравнява по авторитет и значимост със широко разпространените езици в света като традиционно облагодетелстваните от популярността си английски, френски, испански поради исторически, икономически и други причини.
- Сертификатите на научнообоснованите нови тестови системи като ECL и ALTE доказват статута на комуникативна компетентност за различни цели: по-висока степен на образование, заемане на добре платена работа в международна компания или в национална фирма с международна дейност, получаване на българско гражданство, разрешение за работа в българска институция.

Втори по значимост са **националните фактори** като:

- Сертифицирането привлича вниманието върху малката държава и служи като специфична модерна форма на PR — така повече международни институции и чужденци научават различни факти за българската култура, литература, история, забележителности и други специфики на България.
- Необходимостта от модерно сертифициране на владеенето на български език като чужд допринася за създаването и развитието на национална стратегия за установяване на комуникативната компетентност по български като чужд. От 1996 г с дисертационния труд «Тестова проверка на комуникативната компетентност по български език като чужд за общи и академични цели» на В. Тачева започва научнообоснованото теоретическо и практическо създа-

ване на национална стратегия за създаване и прилагане на стандартизирана тестова система. От 2006 г в България се въвежда ECL — международна система за сертифициране на владеенето на европейски езици с първи център Медицински университет — Варна. Днес почти всички медицински университети в България са вече членове на Европейския консорциум и прилагат стандартизираните тестове за установяване на нивата на владеене на български език като чужд, тъй като това е най-ефикасната система за проверка и оценка на комуникативната компетентност по български език като чужд на многобройните чуждестранни студенти по медицина, стоматология, фармация.

- Модернизира образователната система чрез съобразяването и прилагането на европейски стандарти и норми, утвърдени с Европейската езикова рамка.
- Необходимостта от постоянно обновяване на тестовите варианти, задачи и формати за поредните изитни сесии, тяхното апробиране и официалното им прилагане създава богата банка от качествени материали за обучение и създава условия за по-добро овладяване на българския език от чужденците.
- Развива дидактиката и методиката по български език като чужд.

От особено значение са **личните фактори**, които са най-разнообразни, тъй като мотивите за сертифициране на различните личности са строго индивидуални и понякога трудно обясними. Обобщението на най-често срещаните причини за сертифициране на компетентите по български език като чужд са:

- Образователно развитие и отговаряне на определени изисквания.
- Възможност за по-добра професионална реализация.
- Социална адаптация и интеграция в чуждоезиковата среда.
- Определяне на национална идентичност (при деца от смесени бракове).
- По-високо заплащане при представяне на сертификат за владеене на европейски език (Кипър, Турция).
- Интелектуалното предизвикателство и други прагматични приложения — общуване с българци, право да участва в избори, любопитство към страната и езика.

РКИ: форми интенсификации процесса обучения нефилологов-гуманитариев

Е. А. Филатова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

1. Известно, что конечной целью обучения иностранных учащихся нефилологических специальностей русскому языку является сформированная в соответствии с заданным Стандартом [Государственный образовательный стандарт... 2000] уровнем коммуникативной компетенции языковая личность выпускника российского вуза.

На пути движения к поставленной цели в отношении учащихся такого профиля, как нефилологи-гуманитарии, для которых русский язык является лишь средством приобретения специальности за рубежом, наиболее значимыми оказываются три направления: формирование и развитие их речевой, языковой и предметной компетенции. В связи с этим наиболее важным для иностранных учащихся указанного профиля является такой аспект РКИ, как «язык специальности» (подъязыки экономики, права, психологии, истории, социологии и др.). Именно поэтому такой важный для методики вопрос, как поиск новых форм интенсификации процесса обучения, рассматривается нами в аспекте языка специальности.

2. Опыт работы с иностранными учащимися МГУ имени М. В. Ломоносова, а также опыт работы в авторских коллективах по созданию серии пособий для указанного профиля учащихся позволил выделить три фактора, учет которых способствует значительной интенсификации учебного процесса. Это «фактор успеха», «фактор стресса» и «фактор интереса», см. [Язык специальности... 2007: 2002–208].

3. Укажем те формы интенсификации процесса обучения языку специальности, которые отражены в современных

учебных пособиях. Прежде всего это задания, нацеленные на формирование и развития навыков передачи информации (в устной и письменной форме) посредством **переключения кодов**. Известно, что тексты по профильным предметам наших учащихся представляют собой результат синтеза разных семиотических систем. Так, дескриптивные тексты включают в себя цифровую и формульную запись, кроме того они изобилуют графиками, диаграммами, таблицами и т. п. При воспроизведении содержания таких текстов по специальности учащиеся испытывают большие трудности, связанные с необходимостью быстрого переключения с одного кода передачи информации на другой. В связи с этим речевая программа современных учебных пособий по языку специальности предусматривает систему специальных заданий, нацеленных на формирование навыков перевода информации, представленной в цифрах и формулах, в текст-описание, и, наоборот, передачи информации, изложенной дескриптивно, в виде таблиц и схем.

Другими формами интенсификации процесса обучения нефилологов-гуманитариев являются такие формы промежуточного контроля, как **терминологические диктанты** и **терминологические кроссворды**. Студент испытывает чувство комфорта в том случае, если решает коммуникативную задачу в установленный временной интервал или же быстрее. Терминологические диктанты и кроссворды и являются такими хронометрированными заданиями, которые, с одной стороны, дают возможность учащимся работать над скоростью решения коммуникативной задачи, а с другой сторо-

ны, позволяют преподавателю быстро провести фронтальный опрос. При этом проверяется не только степень сформированность предметной компетенции учащихся на данном этапе обучения, но и степень сформированности их языковой и речевой компетенции.

Значительного повышения мотивации обучения у иностранных учащихся-нефилологов, а значит, интенсификации процесса обучения можно добиться в результате объединения в пособие по языку специальности материала, актуального как для учебной, так и для профессиональной сфер их деятельности. Так, в пособиях представлены специальные задания, нацеленные на применение учащимися своих профессиональных знаний (см. [Каверина, Филатова 2007: 109], [Каверина, Филатова 2008: 62–65]): учащимся предлагается принять участие в социологическом опросе (1-й год

обучения), а также самостоятельно провести мониторинг (2-й год обучения).

Таковы основные формы и направления, оптимизирующие современный процесс обучения иностранных учащихся-нефилологов русскому языку в аспекте «язык специальности».

Литература

- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. М.; СПб., 2000.
- Язык специальности: направления совершенствования процесса обучения нефилологов-гуманитариев. М., 2007.
- Каверина В. В., Филатова Е. А. Русский язык для социологов–1. М., 2007.
- Каверина В. В., Филатова Е. А. Русский язык для социологов–2. М., 2008.

Методика преподавания русского языка как иностранного в Армении

А. Я. Хачикян

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

Русский язык, билингвизм, методика преподавания, лингвокультурология

Summary. Russian language always played a pivotal role in the Armenian society. In the socialist era Russian was the second official language in Armenia and the language of communication in the former USSR. However, despite global changes, the phenomenon of bilingualism is still observed in Armenia. The only difference is that currently the receptive bilingualism and, among the productive types, the subordinate bilingualism prevail. The basis for the present-day education is culturological methodics.

Русский язык всегда играл большую роль в армянском обществе. В эпоху социализма он был вторым официальным языком в Армении, а также языком межнационального общения. После распада СССР ситуация изменилась. В Армении закрылись почти все русские школы, средства массовой информации, в основном, перешли на армянский язык.

Однако, несмотря на глобальные изменения, в Армении и сегодня имеет место явление двуязычия. Разница лишь в том, что сегодня мы имеем дело, в основном, с рецептивным билингвизмом (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе) и из продуктивных типов с субординативным билингвизмом, когда билингв владеет свободно одним языком и допускает ошибки в речи на вторичном языке [Верещагин 1969].

Конечно, в Республике Армения наблюдается и координативное двуязычие, когда речь билингвов на вторичном языке правильна и не отличается от речи монолингва и позволяет свободное переключение с одного языка на другой. Но координативное двуязычие менее распространено и поэтому менее актуально.

Русский язык в Армении перешел в разряд иностранных и, соответственно, для обучения русскому языку начала применяться соответствующая методика преподавания языка.

История преподавания русского языка как иностранного в России имеет давнюю историю. В Армении этапы развития методики естественным образом связаны с различными изменениями: в общественной, политической и в других сферах.

Наиболее всеобъемлющим нам представляется определение методики обучения русскому языку как иностранному, данное А. А. Леонтьевым: «Предмет методики обучения русскому языку как иностранному — оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная

на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [Методика 1988].

Основой сегодняшнего образования является культурологическая методика. Она предполагает направленность обучения на межкультурное общение и стимулирование интереса обучающихся к изучаемому языку, его культуре, народу и т. д.

Важная роль уделяется лингвокультурологии, обеспечивающей связь языка и культуры.

Не менее важным является сопоставительный анализ двух языков, так как он может предсказать, объяснить, а иногда и предотвратить ошибки, которые неизбежно допускаются в изучаемом (иностранном) языке.

Важно не только определить сходства или различия между родным и иностранным языком учащегося, необходимо сравнить их коммуникативную принадлежность в каждом языке. Общим для языков разных народов является то, что они выполняют коммуникативную и познавательную функцию.

В основе преподавания русского языка как иностранного в РА лежит интенсификация процесса обучения русскому языку, а также профессионально-ориентированная направленность.

Литература

- Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
- Методика / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. А. Королевой. М., 1988.
- Хачикян А. Я. Лингвокультурологический аспект при обучении иностранному языку // Тезисы докладов Республиканской научной конференции «Языковая типология. Теоретические и прагматические аспекты», посвященной памяти ак. Э. Р. Атаяна. ЕГУ, Ереван, 9–10 марта 2004 г. С. 129–130.

Веб-коммуникации в обучении русскому языку испанцев: восприятие ценностей русской культуры

Т. Н. Шайхиева

Гранадский университет (Гранада, Испания)

Межкультурная коммуникация, разговорный русский язык, виртуальные интерактивные среды, Испания и Россия

Восприятие ценностей русской культуры в обучении русскому языку испанцев продуктивно изучать в среде веб-коммуникации в реальном времени с носителями русского языка. В эксперименте по формированию разговорной русской речи участвовали 12 студентов Гранадского университета (Испания) с начальным уровнем А2 (неносители язы-

ка). Коммуникации проводились со студентами Новосибирского государственного университета и Сибирского федерального университета в период 2009–2010. Предложение участвовать в эксперименте было воспринято с интересом и любопытством и русским и испанцами. Вначале эксперимента организаторам пришлось преодолевать технические

трудности, так как студенты не были знакомы с таким форматом, как веб-конференция Adobe Connect Pro.

На первом этапе коммуникации выяснилось, что представления испанцев о русской культуре ограничивались образами матрешки, Красной площади и водки, а русских — представлениями о корриде и Кармен. Кроме того, неожиданно выяснилось, что и испанцы и русские малоосведомлены и о собственной культуре.

Говорить о межкультурной коммуникации (интеракции) можно лишь в том случае, если люди представляют разные культуры и осознают все, не принадлежащее к их культуре, как чужое. Отношения являются межкультурными, если их участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения. Это позволяет устанавливать различия и совпадения, характерные для двух или нескольких контактирующих культур, а также судить о степени проницаемости и устойчивости одной культуры в отношении инокультурных влияний.

Так по словам испанского студента: «Мне было очень любопытно, хотелось узнать какие студенты в России, что их волнует, как они проводят свободное время, интересно, что русские днем не спят и что дома не ходят в обуви, особенно удивило, что маленькие дети спят с родителями. В свободное время русские работают на даче и ходят в баню. Это не понятно, но любопытно. Я узнала, что в России живут не только русские. Сибирь — это тоже Россия, а не только Москва. Теперь я не боюсь ехать в Россию, у меня есть друзья».

Русская студентка говорит: «В испанских домах принято ходить дома в обуви. Гости уличную обувь не снимают. Конечно же русские зимой в Испании замерзают, и им приходится часто объяснять испанцам, что для них „холодно“ — это когда термометр дома показывает меньше -20°C , а не -10°C . В испанских домах часто нет центрального отопления. Зимой там используют электрические обогреватели. Один из обогревателей называется „брасэро“. Его ставят под стол, покрытый скатертью до пола, члены семьи, сидя за столом, греются, положив скатерть себе на колени. После обеда многие спят, не раздеваясь, минут 15–20. Это называется „сиеста“. Я учила испанский 10 лет, но они совсем другие».

Тематика межкультурных обсуждений была связана с выявлением различий коммуникативного поведения испанских и русских студентов. Синонимами его являются кросс-культурная, межэтническая коммуникация, а также понятие межкультурной интеракции.

Особенностью эксперимента является, во-первых, — его фокус — язык для коммуникаций. Ставилась цель — изучение не грамматики, а разговорной речи как средства общения. Для увеличения эффективности предлагается снижение значимости родной культуры [Вугам 1997], а также понимание и принятие ценностей другой культуры.

Во-вторых, использование возможностей и средств Интернета, который предоставляет разнообразные среды, ис-

пользуемые для активации изучения неродных языков: социальные сети интернета (Skype, ooVoo); интерактивные веб-конференции (Adobe Connect Pro); виртуальные миры (Second Life). Данные среды предоставляют условия для проведения синхронного взаимодействия при сотрудничестве на расстоянии, что положительно влияет на опыт, как ученика, так и будущего преподавателя. При проведении исследования учитывались три элемента, которые охватывают виртуальные среды, использованные для обучения языков: телесотрудничество, межкультурная компетенция и интерактивные задания [Jauregi, Gómez Molina, Cantó 2010].

Главная цель заключалась в том, чтобы стимулировать мотивацию за счет использования информационных технологий и организовывать обучение в реальном времени между носителями и не-носителями изучаемого языка.

Освоение новых форм изучения языка исследуется в современной науке. Так, есть исследования английско-французских студентов (английский как иностранный) и голландско-испанских (испанский как иностранный). Они показывают, что незнание культуры изучаемого языка и нежелание коммуникаций с его носителями приводит к ухудшению усвоения языка. В ходе эксперимента выяснилось, что доминирование одного из участников коммуникации и в силу этого слабая позиция другого участника приводит к снижению коммуникации. Далее, различие в стандартах поведения представителей разных культур приводит к снижению, а часто и к прекращению коммуникации. В результате изучаемый язык остается на пассивном уровне (письменный язык), а чужая культура отторгается.

Выводы

Исследование показало, что интерактивная виртуальная среда позволяет развивать устные навыки учеников и способствуют развитию межкультурной коммуникативной компетенции. Студенты в каждый момент обмениваются мнениями, размышляют над собственной и чужой культурами, пытаются найти смысл через обсуждение. Успех общения может иметь различные формы: усовершенствованные взаимоотношения, дружба, прекращение конфликтов. Происходит ускорение процесса совместного обучения совместно с развитием межкультурной компетенции. Одновременно при этом формируются говорение у аудирование. Проанализированы зоны контакта и конфликта во взаимодействии носителей каждой из культур. Конфликты были связаны с непониманием сообщения из-за недостаточного знания языка, дополнительная подготовка и комментирование ситуации снимали проблему.

Литература

- Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, 1997.
 Jauregi K., Gómez Molina J. R., S. Cantó S. Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto // MarcoELE. 2010. № 11. P. 1–17.
 Шайхеева Т. Методология исследования учебных мотивов (на примере предметов русского языка). Warszawa, 2006.

Аналитическое чтение в преподавании болгарского языка

З. К. Шанова

Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия)

Лексико-грамматический анализ словоформ, словарный запас, смысловой анализ текста, речевые навыки

Summary. The analytic reading is an important aspect of teaching of the Bulgarian (just like other foreign language), that makes it possible to consolidate and improve the knowledge of the students, obtained in the grammar and spoken language studies, to augment the vocabulary stock of the students, to extend their practical skills.

Аналитическое чтение — важный аспект преподавания болгарского (как и любого другого иностранного) языка, позволяющий закрепить и усовершенствовать знания студентов, полученные на занятиях по грамматике (фонетике, морфологии, словообразованию, синтаксису) и разговорному языку, сформировать навыки смыслового анализа текста, увеличить словарный запас студентов, расширить их речевые навыки.

В связи с переходом на четырехлетнее обучение (бакалавриат) и соответственно с сокращением часов, отведен-

ных на изучение болгарского языка, встал вопрос об интенсификации учебного процесса, в частности, и занятий по аналитическому чтению. Хотелось бы поделиться нашими методическими наработками и услышать от коллег советы. В Санкт-Петербургском государственном университете студенты болгарского отделения занимаются аналитическим чтением во втором-четвертом семестрах, студенты болгаро-английского отделения в третьем-четвертом семестрах. При аналитическом (аудиторном) чтении, в отличие от синтетического (домашнего) чтения, текстовая информация не

только воспринимается, она детально расшифровывается путем раскрытия значения всех словоформ, синтаксических и стилистических структур и текста в целом.

Цель курса «Аналитическое чтение болгарского текста» — научить студентов раскрывать информацию, заключенную в языковых формах: лексико-семантическую, грамматическую, стилистическую. Задачи курса — научить студентов осуществлять грамотный анализ языковых форм, стилистических, словообразовательных средств; работать со словарями; составлять свои словари, фиксируя в них важную лингвистическую и экстралингвистическую информацию; пересказывать текст, используя лексику, фразеологию, грамматические и синтаксические конструкции оригинала; развивать навыки устной речи.

Знания студентов в области болгарской грамматики и разговорного языка на начальном этапе позволяют читать несложные в языковом отношении художественные произведения. Важно подобрать интересные тексты, которые бы способствовали и на эмоциональном уровне решению важных методических задач — стимулированию мыслительной деятельности студентов, сознательному подходу к художественному произведению, развитию навыков неподготовленной устной речи при обсуждении прочитанного. Вначале это могут быть короткие рассказы, а затем более сложные художественные произведения болгарских писателей — современных авторов или известных классиков. Студенты готовят рассказ на болгарском языке об авторе, чье произведение читается с целью анализа: биография, творческий путь, наиболее известные произведения, характерные особенности творчества данного автора.

Студентам на дом задается примерно одна страница (на 2 курсе полторы страницы) текста, который необходимо внимательно прочитать, выписав в свой словарь неизвестные слова в словарной форме и их значения. При определении значения лексических единиц необходимо пользоваться двуязычными болгарско-русскими и одноязычными толковыми, а также фразеологическими словарями болгарского языка, словарями редких слов и другими. Студенты должны выучить слова и их значения, отрывок перевести устно на русский язык. Преподаватель опрашивает слова в аудитории по словарикам, составленным студентами. Активизации нового лексического материала способствует обратный перевод предложений из текста, работа с полисемией, синонимами и антонимами, лексическими гнездами. Студенты записывают дополнительно в свои словарики слова и выражения, значение которых обсуждалось на занятии и которые, по мнению преподавателя, студенты должны знать.

На занятиях студенты читают и переводят небольшие отрывки по 2–4 предложения из заданного на дом текста.

Преподаватель следит за правильностью произношения и интонации, ошибки исправляются сразу. Работа над текстом заключается в анализе грамматических форм и их употреблений, встречающихся в тексте. Студент должен назвать словарную форму; объяснить выбор данной грамматической формы в данном контексте; вычленив словообразовательные элементы; определить стилистическую принадлежность слова; произвести синтаксический разбор предложения и т. д.

На аналитическом чтении внимание уделяется грамматическим темам, которые проходят студенты в данный момент в курсе грамматики. Например, при изучении именных частей речи основное внимание уделяется категориям числа и определенности / неопределенности имени. При изучении личных и притяжательных местоимений закрепляются правила употребления полных и кратких форм. Глагольные формы времени, вида, наклонения изучаются на занятиях по грамматике в течение первых трех семестров, этим вопросам постоянно уделяется внимание на аналитическом чтении. В четвертом семестре студенты изучают в курсе грамматики синтаксис простого предложения, поэтому на занятиях по аналитическому чтению обращается внимание на употребление конструкций с прямым и косвенным дополнением, на предикативное определение и т. д.

При творческом обсуждении содержания прочитанного обращается внимание на стилистические функции лексико-фразеологических, словообразовательных особенностей текста; на средства создания образности и экспрессивности текста; на определение жанра или стиля, индивидуальность слога (приемы, отступления от норм и т. п.); дается оценка произведения, ситуаций, героев.

При закреплении материала преподаватель сначала проводит устный опрос слов и выражений из анализируемого отрывка, выписанных студентами при подготовке домашнего задания и добавленных в аудитории, затем студенты пишут лексический диктант. В диктанте возможны грамматические задания, например, написать имена существительные (иногда в сочетании с согласованным определением) в общей и определенной форме единственного и множественного числа, написать для глаголов совершенного вида, кроме словарной формы, также и форму аориста 1 и 3 лица единственного числа и т. д. На следующем занятии обсуждаются проверенные диктанты, комментируются ошибки. Два-три раза в семестр проводятся контрольные работы, включающие пройденный лексический и грамматический материал.

Аналитическое чтение, построенное на принципах систематичности и последовательности, способствует усвоению лексического и грамматического материала, прочному его запоминанию и использованию в устной речи.

Интеграция лингвистического и лингвокультурологического принципов в обучении русскому языку как неродному

З. Ф. Юсупова

Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)

Лингвистика, лингвокультурология, лингвометодика

Summary. The paper is devoted to the using linguistic and lingocultural principals in teaching Russian as a foreign language.

В настоящее время одним из актуальных вопросов в лингвометодике является интеграция лингвистического и лингвокультурологического принципов в процессе обучения русскому языку как неродному. Это обусловлено возросшим интересом исследователей к взаимосвязанному изучению языка и культуры, что нашло отражение в научной и учебно-методической литературе (Н. М. Шанский, В. Г. Костомаров, В. В. Колесов, А. Вежибицкая, Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Л. З. Шакирова, Л. Г. Саяхова, Т. К. Донская, А. А. Аминова, Н. А. Андрамонова, Л. К. Байрамова, Н. Н. Фаттахова и др.)

Обучение русскому языку в школе не может существовать, ни развиваться безотносительно к лингвистической науке. Об этом неоднократно отмечали как лингвисты, так и

лингвометодисты (Ф. И. Буслаев, И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. А. Богородицкий, Л. В. Щерба, А. М. Пешковский, Н. М. Шанский, А. В. Текучев, Л. З. Шакирова и др.). К числу лингвистических принципов, на которых базируется обучение русскому языку как неродному, относятся системность в сочетании с комплексностью, предполагающая взаимосвязь всех уровней языка; функционально-семантический принцип, воплощающий в себе отношения языка и речи. В связи с особым интересом к проблеме обучения языку не только как средству общения, познания мира, но и как средству приобщения к национальной культуре, реализуется еще культурологический принцип, который позволяет рассматривать язык как средство выражения духовной культуры народа — носителя языка.

Еще во второй половине двадцатого столетия появился новый аспект в преподавании русского языка как иностранного лингвострановедение, который предполагает использование специально отобранного материала, отражающего культуру страны изучаемого языка (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин). Применительно для преподавания русского языка как неродного лингвометодисты используют термин культуроведческий (Е. А. Быстрова), этнокультурный и лингвокультурологический принцип (Л. З. Шакирова, Л. Г. Саяхова и др.) В связи с этим речь идет о формировании у обучаемых наряду с языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурологической (этнокультурологической) компетенции, которая включает в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа, закрепляющем основные нравственные ценности, представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание учащимися красоты, выразительности и эстетических возможностей русского языка (Л. З. Шакирова)

Лингвокультурологический принцип в первую очередь реализуется в учебно-методических комплексах по русскому языку. Как правило, изучение языка как средства презентации культуры, традиций народа — носителя изучаемого языка обеспечивается прежде всего через текстовый фонд этого языка. Поэтому в центре внимания авторов учебников оказываются высокохудожественные, научно-познавательные тексты, насыщенные, с одной стороны, грамматиче-

ским материалом, с другой стороны, отражающие культурные ценности русского народа. Вопрос об отборе и способах системного, нормированного представления в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как неродному культурологического материала на сегодняшний день получил оптимального решения у таких авторов, как Е. А. Быстрова, Л. З. Шакирова, Н. А. Андрамонова, Л. Г. Саяхова, Н. Н. Фаттахова и др.

Литература

- Быстрова Е. А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания // Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е. А. Быстровой. М., 2004. С. 131–156.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Дом бытия языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция логоэпистемы. М., 2000.
- Костомаров В. Г. Методическая проблематика лингвострановедения // Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990. С. 127–131.
- Саяхова Л. Г. Новые подходы к обучению русскому языку и учебники лингвокультурологической направленности // Саяхова Л. Г. Компетентностный подход к изучению русского языка в учебниках для 10–11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках. СПб., 2009. С. 3–17.
- Шакирова Л. З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. Казань, 2008.
- Шакирова Л. З., Андрамонова Н. А. Этнокультурный компонент в учебно-методической литературе по русскому языку как неродному // Известия АПСН. М., 2003. Вып. 7. С. 223–228.

Учебники и идеология

I. Živković

Загребский университет (Загреб, Хорватия)

Учебники, идеология, пропаганда, Интернет

Вопросы отношений идеологии и языка давно уже интересуют специалистов разных профилей, в том числе также языковедов и являются темой многочисленных исследований. Данная работа ставит себе целью взглянуть на проблематику отношения идеологии с аспекта учебников иностранных языков на рубеже двух столетий, причем из перспективы русистики в Хорватии. Поскольку мы занимаемся русским языком, именно учебники русского языка находятся в центре нашего внимания. Посмотрим, что с ними происходит сейчас, а как это было в прошлом. Нас интересует, в каких видах идеология проявляется в учебниках иностранных языков, тем более, что все склонны сказать, что без идеологии нельзя обойтись, но с другой стороны, нам всем в определенной степени мешает идеологическая окрашенность учебников.

Сначала проанализируем два понятия, являющиеся центральными в нашей работе. Это понятия **учебник** и **идеология**. Учебником мы считаем любое бумажное методическое средство, используемое на занятиях. Значит, сюда включаем кроме собственно учебников также хрестоматии, сборники упражнений и т. п. Понятие идеологии можно толковать на разных уровнях и в разных контекстах, но мы ограничимся разграничением этого понятия на более широкое и более узкое значение, которое назовем пропагандой.

Идеология в более широком значении просто неизбежна. Работа над любой идеей уже собой представляет определенный вид идеологии, потому что мы свою умственную работу начинаем, используя собственный опыт и применяя знания и умения, сформировавшиеся как результат собственных взглядов под влиянием идеологии как предпосылки для любой умственной работы. Речь идет об уровне, где идеология неразрывно связана с познанием.

Нас интересует идеология в более узком значении, так называемая пропаганда. Речь идет при этом о намеренном, сознательном использовании общественных (обычно господствующих) идей с целью их приближения реципиенту. Она может проявляться в более тонком, почти незаметном виде, или же в грубоватом, всем заметном виде. Иногда она уверена в своей правоте и считает себя нормальным обыкновенным явлением, а иногда намеренно искажает свое ли-

цо и старается привлечь реципиента нечестными методами. Такой пример нам из истории известен как понятие «лакировка действительности». Но, это уже пример крайнего злоупотребления идеологией.

В советских учебниках русского языка пропаганда была более всего заметна на уровне тематики. Всегда говорилось о самом большом государстве, о дружбе между народами (особенно социалистических стран), о достижениях советской науки. Идеология была настолько органично связана с пропагандой, что даже иногда вызывала насмешку у иностранцев (например, когда туристы посещали колхозы). Вспомним только, как в то время писали предисловия и послесловия. Невозможно было не упомянуть решения очередного партийного съезда, хотя сами решения с целями учебника не имели никакой связи.

В бывшей Югославии была похожая ситуация. Конечно, страна не была всемирной силой как СССР, но всегда подчеркивалась и выделялась дружба между народами, политика неприсоединения. В учебниках в обеих странах были присущи великие лидеры, которых нужно было упомянуть, хотя бы несколько раз. Политика сыграла огромную роль в популяризации русского языка. Его учили везде, роль языка соответствовала роли и значению государства на мировом плане. Учебники печатались во всех странах бывшего социалистического лагеря в огромных тиражах. Во всех странах коммунистического блока полезно было изучать русский язык. Его изучали не по любви, а по расчету. И вот именно понятие расчета (пользы) связано с идеологией. А на Западе? Там его, в основном, изучали по любви. Людям нравилась мелодия языка, великая русская литература. Конечно, всегда были и те, которые изучали его и в других целях.

Потом произошли изменения, распад СССР, а это отразилось и на значительный спад популярности русского языка как иностранного в странах европейского востока. Запад привлек многих своим уровнем развития, полезным стало изучать английский язык. Но на Западе, наоборот, интерес к русскому языку увеличился. Для Запада открылся новый огромный рынок, и стало полезным изучать русский язык. Русский народ, как и все многолюдные народы, ожидает, чтобы

все приезжающие владели в определенной степени их языком. На Западе все заинтересованные в сотрудничестве с Россией бросились изучать русский язык, потому что поняли, что «в чужой монастырь со своим уставом не ходят», т. е. что такой великий народ не начнет сразу говорить по-английски.

Российские издательства быстро сориентировались в новой обстановке и начали печатать самые разные учебники для иностранцев, в которых устаревшую пропаганду выгнали из учебников. Ее заменили основные культурологические данные и тематика, связанная с рынком. Наглядную пропаганду заменила идеология денег, которая не сразу видна в учебниках, но как объяснить такой наплыв всевозможных учебников и справочников, предназначенных как раз для начального этапа обучения, если не потребностью обучить иностранцев необходимому минимуму для основных возможностей и потребностей общения в новой среде.

В новых учебниках мы встречаем иностранцев, влюбленных в Россию, красоту страны. Нигде откровенно не говорится, что они здесь, чтобы заработать. Пропаганда скры-

лась, притворилась, стала менее заметной. Исчезли лозунги, но появилось воспевание своей славной истории и культуры, а социалистических лидеров заменили исторические фигуры как Петр Первый.

Как отразился распад СССР на изучение русского языка в странах бывшего восточного блока? Судя по тиражам и количеству новых учебников, интерес к изучению русского языка резко упал. Появление новых учебников по русскому языку как иностранному стало почти исключением. В Хорватии, например, за последние двадцать лет появились только два словаря, один учебник и сборник грамматических упражнений для студентов, один учебник для начальных курсов и один разговорник для российских туристов. А раньше печатали несколько учебников в год.

Кроме идеологических причин, надо помнить еще об одном факторе, появление которого само собой уменьшило интерес к печатным изданиям. Это, конечно, Интернет, который своим появлением вызвал и значительные изменения в методике преподавания языка.

Синтаксис славянских языков: система и функционирование

T. Gazdić-Alerić, I. Ivas

Sveučilište u Zagrebu (Zagreb, Hrvatska)

Sintaksa, rascijepljene rečenice, struktura, gramatika, pragmatika

Govoreni se jezik, za razliku od pisanoga, često služi određenim tipom segmentiranih (podijeljenih) rečenica u kojima se cijepanjem sadržaj jedne propozicije izražava dvorečeničnom strukturom — sekvencom dviju surečenica od kojih svaka ima svoj predikat, lokalnu obavijesnu strukturu i relativnu prozodijsku autonomiju, čime se dodatno, sintaktičkim i prozodijskim sredstvima, ističu određeni dijelovi iskaza. S komunikativnoga stajališta te strukture služe da bi se usmjerila pažnja slušatelja na određeni element rečenice, koji se s pomoću sintaktičke konstrukcije izdvaja i naglašava u odnosu na ostatak rečenice. Iz-

razito su stilistički, pragmatički i kontekstualno obilježene. Pokazuju govornikov društveni i govornički status te njegov odnos prema predmetu govora. Osobito su raširene u francuskome, talijanskome, engleskome, a odnedavna i u hrvatskome jeziku. Njihova je raširenost takva da ponekad tvore i vlastite forme prilagođene strukturi određenoga jezika.

Rascijepljene rečenice opisivane su u svim važnijim gramatikama engleskoga, francuskoga i talijanskoga jezika, ali u hrvatskome jeziku, iako u novije doba prisutne u govoru, još uvijek svoje mjesto nisu našle u njegovu gramatičkome opisu.

O procesie prepozycjonalizacji rzeczowników w językach słowiańskich (na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego)

C. Lachur

Uniwersytet Opolski (Opole, Polska)

Preposition, noun, prepositionalisation process, Polish language, Russian language

Summary. The process of prepositionalization of nouns in Slavic languages (the case of Polish and Russian). The expansion of secondary prepositions is one of important syntactic phenomena that have been observed in Slavic languages, particularly over the last decades. The category of preposition is actively complemented mainly by specific word-forms of other parts of speech (cf. *drogą eliminacji, tytułem pożyczki*, but also *w drodze eliminacji, z tytułu pożyczki*). The present paper offers an analysis, conducted on the material of Polish and Russian, of the status of such items and the relational potential of nouns as a source of prepositional units.

Rozwój językoznawstwa współczesnego umożliwia nie tylko pojawienie się nowych obiektów (i nowych aspektów) badań, lecz także powrót do takich kategorii języka, które w świetle dzisiejszych wyobrażeń (i przy wykorzystaniu współczesnych metod) są w stanie dostarczyć nowej wiedzy o zjawiskach dawno opisanych, których status i interpretacja są ustabilizowane i nie budzą wątpliwości. Jedną z takich kategorii jednostek w językach słowiańskich jest przyimek.

Zbadanie semantyki przyimków, ich właściwości systemowych i relacji przez nie sygnalizowanych stanowi ważny problem współczesnej lingwistyki, ponieważ w XX wieku zakres znaczeń i funkcjonowania przyimków uległ znacznemu rozszerzeniu. W słowiańskich językach literackich ma miejsce powolny, lecz głęboki proces zmian składniowych w zakresie relacji przypadkowych. Funkcje wielu przypadków poddają się rozszerzeniu i zróżnicowaniu poprzez ich uzupełnienie połączeniami przyimkowymi. Konstrukcje bezprzyimkowe nader aktywnie wypierane są przez konstrukcje przyimkowe. Ekspansja przyimków wtórnych jest istotnym i charakterystycznym zjawiskiem składniowym, widocznym zwłaszcza na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci.

W związku z tym w 2001 roku na pierwszym kongresie «Русский язык: исторические судьбы и современность», który

odbył się w Moskwie, z inicjatywy Prof. Mai W. Wsiewołodowej językoznawcy z Rosji, Ukrainy i Białorusi zdecydowali o podjęciu prac nad wspólnym projektem badawczym pod nazwą «Восточнославянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис». Z czasem do tego zespołu dołączyli filolodzy z innych krajów słowiańskich: Bułgarii, Serbii i Polski. Stąd też projekt nosi obecnie nazwę «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис».

Specyfika podejścia do obiektu badań polega na tym, iż uczestnicy projektu za podstawowy cel przyjęli nie analizę semantyki takich czy innych grup przyimków, a sporządzenie maksymalnie pełnego korpusu jednostek, które mogą pełnić funkcję przyimka w każdym lub w określonych warunkach kontekstowych (stanowiąc tym samym jego ekwiwalenty). Należy podkreślić, że jest to w zasadzie rejestr otwarty. Dla języka polskiego do chwili obecnej odnotowano funkcjonowanie około 4 tysięcy danych jednostek, ale ich korpus jest ciągle uzupełniany. Część z nich po weryfikacji należy zapewne z różnych przyczyn odrzucić, lecz na ich miejscu mogą natomiast pojawić się dodatkowe.

W literaturze językoznawczej przyjmuje się pojęcie przyimkowej jednostki języka. Są to takie formacje, które w wypowiedzeniach łączą się z co najmniej jedną, inną leksykalną

jednostką. A zatem przyimkowe jednostki języka to takie jednostki, które — współtworząc wraz z konotowanymi przez nie elementami konstrukcje składniowe — otwierają miejsce dla prawostronnego i zmiennego kontekstu. W związku z tym powstają dwie kwestie teoretyczne: kwestia zmodyfikowanej w pewnej mierze definicji jednostki przyimkowej obejmującej także funkcjonowanie szeroko rozumianych przyimków wtórnych oraz kwestia rozgraniczenia przyimków bądź ich ekwiwalentów (a zwłaszcza «uprzyimkowionych» rzeczowników typu *drogą eliminacji*, *tytułem pożyczki*, *mocą ustawy* bądź wyrażen przyimkowych typu *w drodze eliminacji*, *z tytułu pożyczki*, *na mocy ustawy*) i przysłówków.

Obecna w literaturze przedmiotu definicja przyimka określa tę kategorię jako nieodmienny wyraz pomocniczy, niefunkcjonujący samodzielnie jako wypowiedzenie, który pełni funkcję łączącą i posiada rząd przypadkowy. Inaczej: przyimki to wyrazy pomocnicze, które umożliwiają wstępowanie w związki formalnoskładniowe wyrazom, które inaczej byłyby wzajemnie inkompatybilne (wiąże się z tym zagadnienie struktury przyimka, do czego należy jednak wrócić oddzielnie).

Kwestia druga: rozgraniczenie przyimków i przysłówków. Jest to o tyle istotne, że z punktu widzenia etymologii przyimki wtórne powstają z reguły poprzez przystosowanie się różnych części mowy (głównie rzeczowników, wyrażen przyimkowych czy przysłówków, ale także imiesłówów) do pełnienia funkcji przyimków. Przy tym brak jest precyzyjnego kryterium, które umożliwiłoby odróżnienie tych dwóch kategorii na dzisiejszym etapie rozwoju języka.

W związku z tym należy zwrócić uwagę na następujący moment. Jak wiadomo, żadna gramatyczna klasa wyrazów nie może być wyizolowana, nie funkcjonuje poza kontekstem. Jednostki, które można jednoznacznie włączyć do określonej klasy gramatycznej, są nieliczne. Do takich jednostek, które nie poddają się jednoznacznej klasyfikacji lingwistycznej, należą przyimki i przysłówki. Wątpliwości nie wzbudza fakt, że decydującą

rolę w zaklasyfikowaniu jednostki językowej do kategorii przysłówków lub przyimków odgrywa kontekst. Analizowany fragment tego kontekstu może być uważany za przysówek, jeżeli występuje on bez rzeczownika — jako samodzielny człon wypowiedzenia, lub za przyimek, jeżeli nie jest samodzielnym członem wypowiedzenia, występuje przy rzeczowniku, z którym łączy go rekcja.

Co stanowi podstawę do użycia w słownikach objaśniających kwalifikatorów «przyimek» i «w znaczeniu przyimka» i czy wystarczające są tylko te dwa kwalifikatory? Jakie zabiegi transformacyjne mogą służyć do określenia statusu tych jednostek?

Gramatyka tradycyjna daje wskazówki względem różnego podejścia do analizy jednostek przyimkowych. Jednakże przy tradycyjnym podejściu do tej kwestii większość jednostek pełniących w sposób systemowy funkcje przyimka znajduje się w ramach swojej części mowy, pozostając tym samym jak gdyby niezauważona. Okazuje się ponadto, że oprócz przyimków właściwych (pierwotnym i wtórnych) w języku funkcjonują takie jednostki, które — pozostając w ramach swojej części mowy — mogą pełnić w określonych warunkach funkcje przyimka. Jednostki takie noszą nazwę ekwiwalentów przyimka i są reprezentowane przez dwie klasy jednostek: analogi przyimkowe i korelaty przyimkowe.

Stopień «uprzyimkowania» wyjściowo autosemantycznej części mowy może być różny, odpowiednio zatem potrzebne są metody operacyjne, które pozwalają określić, czy jest to przyimek, czy jego korelat, czy mamy do czynienia z jednostką, która przeszła do innej klasy morfologicznej — przyimków, czy też pełni funkcję przyimka, ale pozostaje w granicach swojej części mowy.

Artykuł prezentuje zarówno teoretyczne założenia procesu prepozycjonalizacji rzeczowników jako podstawowego sposobu rozwoju tej kategorii, jak też (na konkretnym materiale języka polskiego i rosyjskiego) relacyjny potencjał rzeczowników jako źródła jednostek przyimkowych w językach słowiańskich.