

Теория и методика преподавания славянских языков как иностранных

К вопросу о методе, подходе, принципах и приемах, технологиях и моделях обучения иностранных учащихся инженерного профиля

И. Б. Авдеева

МГТУ им. Н. Э. Баумана

1. В докладе с позиций современной методической науки трактуются понятия «метод обучения», «подход к обучению», «принципы обучения», «приемы обучения», «технологии обучения» и «модель обучения», устанавливаются соотношения между ними. Отмечается, что именно «ведущая идея, определяющая пути и наиболее эффективные способы достижения поставленной цели конкретного метода, является характерной особенностью метода как методического понятия» [Капитонова, Московкин, Щукин 2008: 13].

2. Показано, что при обучении русскому языку как иностранному учащихся инженерного профиля **учет когнитивных и профессиональных компонентов** следует выделить как основополагающий принцип обучения данного контингента.

3. Предложены **принципы организации содержания обучения иностранных учащихся инженерного профиля**: а) аутентичность дидактических материалов и заданий; б) использование стратегий обучения русскому языку с учетом когнитивных предпочтений и формирования профессионального мышления учащихся; в) ориентация на иерархическую структуру учебно-профессиональных интересов учащихся; г) учет архитектоники инженерного дискурса / текста; д) учет преемственности инженерных дисциплин.

4. Основные **приемы обучения при работе с иностранными учащимися инженерного профиля**, в которых воплощаются указанные выше принципы: 1) работа на уроке проводится в естественном для данного контингента темпе; 2) инициатива полностью исходит от преподавателя; 3) работа ведется строго по заранее заявленному плану, урок имеет четкую структуру; каждое задание сопровождается алгоритмом выполнения; 4) за зрительным определением следует тренировка на распознавание звуковой формы одновременно с тренировкой фонетического произношения; 5) дается подробное объяснение в аудитории всех новых правил-инструкций, детальное объяснение всех лингвистических нюансов текста при чтении; 6) исключаются «лирические» отступления, т. к. продуктивность работы при этом резко снижается; 7) преподаватель не торопит с ответом, предоставляет больше времени на обдумывание; 8) постоянно используются наводящие вопросы, переспрос, предлагаются варианты ответов; 9) моментально исправляются все устные и письменные ошибки учащихся, возможно исправление учащимися друг друга; 10) предлагается работа со словарем: поиск и заучивание новых слов, перевод (преподавателя не должно раздражать то, что учащиеся часто перепроверяют сказанное преподавателем по словарю); 11) при изучении слов используется стратегия «от формы к содержанию»; 12) все упражнения выполняются устно в аудитории с дальнейшим их записыванием по памяти дома; 13) все тексты и упражнения начитываются преподавателем на диктофон; 14) исключаются тестовые задания и выполнение заданий на время; 15) больше внимания уделяется заданиям на аудирование и упражнениям на выработку беглости чтения, а также беглости устной и письменной речи; 16) даются задания на вычленение и ранжирование блоков информации в тексте; 17) проводится работа, где необходи-

мо погружение в детали, проведение самостоятельного анализа для получения выводов; 18) проводится критический анализ на заданную тему по плану, предложенному преподавателем.

5. Основные **приемы обучения при работе с лингводидактическим материалом** при обучении данного контингента: 1) аутентичность используемых материалов; 2) аналитичность представления материала: от ключевых слов – к микротексту – затем к тексту; 3) дедуктивный метод предъявления материала: сначала правило, затем тренировка в его употреблении; 4) строгая логическая последовательность при введении новой языковой информации; 5) пошаговое, концентрическое изложение материала; 6) акцент на изучение письменного аспекта научного стиля речи; 7) анализ морфологического состава слов: найти префикс, корень, суффикс, флексию; по форме определить часть речи, поставить слово из текста в исходную, словарную форму; 8) тематические (обусловленные специальностью) списки однокоренных слов и выражений; 9) акцент на изучение видо-временной глагольной системы русского языка; изучение глагольных лексических минимумов; 10) акцент на изучение шести наиболее трудных синтаксических конструкций, обслуживающих научный стиль речи: безличные и неопределенно-личные предложения, пассивные обороты, придаточные предложения со словом «который», причастные и деепричастные конструкции; 11) ориентация на овладение не отдельным предложением, а парадигмой предложений; 12) использование множественных внеконтекстных грамматических упражнений; грамматических упражнений, в которых материал выстроен по порядку, заданному извне: по падежам, очередности мужского, женского и среднего родов, единственного – множественного числа и т. п.; 13) широкое использование на уроке наглядности, наряду с вербальным представлением грамматических правил, использование таблиц, схем в качестве иллюстраций; 14) акцент на четкие инструкции; разнесение по времени объяснения правил и исключений; 15) использование упражнений на перекодирование информации, т. е. на трансформацию единиц всех языковых уровней: словосочетаний, предложений, абзацев; 16) исключение при обучении чтению заданий на выявление главной мысли текста: в инженерных текстах отсутствует «центр ситуации»; 17) использование письменных работ с долгосрочными многоаспектными проектами, которые обсуждаются и выполняются в группах; 18) обобщение материала в конце дидактического цикла.

Литература

- Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному): Монография. М., 2005.
- Васильева Т. В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: Монография. М., 2005.
- Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. М., 2008.

Концепция преподавания русского языка как второго в техническом вузе и ее реализация при разработке учебно-методического комплекса

Т. П. Адскова

Казахский национальный технический университет имени К. И. Сатпаева (Алматы, Казахстан)

Учебно-профессиональная сфера, второй язык, учебно-методический комплекс

Аннотация. В докладе освещаются вопросы, связанные с обучением русскому языку как неродному студентов технического вуза; предлагаются принципы построения учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык».

Дисциплина «Русский язык» занимает особое место в системе подготовки бакалавров с инженерным образованием. Для студентов технического вуза изучение русского языка как второго – это не только совершенствование навыков и умений, полученных в школе, но и средство овладения языком специальности.

Постреквизитами изучения русского языка как второго студентами технического вуза являются знания, умения и навыки, позволяющие повысить общую речевую культуру, расширить доступ к достижениям науки и техники, отечественной и мировой культуры, что способствует эффективной подготовке специалистов с инженерным образованием. По завершении изучения дисциплины студент должен: оперировать лексико-грамматическим материалом; читать и понимать тексты любого содержания из различных коммуникативных сфер, используя в зависимости от характера текста и целевых установок разные виды чтения; употреблять все изученные виды монологической речи (описание, повествование, рассуждение в разных комбинациях), соблюдая логическую последовательность и адекватность использования языковых средств; слушать и понимать устную информацию с последующей передачей ее содержания с разной степенью компрессии и использовать ее в зависимости от целевых установок; воспроизводить прочитанный или прослушанный текст, выделяя необходимую информацию и излагая ее в определенной форме и последовательности; принимать участие в диалогах разных типов; производить композиционно-смысловой анализ научного текста (в форме тезисов, конспекта, плана) и его аналитико-синтетическую обработку (реферировать, рецензировать, давать отзыв, составлять резюме), соблюдая последовательность изложения, пользуясь адекватными языковыми средствами и правилами структурного оформления; уметь написать сочинение, доклад, соблюдая структуру построения, развернутую аргументацию, правильность оформления; вести дискуссию или участвовать в споре, готовить выступление на заданную тему.

Цель курса – комплексная, включающая в себя коммуникативную (ведущую), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалиста.

Переход на кредитную систему обучения существенным образом меняет работу преподавателей, определяет более высокую качественную значимость самостоятельной работы студентов. Организация и управление познавательной деятельностью студентов, в том числе на аудиторных занятиях, предполагает наличие специального комплекса методических и дидактических разработок. Концепция дисциплины «Русский язык» в техническом вузе легла в основу учебно-методического комплекса дисциплин студента (УМКД ДС).

УМК ДС включает типовую программу, учебную программу дисциплины (syllabus), комплект активного раздаточного материала, планы практических занятий с методическими рекомендациями, глоссарий, методические разработки, учебно-практические материалы для самостоятельной работы студента, контрольно-измерительные средства и список необходимой литературы. УМК построен на материале научного стиля речи, что дает возможность ввести обучаемых в учебно-профессиональную сферу. В УМК дисциплины «Русский язык» находит свое отражение прагматико-лингвистическое содержание, которое позволяет создавать необходимые условия для осуществления реальной

коммуникации. Исходным принципом построения УМК следует признать принцип коммуникативной значимости, предполагающий определенный сдвиг в приоритетах отбора и презентации языкового материала. На всех этапах обучения второму языку актуализируется интенсивное речевое и интеллектуальное развитие обучаемых. При таком подходе эффективным представляется использование технологий модульного построения УМК.

Модули представляют собой целостные автономные структуры. Построение каждого модуля актуализировано коммуникативными задачами. Структуру модуля составляют: лексический материал, языковой (на уровне предложения и на уровне текста) и речевой материал. Речевая деятельность не только одна из целей и конечный результат учебного процесса, но одновременно и средство обучения. Принцип коммуникативности определяет пропорции между теорией и практикой в распределении языкового материала в пользу практики. Отбор языкового материала обусловлен долей его функционирования в изучаемых сферах коммуникации. Принцип комплексного воздействия требует использования новых методов и приемов, введения лексико-грамматических заданий, по своему содержанию выступающих как комплексные интеллектуально-лингвистические. Они отличаются специфическим подбором и необычной компоновкой языкового материала, нетрадиционной постановкой вопросов, что обеспечивает воздействие на интеллект через интенсивную речемыслительную деятельность.

Основой развивающей речевой среды является текст. Признание текста высшей единицей обучения дает возможность комплексного учета языковых и речевых потребностей обучаемых. Понятие текста принадлежит к фундаментальным понятиям современной лингвистики. В настоящее время общепризнанным является определение текста как единицы коммуникации, структурированной и организованной по определенным правилам, несущей когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку.

Учебный материал представлен в модулях по темам, отражающим реалии окружающего мира. Информативная, актуальная тематика включает тексты из социально-культурной, общественно-политической, учебно-профессиональной сфер коммуникации. Основной дидактической единицей при обучении языку специальности является специальный текст. Текстовый материал носит познавательно-развивающий характер, отражает специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. Исходным пунктом осуществления этого принципа является такая организация учебного процесса, когда студент оказывается перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы, что обуславливает включение в модули проектных заданий, которые позволяют интегрировать знания студентов из разных областей наук при решении той или иной проблемы.

Выход в содержательном плане на интеграционный уровень способствует успешному овладению учебно-профессиональной сферой общения, которая является ведущей при обучении русскому языку как второму в техническом вузе. Стратегия учения заключается в том, что обучаемые не только овладевают языком, но и самостоятельно оценивают свои успехи.

Саморазвитие учащихся в процессе изучения русского языка

Н. П. Балкунова

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

Саморазвитие, поисковая деятельность

Аннотация. В докладе рассматриваются проблемы организации саморазвития учащихся на основе поисковых заданий, которые позволяют не только более эффективно усваивать материал, но и учат самостоятельному приобретению знаний, умению аргументировать свою позицию, делать выводы.

Приоритетом современного образования становится обучение, ориентированное на саморазвитие личности. Само-развитие, по мнению психологов, начинается со школьного возраста и протекает в активной деятельности.

Для организации саморазвития учащихся необходимы специальные технологии, моделирование дидактических условий на основе конструирования личностно-ориентированных ситуаций саморазвития.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме самореализации личности привел к пониманию *функции саморазвития личности как универсальной способности к выявлению, раскрытию своих способностей.*

Мы выделяем следующие качественные характеристики саморазвития:

- *самостоятельность* как способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии;
- *свобода* как универсальная способность личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения), саморегуляции;
- *творчество* как универсальная способность к концентрации творческих усилий.

Основой содержания организации саморазвития учащихся является технология, базирующаяся на личностно-ориентированной диагностике, обучении умениям решать задачи по употреблению грамматических конструкций в речи, формированию умений, связанных с самосовершенствованием, а также развитию умений, связанных с самостоятельной работой, самоорганизацией. В качестве результатов реализации предлагаемой модели подготовки к саморазвитию и самосовершенствованию рассматривается уровень развития основных компонентов готовности к саморазвитию, а именно:

- высокая мотивация саморазвития;
- сформированность самосознания, рефлексии, самоконтроля, самостоятельности, адекватной самооценки;
- сформированность основных умений, связанных с деятельностью по самообразованию, самосовершенствованию.

Мы полагаем, что саморазвитию учащихся будет способствовать введение в систему занятий элементов проблемного обучения, которое позволит творчески усваивать каждый раздел программы по русскому языку, осмысливать грамматические понятия и овладевать коммуникативными умениями.

Задания поискового характера, ориентированные на развитие познавательной самостоятельности, позволяют осуществлять личностно ориентированный подход, создают условия для саморазвития на практических занятиях и в

самостоятельной работе. При этом учащиеся сами выбирают, с каким уровнем сложности заданий они могут справиться, какие виды заданий помогут им овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками. Деятельность учащихся развивается от репродуктивной к частично-поисковой, а затем к творческой (исследовательской) деятельности. На этапе репродуктивной деятельности отмечается низкая мотивация включения в процесс саморазвития. Задания выполняются методом копирования или подражания. Самореализация на ступени частично-поисковой деятельности продолжает оставаться подражательной, но появляются черты самостоятельного профессионального творчества. На ступени исследовательской деятельности достаточно выражены мотивы готовности к саморазвитию, появляется возможность реализации инновационной идеи «субъект-субъектных» отношений в системе «учитель-ученик».

Главная цель обучения заключается в принципе «научиться учиться». В практической деятельности это выражается в способности использовать различные каналы информации и коммуникационные технологии, самостоятельно организовывать собственный образовательный процесс, уметь проявлять инициативу, гибкость и мобильность. Особое внимание обращается на развитие способностей принимать решения.

В ходе решения поисковых задач разной формы и содержания учащиеся проходят три уровня развития функции саморазвития личности – «низкий», «средний», «высокий». Представим характеристики уровней.

Низкий уровень развития функции саморазвития личности характеризуется: отсутствием стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенций; слабыми предметными знаниями и умениями; склонностью действовать только под чьим-либо руководством.

Средний уровень характеризуется следующим: потребности и мотивы выявления и раскрытия своих возможностей и способностей носят ситуативный характер и зависят от положительной (отрицательной) оценки на проявляющиеся (не проявляющиеся) возможности и способности или значимости отдельных из них. Владение предметными знаниями и умениями находится на репродуктивном уровне.

Высокий уровень развития функции самореализации личности характеризуется осознанным стремлением к выявлению и раскрытию своих возможностей и способностей; умением реализовать себя и свои предметные знания в различных ситуациях; самостоятельностью в действиях и поступках; способностью ставить перед собой цели и проявлять волевое усилие в ее достижении; сознательно проявлять способность к рефлексии.

Вопросы религии в преподавании русского языка и культуры американским студентам (лингвокультурологический аспект)

М. Бейсом, А. Боруа-Садковски

Университет Северной Айовы (Сидар Фоллс, Айова, США)

Е. Ф. Веремьева

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

Русский язык, религия в США

Аннотация. Появившийся в последнее десятилетие интерес американских студентов к вопросам религии вообще и к русской духовной культуре в частности делает актуальным разработку специального курса и материалов к нему, знакомящих учащихся с основами православия в лингвокультурологическом аспекте.

1. В последние годы, несмотря на все правила политкорректности, религиозная тема вызывает живой интерес в американской аудитории, хотя и имеет неоднозначную оценку. Она трудна для студентов и преподавателей прежде всего из-за недостаточной разработанности в методическом плане.

Существует огромное количество книг и статей о России и русских, где религиозность представляется как один из ключевых моментов русского духа, о различных конфессиях и веротерпимости русских, подробно освещаются вопросы истории христианской церкви и ее сегодняшний день.

Многочисленные словари и справочники в доступной форме сообщают сведения о догматах веры и институтах церкви, о святых и блаженных, о праздниках, обрядах, атрибутах христианского культа и многом другом. Что из всего этого взять с собой в аудиторию, с чего начать разговор со студентами, у которых есть интерес, но практически нет никаких знаний в этой области, на что обратить особое внимание?

2. Анализ имеющихся учебных материалов показал, что религиоведение как лингвокультурологический аспект преподавания в американской аудитории представлено весьма фрагментарно. В связи с этим встает задача разработки соответствующих материалов для трех категорий американских учащихся:

1) для студентов, изучающих русский язык на отделении русского языка в США;

2) для студентов творческих факультетов – музыкантов, художников, будущих артистов и режиссеров, которые ежегодно проходят краткосрочную стажировку в России;

3) для студентов, выбравших в качестве обязательного курса «по интересам» курсы «Человек и религия», «Русская культура и цивилизация», «Русская православная культура» (на английском языке).

О важности такого тройного подхода красноречиво говорит статистика: в этом учебном году в университете Северного Айовы на первом курсе учится двадцать студентов-русистов (и это много!), а культурологический курс заинтересовал не менее двухсот человек. Кроме того, вот уже девять лет каждое лето мы возим наших студентов в славянские страны: в Россию (в Санкт-Петербург и в Москву) и в Польшу. И чем лучше студенты знакомы с культурой страны изучаемого языка, тем успешнее проходит стажировка.

3. Религия в нашем курсе рассматривается как одна из основных форм духовной культуры. Она тесно связана с другими ее формами – мифологией, философией, искусством. Религиозное православное искусство – это иконопись, фрески, скульптура, архитектура, литература, музыка, пение. Любой из этих компонентов может стать предметом самостоятельного разговора в аудитории и на русском, и на английском языках.

4. Занятия проводятся в форме лекций, лекций-бесед, спецсеминаров. По мере возможности привлекается наглядность, демонстрируются отрывки из художественных и документальных фильмов.

Программа курса подвижна и легко варьируется. Она зависит от интересов студентов в каждой конкретной группе, что соответствует одному из главных принципов американской системы образования – возможности выбора.

Другие принципы организации курса – преподавание русской культуры в сопоставлении с родной культурой учащихся, максимально широкий и всесторонний охват явлений изучаемой культуры, проблемность. Здесь мы стремимся объединить решение задач преподавания русского языка и психологической адаптации учащихся в новой культуре. Предлагаются, например, такие темы: «Христианство (Православие. Католицизм. Протестантизм)»; «Принятие христианства на Руси»; «Храмы, церкви: красота и роскошь в России, простота в Америке. Почему так?»; «Икона как молящийся образ. Иконостас»; «Церковная служба. Церковная символика»; «О церковных таинствах (крещение, покаяние, причастие, брак)»; «Православные святые»; «Кто такие юродивые (блаженные)?»; «Монастыри (по материалам экскурсий на Валаам, в Тихвин и др.)»; «Православные праздники. Рождество и Пасха в России и в Америке»;

«Церковный этикет. Как вести себя в православном храме». Студенты принимают активное участие в следующих дискуссиях: «Икона в церкви, в доме, в музее, в частной коллекции. Где ее место?»; «Где должны находиться картины великих художников на библейские сюжеты – в музее или в храме?»; «Образование и вера. Можно ли менять веру?»; «Женщина и священный пост»; «Должны ли священнослужители иметь семью?»; «Влияет ли вера на здоровье человека, его психологию?»

5. В качестве учебного материала целесообразно использовать тексты, которые предъявляются русскоговорящим учащимся. Определенную трудность представляет их компрессия, адаптация или перевод на английский язык. Используются тексты духовно-нравственной тематики разных жанров, а также пословицы, поговорки, афоризмы, высказывания знаменитых людей, шутки, анекдоты, стихи православных поэтов.

6. Система работы определяется некоторыми особенностями американской аудитории. С одной стороны, материал подается исключительно в русле культурологии, поскольку нельзя затрагивать религиозные чувства или атеистические воззрения слушателей, с другой стороны, необходимо готовить студентов к восприятию духовного опыта представителей православной культуры, не навязывая при этом точку зрения христиан.

Например, на обычный для православных и не очень корректный для нас вопрос *Какую веру вы исповедуете?* американец не скажет: протестант. Ответит: лютеранин, методист, баптист (существуют около 50 разных баптистских церквей!), член епископальной церкви, член пресвитерианской церкви и так далее. Лучше спросить: *В какую церковь вы ходите?* Понятно, что эти вопросы близки, но предполагают разные ответы. Менталитету американцев соответствует второй вариант.

Думается, церковь в США, в отличие от русской православной, выполняет более земную задачу – она призвана в первую очередь помогать людям. Ее можно считать основой гражданского общества, своего рода «филиалом» муниципалитета. Церковь ближе всех стоит к человеку и первой оказывается рядом с теми, кому плохо. Именно церковь в США занимается организацией помощи населению после стихийных бедствий, наводнений. У нас до сих пор ведутся церковные дискуссии: что важнее – молитва или реальная помощь? Русская же церковь в большей степени призвана обслуживать душу человека. Все это необходимо учитывать в учебном процессе.

7. Тема «Первые шаги в православном храме» важна для стажеров, готовящихся к поездке в Россию. Задача преподавателя – научить студентов уважать предписания русской церкви. Например, нельзя ходить в храм в неподобающей одежде и макияже, женщине нельзя носить брюки, необходимо покрывать голову платком. Мужчинам же при входе в храм следует снимать головные уборы. Даже свадебное платье в самую сильную жару должно быть закрытым. Американцы же могут спокойно пойти на службу в шортах. Ответ молодых людей прост: «Богу все равно, как мы одеты. Простота – дар божий. Главное – как мы работаем, помогаем ли другим».

Представляется, что введение в учебный процесс материалов православной духовной культуры, рассматриваемых с точки зрения лингвокультурологии, способствует повышению мотивации обучения и в конечном итоге служит делу распространения русского языка, что для нас, преподавателей-русистов, является первостепенной задачей.

Категория адресатности в учебно-педагогическом дискурсе

А. Р. Габидуллина

Горловский государственный педагогический институт иностранных языков (Горловка, Украина)

Учебно-научный текст, дискурс, адресат, адресант

Аннотация. В докладе анализируются особенности проявления категории адресатности в учебно-педагогическом дискурсе. Адресатность рассматривается с трех позиций: адресованность учебника, адресованность метатекста учителя и адресованность вторичного учебно-научного текста учащегося.

Адресатность – это категория, отражающая направленность текста на определенный круг людей, их знания, мнения, интересы и т. д. Она выходит за пределы текста и рас-

сматривается как текстово-дискурсивная категория, которая отображает расщепление адресата на реального получателя информации, гипотетического адресата-функцию, програм-

ма которого создана автором и заложена в текст, а также на фигуру адресата, т. е. на восприятие реального адресата читателем (Е. А. Селиванова).

Эта категория по-разному представлена в текстах учебно-педагогического дискурса (УПД), который мы рассматриваем как семиотический процесс реализации учебного текста (текстов) в замкнутой коммуникативной ситуации, погруженной в сферу организованного обучения. В УПД функционируют 3 типа учебных текстов: учебник, метатекст учителя-медиатора и вторичные тексты школьников.

Школьный учебник, в отличие от метатекста учителя, предполагает дистантность отношений между коммуникантами. Учащийся получает реальную возможность многократного обращения к теоретическому материалу. Учебный текст здесь рассчитан на потенциального / гипотетического адресата (функцию) – учащихся как «коллективных языковых личностей» (Ю. Н. Караулов, Е. В. Красильников), для которых русский язык является родным; этим объясняется превалирование теоретического материала над коммуникативным. В то же время авторы учебников русского языка учитывают национальные особенности украинского адресата-школьника, в том числе его билингвизм. Это проявляется в упражнениях, где сопоставляются / противопоставляются языковые категории (рода, числа, падежа и пр.), характерные для близкородственных языков, каковыми являются русский и украинский.

Социально-типологические свойства гипотетического адресата-школьника определяются программой Министерства образования и науки (перечнем знаний, компетенций и т. д.), сложившимися в науке представлениями о психофизиологических особенностях детей определенного возраста и пр. Важную роль играют образовательные «метастереотипы», которые представляют школьника только как объект обучения.

Адресованность учебников может проявляться в использовании приемов фасцинации. Фасцинация – это специально организованное вербальное / невербальное воздействие, предназначенное для уменьшения потерь семантически значимой информации при восприятии сообщения реципиентами, за счет чего возрастает возможность ее воздействия на их поведение. Так, некоторые упражнения школьного учебника представлены в жанре лингвистической сказки, стихотворения на лингвистическую тему, кроссворда, этимологической справки и т. д. Средствами привлечения внимания школьников являются игровые задания, создание проблемных ситуаций. Правда, фасцинация осуществляется авторами украинских учебников русского языка крайне непоследовательно и фрагментарно.

Категория адресатности в учебнике может быть представлена имплицитно. В этом случае гипотетическим адресатом учебно-научного текста (УНТ) является учитель (особенно начинающий). Нередко авторитет создателей учебника является для него неоспоримым. Учебник «задает» методику презентации темы, определяет структуру урока, выбор

дидактического материала и т. д. Например, в учебнике русского языка для 6 класса Е. В. Малыхиной теоретический материал «выстраивается» в последовательности следующих РЖ: «понятие об объекте» или «характеристика объекта» в форме связного УНТ, содержащего теоретические сведения о новом явлении, → алгоритм применения → опорный конспект. Впрочем, авторы не всегда так жестко детерминируют изучение языкового материала. Так, в параграфе «Род и число имен существительных» учебника Г. А. Михайловской (6 класс) представлены только упражнения, содержащие материал для наблюдений (без обобщающего учебно-научного текста). УНТ создают сами учащиеся под руководством учителя-медиатора.

В отличие от учебника УНТ учителя направлен на реального адресата (коллективного или индивидуального) и проявляется как выражение: 1) предполагаемой степени его знакомства с адресатом (классом); 2) предполагаемого уровня фоновых знаний учащихся, в том числе «опорных знаний», необходимых для восприятия учебного материала; 3) предполагаемого характера вовлеченности адресата в текстовое событие: наблюдатель, активный или пассивный участник, арбитр и пр.; 4) предполагаемой степени общности для адресата и адресанта ценностных установок, заданных в тексте или ассоциируемых с ним: союзник, оппонент; 5) предполагаемых особенностей половой, возрастной, национальной ориентированности по линии принятия / непринятия сообщений или установок; 6) предполагаемого типа и характера восприятия: эмоционально-интуитивного или интеллектуально-логического, рационального; 7) предполагаемой степени эмоционального сопереживания с адресатом; 8) предполагаемых доминантных психологических характеристик адресата – экстраверт / интраверт; 9) предполагаемого психологического состояния учитываемого реального читателя при восприятии текста и т. д.

В учебно-педагогическом дискурсе текст учителя реализуется в режиме on-line, что позволяет педагогу адаптировать исходный текст, менять тактики ведения дискурса в зависимости от изменяющихся обстоятельств: сложности учебного материала, степени подготовки класса, его психологических особенностей, места и времени проведения урока (УНТ учителя может повторяться в нескольких вариантах – на одном уроке до 5–6 текстовых парафраз). На реального адресата дискурса указывают обращения (*Саша! Ребята! Эй, там, на задней парте!*), дейктические знаки-индексы (личные местоимения, указательные жесты, взгляд учителя и пр.). Шире используются фасциативные приемы.

Вторичный учебный текст школьника чаще является безадресным, поскольку учащийся не имеет соответствующих «диалогических» навыков. Необходима специальная тренировка, основная цель которой – сориентировать сообщение ребенка на реального или виртуального «собеседника», например, изложить лингвистическую информацию в форме сказки для первоклассника.

Орфографическая и пунктуационная компетенции учащихся школ Латвии с русским языком обучения: проблемы и пути их решения

М. А. Гаврилина

Латвийский университет (Рига, Латвия)

Речевая ошибка, орфографические и пунктуационные умения, учащиеся начальной школы, билингвизм

Аннотация. В докладе обобщаются результаты исследования, проведенного среди учителей и учащихся латвийских школ с русским языком обучения. Характеризуется качество письменной русской речи учащихся 4-х классов в условиях билингвального образования; анализируются типичные и стабильные орфографические и пунктуационные ошибки в письменной речи школьников и выявляются их причины; формулируются дидактические рекомендации, направленные на устранение причин ошибок и совершенствование качества письменной речи учащихся начальных классов.

В 2008 году среди учителей и учащихся школ Латвии, в которых реализуются программы национальных меньшинств, проведено исследование «Анализ орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальных классов школ с русским языком обучения».

Цель исследования – проанализировать достижения и трудности в развитии орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальной школы и определить путей коррекции выявленных проблем.

В процессе исследования было проведено анкетирование среди 55 учителей начальной школы и проанализированы результаты выполнения комплексной проверочной работы 820 учащимися 4-х классов.

Анализ ответов учителей, полученных в результате анкетирования, показал, что:

- 73% учителей уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 4-х классов оценивают как «близкий к среднему» или «низкий»;

- основными причинами низкого уровня грамотности школьников, по мнению учителей, являются: недостаточное количество учебных часов, отводимых в учебных планах на освоение родного языка в начальной школе (96% учителей); снижение значимости письменной коммуникации в современном обществе (82% учителей); а также то, что современные школьники мало читают, не испытывают потребности в чтении (67%);
- выход из сложившейся ситуации 85% учителей видят в увеличении количества уроков родного языка в начальной школе.

Анализ выполнения учащимися четвертых классов комбинированной проверочной работы позволил констатировать реальные проблемы в письменной речи школьников и сделать следующие выводы:

1) отсутствует значительная разница между уровнями сформированности орфографической и пунктуационной грамотности у девочек и мальчиков;

2) ошибки, которые дети допускают при оформлении на письме ряда орфограмм, являются типичными, носят стабильный характер (среди них: «Мягкий знак в словах», «Удвоенные согласные в корнях слов», «Раздельное написание НЕ с глаголами» и др.);

3) четвероклассники допускают ошибки на те орфографические и пунктуационные правила, которые должны быть полностью освоены в конце начального обучения (так, в работах 29,3% учащихся констатированы ошибки, связанные с оформлением на письме имен собственных; 19,5% школьников ошибаются в постановке знаков препинания в конце предложения);

4) имеется существенная разница в уровне орфографической грамотности школьников, обучающихся по разным билингвальным моделям (так, школьники, обучающиеся по 1-й и 2-й билингвальным моделям, которые предусматривают весьма большую долю участия латышского языка в учебном процессе, чаще ошибаются в словах, содержащих орфограммы «Буквы З и С на конце приставок», «Мягкий знак в словах», «Удвоенные согласные в корнях слов», «Раздельное написание НЕ с глаголами»; частотность и

устойчивость ошибок объясняется характером соотношения орфографических норм русского и латышского языков и их «скрещиванием» в сознании ребят);

5) у большинства учащихся недостаточно сформировано умение аргументировать выбор того или иного орфографического написания (так, 97% школьников правильно решили орфографические задачи в предложенных словах, но 52% из них неверно аргументировали свой выбор, а 18% детей вообще не сумели его аргументировать);

6) дети чаще ошибаются в выборе верного написания при создании собственных текстов, нежели в ситуации, когда место орфограммы в слове уже так или иначе обозначено.

Сравнительный анализ мнений учителей и результатов, полученных в ходе анализа проверочных работ школьников, показал, что видение учителями существующих проблем только частично совпадает с реальной ситуацией. Это касается:

- «рейтинга» орфограмм и пунктограмм, представляющих трудности для усвоения их школьниками;
- причин, в результате которых в письменной речи учащихся появляются типичные и стабильные ошибки;
- влияния моделей билингвального образования на становление грамотной письменной речи школьников в родном языке.

Анализ позиций учителей, характера и причин орфографических и пунктуационных ошибок, допущенных четвероклассниками, позволил сформулировать развернутые дидактические рекомендации, которые направлены на решение констатированных проблем. Данные рекомендации связаны:

- с формированием у младшего школьника подлинного мотива в необходимости развития грамотной письменной родной речи в полиязычной среде;
- с координацией дидактических усилий учителей родного (русского) и второго (латышского) языков, направленных на поиск эффективных путей преодоления межъязыковой интерференции в речи школьников;
- с дидактическими механизмами формирования у ученика орфографического и пунктуационного действий как действий интеллектуальных.

Русские сказки, народные игры, традиционные праздники как средство развития русской устной речи детей-переселенцев

Е. Г. Данелян

Тверской государственной университет (Тверь, Россия)

Специфика родного языка, развитие речи

Аннотация. В докладе показано, как с помощью сказок, народных игр и традиционных праздников развивается русская устная речь детей-переселенцев.

В последние годы в связи с усилением миграционных процессов российские школы пополнились учащимися нерусской национальности. Поскольку в школе с русским языком обучения оказываются дети разных национальностей, то классы приобретают статус классов с многонациональным составом учащихся.

Основная задача работы в подобных классах уже на самой первой ступени связана с подготовкой детей-мигрантов к дальнейшему обучению на русском языке. Однако, как показывают наблюдения, лексикон таких детей беден, они допускают произносительные, грамматические, речевые ошибки и главное – недостаточно свободно владеют русской речью, а многие практически не говорят по-русски, не владеют элементарными знаниями из области не только русской, но и своей культуры.

Возможности детей-мигрантов в овладении русской речью, а также элементарными знаниями из области культуры, истории национальных традиций используются учителями далеко не в полной мере, в связи с чем совершенствование содержания и методов обучения в школах с многонациональным составом учащихся выступает сегодня как очень важная и актуальная задача.

Мы считаем, что прежде всего эти дети должны пройти подготовительный курс по обучению русской устной речи. Для работы предлагается учебное пособие «Учимся говорить по-русски», которое может быть использовано уже в

начальных классах как дополнительный материал к основным действующим учебникам.

Необходимо учесть, что речевая деятельность на русском языке у учащихся нерусской национальности может быть успешно сформирована, если обучение будет строиться с учетом специфики родного языка. В России много переселенцев с Кавказа (армяне, азербайджанцы, грузины) и из Средней Азии, поэтому мы в основном ориентируемся на этих детей.

К причинам ошибок интерференционного характера у названных выше групп учащихся относятся:

- расхождение в звуках, отсутствие некоторых звуков;
- расхождение в характере родовой квалификации некоторых слов, что ведет к нарушению норм согласования в русском языке;
- отсутствие категории одушевленности, что ведет к ошибкам в падежных окончаниях;
- отсутствие предлогов, некоторых падежей, что ведет к ошибкам в предложном и беспредложном управлении в русском языке;
- другие частные признаки.

Большое внимание следует уделять сказкам как средству, приближающему детей к ситуации игры и благотворно влияющему на их мысли и чувства.

Русские народные сказки знакомят нерусских детей с национальными традициями русского народа, прививают к ним уважение, что очень важно.

Составленные на основе используемого материала речевые ситуации и различного рода дидактические игры способствуют эффективному усвоению детьми норм русского литературного языка.

Игровая ситуация увлекает и воспитывает детей, поэтому мы широко используем в обучении народные игры. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора, они часто сопровождаются считалками, жеребьевками, потешками, забавными певалками. В процессе игр считалки, напевно-забавные певалки, занимательные диалоги с удовольствием проговариваются детьми, быстро и прочно запоминаются. Так развивается устная речь: обогащается лексика, дети правильно используют глаголы движения, строят диалоги.

Учащиеся с интересом знакомятся и с традиционными народными праздниками, поэтому мы включили в программу

русские народные праздники: «Сенокос», «Сбор урожая», «Рождество», «Масленица», «День Ивана Купалы» и др.

В процессе работы взаимоотношения между учителем и учениками приближаются к естественным условиям общения и у детей преодолевается страх языкового барьера, что очень важно в обучении.

Литература

- Ладыженская Е. А. Исследования по развитию связной речи учащихся. М., 1974.
- Ниорадзе В. Г. Проблемы развития русской устной речи. Тбилиси, 1980.
- Утебалиева Г. Е. О разграничении понятий «овладение языком», «изучение языка» и «усвоение языка» // Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного. Велико-Тырново, 2006.

Русская орфоэпия в условиях тюркоязычной аудитории

М. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент, Узбекистан)

Славянский, русский, орфоэпия, тюркоязычная аудитория

Аннотация. В докладе рассматриваются проблемы распространения и изучения славянских языков и культур на примере изучения русской орфоэпии в тюркофонной аудитории; анализируются истоки звуковой интерференции в условиях сингармонизма, диалектные различия внутри одного тюркского языка, орфоэпические особенности русской исконной и заимствованной лексики.

В настоящее время наиболее социально востребованным славянским языком является русский как язык международного общения на территории постсоветского пространства и в странах бывшего социалистического лагеря, как один из официальных языков ООН.

Русская звучащая речь за пределами России всегда распространялась и распространяется в единых нормах русской орфоэпии, т. е. везде, где используется русский язык, функционирует один вариант русского литературного языка. Это обстоятельство в социолингвистическом плане серьезно отличает русский язык от других языков (английского, испанского и др.), которые функционируют в нескольких вариантах литературного языка, а следовательно, имеют и несколько вариантов литературных орфоэпических норм. Иными словами, эти языки выполняют функцию международного общения в нескольких своих литературных вариантах, в то время как русский язык выполняет функцию международного общения в одних и тех же литературных нормах, т. е. в одном и том же (единственном) варианте литературного языка. Такое положение дел в лингводидактическом и собственно методическом аспектах облегчает изучение и распространение русского языка в условиях инофонной среды (как учебной, так и неучебной).

В современном мире с миром русского языка и с миром русской культуры наиболее массово и высокочастотно контактирует мир тюркской культуры и мир тюркской звучащей речи, или же – тюркофонная среда (Казахстан, Узбекистан, Азербайджан, Татарстан, Башкортостан, Саха, Тува и т. д.).

Освоение русского языка и русской культуры, а через них в определенной степени и освоение общеславянской культуры осуществляется, как правило, посредством овладения русской звучащей речью, которое как в естественных, так и в искусственных билингвальных условиях реализуется, прежде всего, в процессе овладения орфоэпическими нормами.

Три группы тюркских языков (кыпчакская, огузская, карлукская) порождают три типа тюркоязычных инофонов: тюркокыпчакский, тюркоогузский, тюркокарлукский. Процесс восприятия ими русской звучащей речи и его результат имеют серьезные различия в силу как общетюркской звуковой интерференции, так и звуковой интерференции, обусловленной спецификой звукового строя, фонотактики и орфоэпических норм и каждой из трех вышеуказанных групп тюркских языков, и спецификой отдельных тюркских языков.

Процесс овладения русской орфоэпией в тюркофонной аудитории осложняется еще и тем, что главная просодиче-

ская доминанта тюркского слова – сингармонизм – в некоторых языках (например, в узбекском) нарушен. Это обстоятельство создает дополнительные трудности для осуществления общего лингводидактического описания и разработки общей методики обучения русской орфоэпии в условиях тюркофонии.

Русская звучащая речь и нормы русской орфоэпии в тюркоязычной среде находятся в непосредственном контакте с диалектными особенностями каждого отдельного тюркского языка. Это порождает трудности в процессе овладения тюркофоном нормами русского литературного произношения. Так, в узбекском языке существуют кыпчакские, огузские, карлуко-чигилийские диалекты, и диалектные различия между ними разительные. Перечисленные группы диалектов делятся на две большие группы – неиранизованные и иранизованные диалекты. Вторая (иранизованная) группа диалектов узбекского языка появилась под влиянием иранских языков (прежде всего таджикского). Эти особенности узбекских диалектов при овладении учащимися нормами русской орфоэпии порождают специфические производимые ошибки, для преодоления которых следует создавать новую систему учебно-языковых заданий, которая будет отличаться от системы заданий, разработанных с опорой на особенности литературных норм родного языка учащихся.

Трудности овладения русской орфоэпией в условиях тюркофонной аудитории порождаются не только особенностями тюркских языков, но и особенностями русского литературного языка. К этим особенностям относятся: наличие разноместного и подвижного ударения; отсутствие сингармонизма; особенности произношения исконно русских слов и исключения из правил; особенности произношения заимствованных слов из латинского, древнегреческого и современных германских и романских языков и др.

Итак, русская орфоэпия в тюркофонной аудитории воспринимается и реализуется неодинаково: сколько типов тюркоязычных инофонов – столько разнообразных производимых ошибок в рамках известных типологий теоретической и фактической речевой интерференции.

Для успешного обучения русской орфоэпии в условиях тюркофонии и прочного овладения ею учащимися необходимо создание новых общих принципов лингводидактического описания исследуемого языкового материала, создание общей методики обучения русской орфоэпии для тюркоязычной аудитории и ее типологических вариантов применительно к условиям каждого отдельного тюркофонного контингента учащихся.

Како корејци (на)уче српски језик

Г. С. Драгин

Dept. Of South Slavic Studies, Hankuk University of Foreign Studies (Јужная Кореја, Сеул)

У приступу теми мора се кренути од основних информација о природи и типологији корејског и српског језика.

Корејски језик је аглутинативни, а писмо му је слоговно, док је српски флективан са фонетским писмом где свака графема одражава само један глас. Иако је у прошлости, у недостатку сопственог писма, користио кинеско, корејски језик не спада у кинеско-тибетску породицу као кинески. Још увек се не може поуздано тврдити да ли су корејски и јапански у међусобној генетској вези, или, пак, оба језика спадају у **изолате** уз значајну ограду да се могу придружити и **алтајској породици језика**.

Српски језик, пак, припада најраспрострањенијој, индоевропској, групи, тачније јужној грани словенских језика. По подацима које даје Ранко Бугарски, корејски језик заузима 14. место са 60 милиона говорника у групи од 20 најјачих језика света. У једном уџбенику за учење корејског језика износи се податак да је број говорника који се служе корејским језиком знатно већи, тј. негде око 93,50 милиона, док подаци на интернету говоре о 75 милиона говорника корејског језика. Ако се као приближно најтачнији број узме средња вредност, тј. око 76 милиона, по помињаној скали коју даје Бугарски, корејски би заузимао чак 11. место између немачког и француског!

Корејски језик се служи писмом које се зове **хангул**. Креатор хангула је краљ Сејонг (1443) из династије Њосон. Оригинално хангул писмо састоји се од 28 карактера (словних знакова) и то: 11 вокала и 17 консонаната. Данас **хангул** има 40 словних знакова (21 вокал и 19 консонаната). Основних знаковних карактера је 24, а остали су сложене форме од основних.

Данас, после поделе Југославије, поделио се и српско-хрватски језик на **српски**, **хрватски**, **босански** и од недавно и **црногорски**. Српским језиком данас, у Србији и

ван ње, говори једва нешто више од отприлике 11 милиона говорника, што је за трећину мање само од броја становника главног града Јужне Кореје, Сеула! .

Српски језик користи два равноправна писма: ћирилицу и латиницу са по 30 знакова. Фонолошки правопис Вука Стефановића Караџића (1787–1864) уведен је званично у Србију 1868. године, а важећи правопис у Србији је онај из 1994. године у издању Матице српске.

Усвајање српског језика и писма, тако различитих од матерњег, везано је за многе проблеме и недоумице студената Корејаца који студирају српски језик.

Поменућу само неке од грешака које праве студенти који уче српски језик, како у писању тако и у читању, тј. у почетној комуникацији:

1) најтипичније грешке тичу се мешања латиничних и ћириличних слова;

2) на крају реченичног такта готово увек изостаје тачка (*упитник, узвичник*);

3) реченица се не сегментира правилно као реч по реч него се често две па и три речи пишу заједно (обично оне које чине акценатску целину);

4) отворена ултима увек се затвара фонемом која по артикулацији највише личи на -м (*Бошком, мојам*);

5) на затворену ултиму често се додаје нека полувокалска вредност, најсличнија -и (*ханди, пони*);

6) највише грешака тиче се алтернације гласова при читању, тј. графема при писању и то: *Б : В (Вошко, Срвија, сувота; болим, абион), Ч : Ћ (ућим, рећеница), Ж : З (живим, зелела; жау зети), Р : Л (одличан облик, одговолите, лекол), Н : Њ (са њима), Ш : С (позолисте, Боско)...*

Ово су само најчешће грешке. О њиховим узроцима и фреквенцији, као и о консултованој литератури, биће више речи у раду који се предаје у штампу.

Проблеми преподавања руског језика в Институтах туризма в Турецкој Републике

М. А. Дуранлы

Эгейский университет, Институт исследования тюркского мира (Измир, Турция)

Русский язык, методика преподавания, учебник, стажировка

Анотация. В докладе затрагиваются проблемы повышения уровня преподавания русского языка как иностранного в Институте туризма г. Измир и предлагается ряд методических решений, способствующих совершенствованию учебного процесса.

Как известно, туризм – явление многоликое и многофункциональное, причем и в Турции и в других странах, это еще и достаточно доходная статья в финансовом отношении.

Исходя из социального, экономического и культурного аспектов туризма, жизнь ставит перед нами такие проблемы, как открытие новых Институтов туризма, изучение в них русского языка для коммуникации в туристической сфере и определение содержания этого обучения. Лингвострановедение в настоящее время приобрело исключительную важность в связи с расширением экономического и туристического обмена между Турцией, Россией и странами СНГ.

В докладе рассматриваются особенности преподавания русского языка в группах турецких учащихся Института туризма г. Измир и становится вопрос о подготовке высококвалифицированных кадров для международного туризма. Практика преподавания русского языка как иностранного в Институте показывает, что уровень лекционных и практических занятий по русскому языку невысок по ряду причин.

Программа обучения русскому языку рассчитана на малое количество часов (два часа в неделю, при том что должно быть не менее десяти часов в неделю).

Отсутствуют полноценные и методически корректные учебники русского языка для турецких студентов, словари, методическая литература, русско-турецкие и турецко-русские разговорники, а также сборники адаптированных художественных текстов на русском языке, что сильно сказывается как на уровне преподавания, так и на результатах изучения русского языка.

Считаем целесообразным в этой ситуации организовать прохождение стажировок в России как для студентов (начиная со второго курса), так для преподавателей русского языка.

Необходимо также ввести обмен студентами и преподавателями русского языка между Турцией и Россией; это перспективное, необходимое для языковой практики направление.

Исходя из различий русской и турецкой ментальности, языковой материал для турецких групп студентов должен быть адаптирован и должен содержать разнообразные ситуации, материал малых фольклорных жанров (поговорки, поговорки, загадки и т. д.), русские популярные песни и одноактные пьесы.

Мы должны формировать у работников туризма лингвострановедческое мышление, толерантность и высокий уровень знания русского языка, столь необходимые для дальнейшего сосуществования и сотрудничества наших стран.

Художественное пространство лирического цикла С. А. Есенина «Персидские мотивы» в восприятии учащихся из Ирана

Л. В. Ершова

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

Межкультурный диалог, топонимы, пейзаж, соловей и роза

Аннотация. В докладе рассматриваются особенности восприятия и интерпретации художественного пространства лирического цикла С. А. Есенина «Персидские мотивы» современными иранцами. Особое внимание уделено топонимике, пейзажной образности и характерной для восточной поэзии символической. Несмотря на сложность восприятия есенинских стихов, в наши дни в Иране наблюдается рост переводческого и исследовательского интереса к «Персидским мотивам».

Русская литература, сохраняя свою национальную самобытность, постоянно проявляла интерес к мировой культуре, была открыта для межкультурного диалога. Обращаясь в цикле «Персидские мотивы» к традициям восточной поэзии, изображая природу, образ жизни, характеры, С. А. Есенин осмысливает их по-новому (см.: [Тартаковский 1975]; [Новикова 1975]). Во-первых, Персия ему представляется экзотическим и идеальным царством прекрасного: красоты, наслаждения, поэзии. Во-вторых, в восприятии восточного колорита он ориентируется на романтическую традицию русской поэзии – на творчество Пушкина, Лермонтова, Бестужева-Марлинского и др. Мы рассмотрим некоторые особенности восприятия художественного пространства «Персидских мотивов» современными иранцами (см.: [Голкар www.esenins.ru/c48.html]).

Пространственная картина мира видится Есенину насыщенной деталями разного рода. Так, в текстах встречается немало конкретных топонимов, географические названия вплетаются в описание особенностей быта и различных видов деятельности жителей востока. Среди топонимов Есенин выбирает менталитетно значимые: Персия, Тегеран, Хороссан, Шираз и т. д. Географические названия, связанные с «памятью культуры», определяют сущность представлений поэта о «голубой родине Фирдуси». В воссоздании восточного колорита важную роль играют безэквивалентные реалии, помогающие насытить картину зримыми, конкретными деталями: чайхана и чайханщик, название денежной единицы (туман), черная чадра.

Художественное пространство цикла построено на приеме антитезы: «голубой да веселой стране» противопоставлен «далекий синий край» – Россия, север, поле, волнистая рожь при луне. Доминируют в стихах цикла синий и голубой цвета, характерные для есенинской пейзажной лирики. При этом лирический герой выступает как созерцатель, наслаждающийся красотами пейзажа и в то же время ощущающий свою отстраненность от восхитительных, но неродных для него объектов природы. Для Есенина восприятие Персии основано на приобщении к традициям поэтической классики Востока: Хороссан и Шираз символизируют творчество Фирдоуси, Хайяма, Гафиза, Багдад ассоциируется со сказочной традицией, с песнями Шахразады, и в целом этот мир в художественном контексте есенинской лирики противопоставлен России, «рязанским раздольям».

Весьма эмоционально Есенин оценивает определенные традиции Востока. Так, образ «черной чадры» встречается в ряде стихотворений цикла. От наиболее «деликатных» упоминаний поэт переходит к явной критике этого обычая: «Мы в России девушек весенних / На цепи не держим, как собак...». Данное стихотворение современный иранский переводчик даже «исключил» из состава цикла: он уверен, что такой текст в Иране воспримут с возмущением.

Лирический герой цикла претерпевает определенную эволюцию: из веселого насмешника и обличителя персидских старинных нравов он превращается в восточного Путьника, ищущего истину и, согласно традициям восточной поэзии, обретающего ее в любви. Образ путника, бродячего философа, ищущего истину в счастье простых людей, красоте и любви, безусловно, созвучен менталитету иранцев, поэтому он был отмечен как особо значимый; современный

переводчик сосредоточился на нем и в подробном комментарии отметил сходство с лирикой Гафиза.

Особое внимание иранцы уделили роли образов соловья и розы в поэтике есенинского цикла. Эти индикаторные символы любовных переживаний являются доминантой лирики Востока, олицетворяют влюбленного юношу и сдержанную в своих чувствах высокомерную красавицу, которой соловей посвящает вдохновенную песню. В есенинских «Персидских мотивах» соловьи и розы символизируют эстетический идеал классической поэзии Ирана (см.: [Азбукина 2006]; [Голкар 2006]). В контексте некоторых стихотворений эти образы обретают различные смыслы. Так, чаще всего роза – характерная деталь пейзажа страны, изобилие роз воспринимается лирическим героем как явление, свойственное экзотической южной природе. В индифференциальной же функции образ розы олицетворяет красавицу-героиню, возлюбленную соловья.

Образ соловья в «Персидских мотивах» становится продолжением пушкинской традиции: в нем воплотились эмоциональные и творческие переживания писателя. Символизируя поиск духовной гармонии, он связывается с размышлениями Есенина о поэте и поэзии.

Рассуждения лирического героя на нравственно-философские темы в «Персидских мотивах» близки мироощущению восточных поэтов. Их объединяет ощущение радости бытия на грешной земле, красоты природы и счастья, наслаждения простыми и понятными моментами человеческой жизни. Мудрость жизненного опыта, которым делились в своих поучительных выводах восточные поэты в аллегорических и иронических индифференциальных средневековых рубаи и газелей, созвучна мироощущению русского поэта XX в., убежденного, что глубинная жизнь человеческого сердца всегда лежит в основе подлинной поэзии.

В «Персидских мотивах», таким образом, воплотились самобытные творческие поиски поэта, через приобщение к восточной культуре он не только отразил новые грани своего гуманистического мироощущения, но и развил сложившуюся в русской литературе традицию изображения Востока. И сейчас, через 40 лет после единственного перевода на фарси (издание 1968 г.), этот цикл вновь переведен и исследуется современными иранскими филологами-русистами.

Литература

- Азбукина А. В.* Семантика восточных образов луны, сада, соловья и розы в русской поэзии 20-х годов XX века (С. Есенин, Г. Санников, А. Ширяевец) // Международные Болдуэновские чтения. 2006 г. Труды и материалы. Т. 1. Казань, 2006. С. 219–221.
- Голкар А.* Поэтическая топонимика в лирическом цикле С. Есенина «Персидские мотивы» // www.esenins.ru/c48.html.
- Голкар А.* Флористический код лирического цикла Есенина «Персидские мотивы» в контексте персидской культуры // Есенинская энциклопедия: Концепция. Проблемы. Перспективы: Материалы Международной конференции, посвященной 111-летию со дня рождения С. А. Есенина. Рязань, 2006. С. 182–188.
- Новикова М.* Мир «Персидских мотивов» // Вопросы литературы. 1975. № 7. С. 173–184.
- Тартаковский П.* «...И тебе я в песне отзовусь...»: «Персидские мотивы» С. Есенина и восточная поэзия // Звезда Востока. 1975. № 12. С. 158–167.

Пути преодоления культурного барьера в процессе преподавания русского языка: роль художественной литературы в обучении русскому языку как иностранному

М. И. Житарева

Латвийский университет (Рига, Латвия)

Русский язык как иностранный, художественный текст, культурный барьер

Аннотация. В докладе обобщается опыт преподавания русского языка как иностранного студентам отделения коммуникации факультета социальных наук Латвийского университета. С изменением статуса русского языка в Латвии изменилось содержание обучения и его формы, а вступление Латвии в Европейский Союз предполагает новые возможности / проблемы в изучении и использовании русского языка.

В настоящее время у студентов-латышей растет потребность и желание изучать русский язык, так как время восприятия русского как языка «оккупантов» прошло. Мотивации изучения способствуют:

- активное использование русского языка в социокультурной среде Латвии (для трети населения страны русский язык является родным);
- востребованность русского языка в практической (профессиональной) деятельности («коммуникативное удобство», по выражению А. Бердичевского);
- интерес и желание приобщиться к русской культуре.

Русский язык как иностранный на отделении коммуникации Латвийского университета часто выбирают студенты, владеющие языком в достаточной, как им кажется, степени, в надежде на «легкую жизнь». При знакомстве с программой курса, построенной на изучении художественных текстов – артефактов культуры, студенты постепенно осознают масштаб и сложность предстоящей работы.

Кроме того, проблема заключается в том, что в одной группе оказываются студенты с разным уровнем владения русским языком и с разными представлениями о фактах и ценностях русской культуры:

- во-первых, студенты, для которых русский язык – родной, окончившие латышскую школу и имеющие весьма смутные представления о русской литературе и культуре;
- во-вторых, студенты, окончившие русскую школу и имеющие определенные представления о русской литературе и культуре;
- наконец, студенты-латыши, владеющие в разной степени языком и имеющие поверхностные представления о русской литературе и культуре.

Современная методика преподавания иностранных языков предлагает по-разному использовать дидактические возможности художественного текста:

- как материал для развития коммуникативно-речевой компетенции;

- как способ ознакомления с историей и жизнью страны изучаемого языка (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.);
- как средство формирования лингвострановедческой компетенции и развития умений самостоятельного чтения и анализа художественного текста (Н. В. Кулибина и др.).

Используя накопленный в лингводидактике опыт, мы делаем акцент на чтении художественных текстов, построенных по законам естественного дискурса, что позволяет естественно превратить учебный процесс в реальный акт коммуникации.

Кроме того, для понимания смысла текстов русской классической литературы в нашей практике обучения активно используется социокультурный комментарий, который позволяет обнаруживать и одновременно улаживать конфликт культур. Причем это конфликт не только русской и латышской культур, но и культуры прошлого, запечатленной в классическом произведении, с современной культурой народа. Как показывает практика (в докладе анализируются отзывы студентов о курсе), подобная работа с текстом позволяет студентам:

- актуализировать и обогащать личный жизненный опыт;
- приобщиться к культурным и духовным ценностям русского народа;
- глубже понять русский национальный характер.

Литература

- Бердичевский А. Л.* Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. № 2.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М., 1990.
- Крысин Л. П.* Толковый словарь иноязычных слов. М., 1998.
- Русское слово в мировой культуре. Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.
- Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
- Федосюк Ю. А.* Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. М., 1998.

К вопросу о текстовом материале коммуникативной грамматики

С. Х. Захраи

Тегеранский университет (Тегеран, Иран)

Коммуникативная грамматика, предположно-падежные синтаксемы, финансово-экономические и общественно-политические тексты

Аннотация. В докладе обсуждается возможность уточнения описания синтаксиса существительного в «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой путем привлечения к анализу материала из официально-деловых и публицистических текстов финансово-экономической и общественно-политической тематики.

В докладе представлен фрагмент исследования, направленного на изучение вопроса о влиянии выбора текстового материала, с которым работает ученый, на результаты грамматического исследования и на выявление типов русских текстов, которые должны более активно вовлекаться в анализ функционирования грамматических категорий и языковых единиц, а также на установление возможностей применения полученных данных в учебном процессе, прежде всего при обучении русскому языку как иностранному.

Как известно, коммуникативная грамматика является грамматикой антропоцентрической, направленной на описание и объяснение речевой деятельности говорящего (пишущего) и слушателя (читателя), и текстоцентрической. Она черпает свои данные из текстов и возвращается к анализу текстового материала с новыми инструментами исследования и открытыми закономерностями. В связи с этим следует отметить большую зависимость результатов анализа от типа текстов, охваченных вниманием грамматиста. Неслучайно одним из пунктов схемы описания предлога, предложенной

М. В. Всеволодовой в рамках международного проекта «Славянские предлоги: синхрония и диахрония», является характеристика предлога по сфере его употребления: «общерусский» или прикрепленный к той или иной функциональной или тематической области.

Эту зависимость мы проследили при изучении предположно-падежных синтаксисов имени существительного. Вовлекая в анализ тексты финансово-экономической и общественно-политической тематики (публицистического и официально-делового стиля), мы обнаружили в них интересный материал, который значительно расширяет представление о системе и функционировании русских предположно-падежных синтаксисов, созданное в «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой на основе анализа художественных текстов и в меньшей степени – научных текстов и публицистики советской эпохи.

Предметом обсуждения являются некоторые предположно-падежные синтаксисы, характерные для русских текстов финансово-экономической и общественно-политической тематики, их системные связи и особенности функциониро-

вания. Рассматривается омонимия и синонимия синтаксисом **на + Вин. пад.** и **под + Вин. пад.** после такого широкоупотребительного термина финансово-экономической сферы, как *кредит*; функционирование словосочетания *первое чтение* в разных морфологических формах; синтаксисы-«паронимы» **на пользу** и **в пользу**; использование существительного *торговля* с синтаксисом **на + Предл.** в объектном значении, когда речь идет о биржевой торговле; различие между синтаксисом *на конец года, месяца, декады* и синтаксисом *в конце года, месяца, декады*; использование синонимических синтаксисов *под грифом / с грифом министерства, под / за / с подписью министра*; функционирование дру-

гих синтаксисом, описывающих сферу «документооборота» – *в пакете с чем, документы по чему / на что* и т. п.

Исследование в данном случае может идти как от слова, образующего синтаксисом, так и от слова, управляющего (в традиционном значении) синтаксисом. Результаты такого анализа не являются замкнутыми на себя, они позволяют уточнить репертуар и характеристики синтаксиса в «Синтаксическом словаре» и в то же время оказываются полезны для практикующего переводчика, иностранного специалиста в данных областях, преподавателя русского языка, обязанного знакомить своих учащихся с актуальным языковым материалом.

Полоника: от языка – к культуре (к вопросу об изучении и сохранении традиционных славянских культур)

В. Л. Ибрагимова, М. О. Садыкова-Лисовская, М. Б. Виноградова

Центр польской культуры и просвещения «Возрождение» РБ (Уфа, Россия)

Уфа, Башкортостан, полоника

Аннотация. В докладе представлен опыт работы Центра польской культуры и просвещения «Возрождение» Республики Башкортостан по изучению польского языка, истории пребывания поляков в Башкортостане, их быта и традиций культуры.

Руководством Республики Башкортостан созданы все условия для изучения языков, возрождения и сохранения традиций культуры всех народов, проживающих в республике. Национально-культурное разнообразие Башкортостана не ограничивается только башкирами, русскими, татарами и другими наиболее многочисленными народами Урало-Поволжья. Волею исторических судеб здесь нашли вторую родину евреи, немцы, латыши, поляки и др.

Языковым центром полонистики был и остается филологический факультет Башкирского государственного университета, где польский язык изучается с 1959 г. Ныне польский язык и культура изучаются в Нефтекамском филиале БашГУ, в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы (в форме кружка), в Бирской государственной социально-педагогической академии (в форме факультатива); с 1999 г. в Уфе работает Национальная польская воскресная школа имени А. Пенькевича, в лицее 21 Кировского района открыты классы с изучением польского языка.

С открытием в 1997 г. в Уфе Польского культурно-просветительского центра (ныне – Центр польской культуры и просвещения «Возрождение» РБ) возможности для изучения польского языка и культуры, а также для краеведческих исследований полонии Башкортостана существенно расширились.

Работа Центра строится по следующим направлениям: 1) научно-исследовательская работа; 2) издательская и просветительская деятельность; 3) культурно-массовая работа.

В рамках реализации первого направления ведется широкое изучение полонии в Башкортостане; выявление в республике памятных мест, связанных с пребыванием и деятельностью именитых поляков; исследование культурного наследия и традиций поляков в Башкортостане; организация научных конференций и круглых столов по проблемам развития полонии в РБ; формирование библиотеки польской литературы.

Значительным достижением стало создание выставки фотоматериалов «Поляки в истории Башкортостана» на основе научных материалов известного исследователя истории пребывания поляков на Южном Урале кандидата исторических наук В. В. Латыповой и проведение цикла Республиканских научно-практических конференций – «Историко-культурные связи России и Польши», «Памяти Шопена. Польская культура: история и современность», «Польско-российско-башкирские культурные связи: прошлое и современность», «Полоника в Башкортостане: опыт, проблемы, перспективы»; российской конференции «Полоника: от языка – к культуре». В ноябре 2007 г. в свет вышел сборник материалов уже Международной заочной научно-практической конференции «Россия – Польша: Полоника в этнокультурном пространстве».

В контексте второго направления особое место занимает подготовка и выпуск сборников стихотворений польских по-

этов и их переводов на русский язык, выполненных студентами, аспирантами, преподавателями вузов и членами польской диаспоры. В настоящее время вышли в свет сборники «Прелюдия: с русского – на польский», «Польские звезды», «Польское слово», «Диалог славянских поэтов». У истоков этой работы стояли доктора филологических наук, профессора В. Л. Ибрагимова, Ю. П. Чумакова, Л. М. Васильев.

Налажено также тесное сотрудничество с журналом «Соотечественники», издаваемым в Абакане при поддержке Сейма Республики Польша. Почти в каждом номере этого издания публикуются материалы о работе и достижениях волонтеров нашей республики. Журнал дает уникальную возможность поделиться своим опытом работы, узнать о деятельности других полонийных организаций.

По третьему направлению каждые два года при поддержке Руководства Башкортостана и Министерства культуры и национальной политики РБ в республике проводятся Дни польской культуры, посвященные знаменательным датам польского историко-культурного календаря, польские фольклорные праздники, литературно-музыкальные гостиные и концерты; создаются польские народные костюмы и изделия декоративно-прикладного искусства. Традиционно весело, ярко и красочно проводятся: Рождество Христово, праздник трех королей, Запусты (проводы зимы), Пасха, Дожинки (праздник урожая) и т. д. На этих праздниках всегда желанным гостем бывает детский фольклорный ансамбль «Звездочки».

Значительным событием и своеобразным результатом деятельности ЦПКП РБ стало создание и открытие постоянно действующей музейной экспозиции «Частичка Польши в Башкортостане». На экспозиции представлены портреты известных деятелей польской культуры, искусства, науки, литературы и значимых лиц в истории польского государства. Особое внимание уделено государственной символике Польши. Гордостью экспозиции является стенд раритетных изданий польской художественной литературы. Большинство музейных экспонатов – ценный дар членов польского культурно-просветительского центра РБ. Поэтому здесь можно увидеть материалы, посвященные башкирской полонии со времен XIX в. до наших дней: это семейные фотоальбомы, дневниковые записи, документальные свидетельства и элементы быта поляков, в том числе материалы о жизни и деятельности замечательного польского педагога-просветителя Альберта Пенькевича.

Польский центр работает в непосредственном контакте с Консульским отделом Посольства Республики Польша в РФ, Федеральной национально-культурной автономией «Конгресс поляков России», различными Фондами Польши, благодаря чему ежегодно осуществляются поездки учащихся в летние языковые лагеря Польши; учителя получают возможность повысить квалификацию на методических курсах, проводимых в Польше. Приятно отметить, что в 2007 г. с работой Центра ознакомилась Госпожа Консул Лонгина

Путка, а в 2008 г. Дни польской культуры в РБ почтил своим визитом Первый Советник Посла, Заведующий Консульским отделом Посольства РП в РФ Господин Михал Гречило.

Всестороннюю помощь в изучении польского языка, истории и культуры Центру оказывает Полонийный учительский центр г. Люблина. С 2007 г. в Уфе специалистами это-

го центра проводятся курсы методики преподавания польского языка, танцев и фольклора.

Безусловно, каждое из названных мероприятий и вся деятельность ПКПЦ РБ служит мостиком к сближению народов и культур, интеграции в единую общечеловеческую культуру, одновременно возрождая и сохраняя уникальные и бесценные традиции польской культуры.

Лингвистическая этнокультурная компетенция как база формирования языковой компетенции*

В. Л. Ибрагимова

Башкирский государственный университет (Уфа, Россия)

Когнитивный, этнокультурный, компетенция, культура

Аннотация. Образ языка формируется на основе когнитивного опыта человека. Освоение языка осуществляется при одновременном освоении этнокультурно преломленного образа мира. Обучение языку уже на начальном этапе целесообразно связывать с конструированием целостного образа языка. Фрагменты целостного образа языка: фонетический, графический, лексический, грамматический.

На основе когнитивного опыта человека формируется некий постоянно развивающийся отраженный образ мира. Мир действительности бесконечен и динамичен, бесконечно разнообразен и опыт его освоения индивидуальным и этническим сознанием, которое интериоризирует этот опыт в индивидуальных и этнокультурных образах мира, а затем и в образах языка. Освоение языка, по-видимому, осуществляется при одновременном освоении культурно «окрашенного» образа мира, в котором живет народ – носитель языка. Это является следствием отражательной и коммуникативной, а также других постоянно развивающихся функций языка. Даже при чисто филологическом знакомстве с языком невозможно выйти из круга этнической культуры – хотя бы потому, что сам язык представляет собой важнейший компонент культуры, его носитель, хранитель и транслятор. Одной из важнейших задач обучения языку на его начальном этапе мы считаем конструирование некоего целостного образа языка, на основе которого на продвинутых этапах обучения – как по канве – «пишется» все расширяющаяся и усложняющаяся языковая картина мира. Можно полагать, что рассмотрение языка как в его функционировании, так и в развитии в большей или меньшей степени опирается на конкретную социоморфную основу. Поэтому с самого начала целесообразно дать учащимся сведения о степени этнического и языкового родства польского и русского народов как членов древнейшего славянского братства. Важно познакомить слушателей с самыми убедительными примерами родства и близости языков двух народов, с высокохудожественными и доступными пониманию без перевода текстами, используя при этом возможности наблюдения за звуковыми корреляциями в русском и польском языках, а также за регулярным характером этих корреляций. Это помогает создать у аудитории позитивный эмоциональный настрой на практическое овладение языком. Обычно обучающиеся сами оказываются в состоянии с опорой на конкретные примеры фонетической соотносительности лексических единиц идентифицировать и даже конструировать лексические формы изучаемого языка, испытывая при этом чувство интеллектуального удовлетворения. Их лингвистическая компетенция начинает формироваться с представления о звуковом образе польского языка, уверенности в возможности понимания этого языка на базе осознания его близкого родства с русским. Формированию звукового образа языка способствует выполнение специально подобранных упражнений по сравнительному анализу лексики основного словарного фонда обоих языков с последующим подкрепляющим чтением соответствующих текстов. Параллельно осваивается польская орфоэпия, представляющая определенные трудности в связи с фиксированным и одновременно подвижным характером ударения, отсутствием в языке редукции гласных звуков, наличием специфических звуков (аффрикат, мягких шипящих, носовых) и т. д. Решается задача преодоления фонетической интерференции русского языка.

Формирование графического образа языка сопряжено с некоторыми трудностями, вытекающими из использования латинского алфавита. Дополнительные трудности создает рассогласованность между близким к русскому звучанием слова и его графической манифестацией. Здесь полезны тренировочные упражнения на чтение отдельных слов – по возможности без диграфов и диакритики. Знакомство с специфическими особенностями польской графики целесообразно начинать несколько позже – после того, как обучающиеся осваивают навыки чтения на латинице. Важным моментом формирования навыков понимания на первых этапах обучения является последовательное освоение регулярных фонетических и графических корреляций польского и русского языков.

Формирование лексического компонента образа польского языка во многом опирается на знания в области фонетики и графики. На основе упражнений по сравнению звукового и графического образов польской и русской лексики у обучающихся вырабатывается убежденность в высокой степени идентичности и соотносительности польской и русской лексики. В первую очередь следует обратить внимание на слова, фонетически и графически идентичные в обоих языках. Важно остановиться на так называемых «ложных друзьях переводчика» – межъязычных омонимах и паронимах. С этой целью мы выделяем слова с этимологически общим корнем, среди них изоструктурные и однокорневые, но не совпадающие по другим компонентам морфемной структуры. При этом подчеркиваются семантические различия соотносительных слов. Здесь же необходимо рассмотрение и степени общности моделей словообразования в обоих языках: при наличии в них большого количества изоструктурных семантически эквивалентных слов имеет место, с одной стороны, отсутствие структурной симметрии однокорневых семантических эквивалентов, с другой же – отсутствие семантической эквивалентности при наличии изоструктурности и этимологического родства корней. Обращаем внимание, что нередко идентичные слова развивают в языках несоотносительные значения.

Работа над формированием грамматического образа польского языка не вызывает особых затруднений, поскольку имеется много общего в грамматико-категориальных значениях, в способах и средствах их манифестации, а также на обоих уровнях синтаксической организации предложения – поверхностном и глубинном, на что тем не менее следует обращать внимание учащихся. Рассмотрение частей речи целесообразно начинать с глагола, обращая внимание слушателей на то, что он программирует структуру всего предложения и его общую семантику, что способно обеспечить высокий уровень понимания текста.

Чтение и понимание текста осуществляется на основе учета всех рассмотренных факторов.

Формирование у учащихся образа языка на всех его этапах сопровождается развитием и формированием их культурно-языковой компетенции.

* При поддержке РГНФ – проект № 07–0400246а.

Отбор учебного материала в целях обучения студентов колледжей по туризму невербальному деловому общению с носителями русского языка

Е. С. Капинова

Университет им. проф. д-ра Асена Златарова (Бургас, Болгария)

Обучение, отбор, учебный материал, невербальный, общение, обслуживание, туризм

Аннотация. Деловое общение на русском языке работника сферы туризма обслуживается языковыми и неязыковыми средствами, которыми он должен владеть, чтобы быть коммуникативно компетентным и конкурентоспособным на туристическом рынке. В докладе поднимается наиболее актуальная для системы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузах Болгарии проблема, связанная с отбором учебного материала – средств невербального общения, которыми должны владеть выпускники Колледжей по туризму.

С учетом возрастающих требований к туристическим кадрам в области использования ими иностранного языка как средства профессионального общения в основе обучения студентов иностранному (русскому) языку в колледжах по туризму в Болгарии лежит формирование и развитие языковой, речевой коммуникативной, страноведческой и межкультурной компетенций. Конечная цель обучения русскому языку специалистов узкого профиля для сферы иностранного туризма подразумевает практическое владение языком в ситуациях профессионально-делового общения с носителями языка в гостиничных и ресторанных комплексах курортов страны. Обучение деловому общению на иностранном (русском) языке будущих руководящих кадров и специалистов в области иностранного туристического обслуживания основывается на изучении речи коммуникантов в ситуациях непосредственного обслуживания туристов в диаде «обслуживающий – гость», их речевого и неречевого поведения. Деловое общение обслуживающего на русском языке поддерживается языковыми и неязыковыми средствами, которыми он должен владеть, чтобы быть коммуникативно компетентным и конкурентоспособным на туристическом рынке. В настоящее время профессия руководителя туристического комплекса, менеджера по туризму, администратора особенно востребована. На рынке труда она имеет значительную конкуренцию, что существенно повышает значение уровня профессиональной подготовки студентов колледжей по туризму и владения ими навыками делового вербального и невербального общения на иностранном языке.

При обслуживании туристов в гостиничных и ресторанных комплексах на русском языке будущие специалисты в области международного туризма имеют дело с гостями, эффективное деловое общение с которыми зависит от того, насколько правильно и психологически грамотно выстроена система вербальных и невербальных коммуникаций. В связи с этим проблема обучения не только вербальной, но и невербальной профессиональной коммуникации является важной и актуальной для системы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Владение невербальным языком заключается не только в умении обслуживающего интерпретировать жесты и мимику гостя, но и контролировать свое поведение. Невербальное деловое общение в сфере иностранного туризма включает в себя также осознание границ личной территории человека, обусловленных национальными особенностями, взаимное расположение во время общения. Обслуживающий должен уметь дешифровать значение вспомогательных предметов (очков, часов, украшений, сигарет и др.), которыми во время общения пользуются туристы или он сам. Чувствительность к невербальным проявлениям предьявляет к об-

служивающим в сфере иностранного туризма требование уделять особое внимание способам делового общения с гостем в диаде «обслуживающий – гость», владение которыми демонстрирует их способность к установлению контакта.

Для того чтобы обучение было эффективным и качественным, преподавателю необходимо со всей определенностью знать, чему обучать студентов, чтобы достичь конечной цели обучения. В связи с этим отбор учебного материала – средств невербального общения, которыми должны владеть выпускники колледжа, представляется одной из наиболее важных проблем в системе обучения иностранному языку. Отбор учебного материала мы начали с исследования будущей деловой сферы общения наших студентов – гостиничных и ресторанных комплексов, где обслуживаются русскоговорящие туристы. На основе данного исследования были отобраны ситуации делового общения обслуживающего с гостем на русском языке, в которых коммуниканты используют невербальные средства, затем был проведен их анализ. В общей сложности было отобрано 19 ситуаций по обслуживанию туристов в гостиничных комплексах и 20 ситуаций по обслуживанию в заведениях питания и развлечения. Подбор и интерпретация отобранных невербальных средств делового общения проводились одновременно с отбором речевых средств делового общения. Особенностью отбора учебного материала является то, что невербальные средства отбирались параллельно с вербальными, характерными для каждой конкретной ситуации делового общения обслуживающего с гостем.

Литература

- Капинова Е. К вопросу о лицевой экспрессии как средству обучения невербальному деловому общению // Научна конференция с международно участие. Стара Загора, 2005.
- Капинова Е. Международни особености на невербалната комуникация в сферата на деловото общуване (приложен аспект) // Юбилейна конференция на катедра «Методика» Славянские филологии. СУ св. Кл. Охридски. Варна, 2005.
- Капинова Е. Элементы невербального делового общения в обучении русскому языку студентов Колледжей по туризму // МАПРЯЛ. В. Тырново, 2006.
- Капинова Е. Качество присутствия и элементы невербального делового общения в обучении русскому языку студентов Колледжей по туризму // МАПРЯЛ. Пловдив, 2006.
- Капинова Е. Специфика обучения профессиональной коммуникации на русском языке студентов Колледжей по туризму // МАПРЯЛ. Варна, 2007.
- Капинова Е. К вопросу об обучении студентов Колледжей по туризму средствами невербального делового общения с носителями русского языка // МАПРЯЛ. Международен Симпозиум по славистика. Белград, 2008.

К вопросу об истории изучения и преподавания русского языка и культуры в иранских вузах*

Дж. Карими-Мотаххар

Тегеранский университет (Тегеран, Иран)

Русский язык, литература, культура, изучение, Иран

Интерес к русской культуре и литературе пробудился еще с древнейших времен. Персидские интеллигенты всегда следили за литературными и культурными событиями России. «Уместно напомнить, что персидский поэт Фазил-хан

Гаруси, направлявшийся в свите Хосров-мирзы главой так называемой “извинительной” миссии в связи с убийством А. С. Грибоедова к двору Николая I в 1829 г., при встрече с Пушкиным на Кавказе сказал, что предполагал увидеть его

* В статье изложены результаты исследований, которые проводились на кафедре русского языка и литературы факультета иностранных языков и литературы Тегеранского университета.

в столице. Следовательно, в Иране уже знали о творчестве великого русского поэта и иранский поэт, будучи еще в Тегеране, знал об А. С. Пушкине, имел в виду встретиться с ним в России» [Розенфельд 1999: 382].

Передовые представители иранского народа подолгу жили в западных и восточных странах, где они познакомились с образцами мировой литературы, в том числе и русской.

В начале XX в. расширились многосторонние связи Ирана и России. В это время в Иране в городе Тебериз открылась русская школа, где преподавали русский язык. Первые переводы произведений Л. Н. Толстого в Иране – легенда «Ассирийский царь Ассархадон» и рассказ «Чем люди живы» – как раз были сделаны в это время преподавателями этой же школы (при жизни Толстого – в 1906 г.).

Можно, пожалуй, сказать, что персидские писатели пользовались любым случаем, чтобы выразить свое уважительное отношение к русскому искусству, литературе и к русским деятелям культуры. Так, например, иранский писатель XX в., родоначальник персидского короткого рассказа современного типа в статье «Мы и северный сосед» пишет, что «мои соотечественники из тех, кто жил в России еще до революции, в один голос утверждают, что русский народ – простой, честный... и великодушный. Этот великий народ обладает той возвышенной чуткостью души, которая называется совестью. Говорят еще, что русские от природы – удалой и вольнолюбивый народ (вспомним, как великий Гоголь сравнивал их национальный характер с тройкой: “Эх, тройка! Птица тройка, кто тебя выдумал? Знать, у бойкого народа ты могла только родиться...”), а если кто из них совершит недостойный поступок или согрешит, то страшно терзается (в произведениях Достоевского немало примеров таких внутренних мук)» [Дорри 1983: 126].

Интерес к изучению культуры и преподаванию русского языка у иранцев всегда был очень большой и каждый год растет. В 1934 г. с открытием Тегеранского университета

одним из первых предметов, преподаваемых там, стал русский язык. В то время кафедра русского языка и литературы Тегеранского университета начинала свою работу всего с тремя студентами, а сегодня, по прошествии более чем 70 лет, ежегодно около 300 человек поступают в иранские вузы по специальности «Русский язык и русская литература» на три уровня: бакалавриат, магистратура, аспирантура.

В связи с быстрым развитием отношений между Ираном и Россией после исламской революции за последние полтора десятилетия в Иране все увеличивается количество людей, интересующихся изучением русского языка и литературы, расширяются возможности для обучения русскому языку.

Обучение русскому языку в Иране осуществляется на кафедрах русского языка и литературы Тегеранского университета, Университета Азад Ислами (Тегеранский открытый университет), Мазандранского университета, Мешхедского университета им. Фирдоуси, Гилянского университета. Кроме того русский язык также преподается в некоторых частных институтах Тегерана и других крупных городов Ирана.

В Тегеранском университете в 2007 г. – в Год русского языка – была проведена конференция по изучению России в Иране и в мире, на которой было объявлено о начале работы факультета «Изучение Мира». На факультете открыта кафедра «Изучение России».

Литература

- Голами Хосейн. Проблемы учебных пособий по русскому языку в Иране // Пушкинские чтения. СПб., 2005.
 Дорри Дж. Х. Мохаммад Али Джамаль-Заде. М., 1983.
 Розенфельд А. С. Проза Пушкина на персидском языке // Пушкин и мир Востока. М., 1999.
 Шифман А. И. Лев Толстой и Восток. М., 1971.
 Яхьяур Марзие. К вопросу об учебниках и преподавании русского языка в Иране // Современный учебник русского языка для иностранцев. М., 2002.

О тезаурусной технологии, ориентированной на знания о мире

Р. Т. Касымова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

Тезаурус, компетенция, тематическая группа

Аннотация. При тезаурусном подходе к обучению русскому языку как неродному на начальной ступени принимается во внимание, с одной стороны, тезаурусная организация лексики, с другой – система методов и приемов обучения, направленная на освоение учащимися-казахами лексики, систематизированной в виде картины мира.

Тезаурусно-ориентированная технология как совокупность методов и приемов формирования лексической компетенции учащихся-казахов, изучающих русский язык на начальной ступени обучения, посредством тематической организации лексики позволяет расширить традиционные рамки использования имеющегося опыта в структурировании языкового материала, изменить аспекты его рассмотрения. Особенности технологии заключаются в том, что она:

- опирается на достижения современной лингвистики, психолингвистики, лингвистики текста, педагогической психологии, педагогики и лингводидактики и представляет собой поэтапное овладение тематической лексикой и приобретение вместе с ней навыков оперирования когнитивными единицами как элементами системных знаний о мире – тезауруса;
- ориентируется на когнитивную основу усвоения языка, обусловленную его познавательной функцией, которая определяется способностью языка отражать мир, выступать в качестве его образа;
- обеспечивает активное усвоение лексики путем овладения выражаемыми ею знаниями, единицами которых являются концепты, категории;
- обеспечивает формирование языковой способности параллельно с приобретением знаний о мире, имеющих три уровня: знание о действительности – предметная компетенция; знание о когнитивной (концептуальной) картине мира – тезаурусная, или тематическая, компетенция; и знание языковой картины мира – языковая, речевая и коммуникативная компетенции. Язык в первом случае повернут к действительности; во втором – обращен к мышлению; в третьем – представлен как система, организуемая внутриязыковыми отношениями;

- может быть использована при разработке методики преподавания как первого, так и второго языков на разных этапах обучения.

Тематические связи слов как отражение общих принципов классификации явлений действительности связаны со структурами мышления: категориальные понятия соотносятся в языке с именами классов слов, представляющими тематические группы; примарные понятия – с гиперонимами; сенсорные понятия – с гипонимами. В основе тематической группировки слов лежит не только предметный ряд и обозначение, но и осмысление предметов и понятий о предметах в ходе предметной и / или познавательной деятельности обучаемого, т. е. осмысленная сознанием реальность.

Ядерную часть лексической компетенции младшего школьника представляют предметные имена, имеющие соотношенность с действительностью, обладающие референтностью, поэтому характеризующиеся высокой степенью интегрированности, следовательно, усвояемости. Знание тематической группы слов как компонента языкового знания о мире позволяет осмысливать действительность, формировать представление о действительности, выраженное в понятийных категориях, и в конкретной ситуации общения:

- выбирать наиболее подходящие лексические единицы в рамках лексической темы;
- употреблять выбранные лексические единицы в тексте с учетом их сочетаемости с другими словами и передаваемой мыслительной информацией;
- использовать тематическую лексику в соответствии с ситуациями общения.

Обучающий потенциал интегративно-тезаурусного подхода к обучению русскому языку заключается в том, что,

во-первых, тезаурусный тип организации знаний более тесно связан с глубинно-когнитивными процессами, во-вторых, тематические связи слов служат отражением общих принципов классификации явлений действительности, формирующихся в сознании обучаемого в ходе познавательной деятельности.

Освоение лексики как ментального лексикона опосредуется через лексические значения, осмысление которых протекает в процессе овладения концептами, механизмами концептуализации. Создание концептов происходит путем объединения предметов и явлений объективной реальности в целые классы, а также путем категоризации, т. е. подведения концепта к той или иной категории. Знания учащихся

только тогда можно квалифицировать как знания, когда они вместе с лексемами осваивают стоящие за ними концепты и категории.

Разработанная типология лексических упражнений, в которой выделяются упражнения для: а) усвоения семантики слов; б) усвоения когнитивных структур; в) овладения прагматическим компонентом коммуникации (собеседник, ситуация, условия (социальные, культурные), предмет общения), – опирается на трехуровневую модель языковой личности. Таким образом, интегрированный подход к овладению словом обеспечивает формирование языковой личности посредством обучения лексике, систематизированной в виде картины мира.

Лингвокультурологический аспект в преподавании польского языка в вузе

Е. И. Колосова

Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина (Казань, Россия)

Польский язык, межкультурная коммуникация, родственные языки

Аннотация. В докладе рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации в процессе преподавания родственного славянского языка (польский язык) в русскоязычной аудитории.

Знакомство с иностранным языком оказывает уникальное воздействие на личность человека. В процессе овладения новым средством общения человек обогащает, прежде всего, свой внутренний мир, получает возможность приблизиться к иному мировосприятию и приблизиться к пониманию феномена языка. Известно, что специфика языка и его социальная значимость проявляется в контаминации функциональных потенциалов. Язык является средством общения и обеспечивает функционирование общества в его историческом развитии, с его помощью передается прагматическая информация от поколения к поколению. Язык также предстает как основная форма проявления национального и личностного самосознания, отражение культурных ценностей нации и т. д. Эти характеристики языка непременно должны учитываться при обучении языку в целом.

Любой язык воспринимается как феномен культуры народа, говорящего на нем. Поэтому обучение иностранному языку на современном этапе все чаще строится по принципу знакомства учащихся с языком через культуру народа. Учащиеся вместе со словом усваивают значимые элементы культуры, знакомятся с бытом и национальными традициями, с некоторыми историческими событиями, а также с деятельностью выдающихся представителей страны изучаемого языка в различных областях науки, искусства, политики. На наш взгляд, особо важное место в воспитании толерантного отношения к представителям иной национальности занимает знакомство с религией другого народа, с этическими установками. Культура другого народа в целом должна выступать важнейшим предметом изучения в процессе овладения иностранным языком. Такая лингвострановедческая направленность на занятиях создает прекрасные условия для успешной межкультурной коммуникации, для усиления гуманистической составляющей содержания обучения.

При обучении польскому языку как иностранному, несомненно, использование данной модели **язык ↔ культура** является основой для вовлечения учащихся в межкультурный диалог и усвоения ими необходимой лексики. Но нелишним будет подчеркнуть, что русская и польская культуры имеют много общего в силу вхождения в единый пласт славянских культур. Поэтому, например, при знакомстве учащихся с польскими национальными праздниками (религиозными, народными, государственными, семейными) следует это учитывать. Так, рассмотрение рождественских или пасхальных традиций в Польше напрямую соотносится с русскими традициями. Задача преподавателя активизировать мышление учащихся, научить сопоставлять элементы родной и иной культуры. Преподаватель без труда может выбрать следующую модель при подаче нового материала **культура 1 ↔ культура 2** с проекцией **культура 1 ↔ культура 2 (язык 2)**. На занятиях, посвященных этим праздникам, важно ввести необходимую лексику (*Boże*

Narodzenie, strojenie choinki; Palmowa Niedziela, pisanki и т. п.), в том числе и безэквивалентную, тесно связанную именно с культурой Польши (*dzielenie opłatkami, kolęda, obrus biały* и т. п.). Студентам могут быть предложены творческие задания: описание традиций того или иного народного (религиозного) праздника в России, сопоставление с существующими польскими традициями, например, *Zaduszki* – русский эквивалент *Родительская*; 9 Мая: *Dzień Zwycięstwa* – День Победы и др.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка в целом предполагает знакомство учащихся с выдающимися представителями этого народа: писателями, художниками, учеными, политиками и т. д. Тема «*Wielcy Polacy*» весьма обширна, поскольку польский народ подарил миру лучших из лучших практически во всех областях: *Fryderyk Chopin, Mikołaj Kopernik, Maria Curie-Skłodowska, Adam Mickiewicz, Jan Matejko, Tadeusz Kościuszko, Jan Paweł II (urodz. Karol Wojtyła)* и др. В рамках занятий предлагается терминология, относящаяся к предмету обсуждения, проводится сопоставительная работа. Например, при знакомстве студентов-филологов с творчеством Адама Мицкевича можно предложить сопоставить его произведения с творениями выдающегося русского поэта А. С. Пушкина. В помощь учащимся необходимо ввести лексику, которую они смогли бы использовать при литературоведческом анализе, сделав при этом акцент на семантическом различии некоторых фонетически близких лексем. Например, *opowiadanie* (рассказ) – *nowela* (повесть) – *powieść* (роман); *autor* (автор произведения) – *narrator* (рассказчик, повествователь) – *bohater* (-ка) (герой, героиня) и др.

Следует учитывать, что при обучении польскому языку как иностранному в русскоязычной аудитории фонетическая близость языков может спровоцировать ошибку не только при толковании отдельных слов и фраз, но и в восприятии устойчивых сочетаний, которые не имеют эквивалента в другом языке: *znać się jak tyse konie, on się nawet czarnej krowy boi*, или, напротив, имеют эквиваленты, но с иным компонентом: русск. *курам на смех* – польск. *koń by się uśmieł*, русск. *как сельдей в бочке* – польск. *jak trówek*. Могут быть подготовлены специальные лексические мини-мумы для заучивания учащимися, предложены задания по переводу контекстов, содержащих подобные выражения в русском и польском языках и др. Это в свою очередь также поможет глубже понять этнокультурное сознание другого народа.

Литература

- Вежбицкая А. Язык. Познание. Культура. М., 1996.
Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
Салмина Л. М. Коммуникация. Язык. Мышление. Казань, 2001.

Некаторе особености построения курса русской фонетики и интонации для исландских студентов

О. Н. Короткова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия) / Университет Исландии (Рейкјавик, Исландия)

РКИ, начальный этап, корректировочный курс русской фонетики и интонации

Аннотация. В выступлении рассматриваются особенности созданного автором корректировочного курса русской фонетики и интонации для исландцев, анализируются принципы отбора и организации учебного материала, приводятся примеры различных типов заданий, отражающих специфику построения занятия по звучащей речи на начальном этапе обучения.

1. Курс фонетики занимает важное место в преподавании русского языка в Университете Исландии. Он ведется по созданному автором учебному пособию «Корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на исландском языке», которое было издано Институтом иностранных языков им. Вигдис Финнбогадоттир в 2008 году. Курс построен на основе сопоставительного изучения фонетических и интонационных систем русского и исландского языков и анализа ошибок, допускаемых исландскими студентами в процессе освоения русской фонетики, ритмики и интонации. Его характерной особенностью является комплексный подход к изучаемому материалу. На каждом занятии проводится работа в четырех направлениях: осуществляется постановка и коррекция трудных для исландских студентов звуков, изучается фонетическое строение русского слова, анализируются основные интонационные конструкции и их смысловозначительные возможности, контролируется усвоение материала.

2. Работа над произношением **звуков** идет в определенной последовательности. Каждое упражнение начинается с постановки данного звука. При этом обращается внимание на осязаемые моменты артикуляции (движение губ, положение кончика языка), используются звуки-помощники, направленные на произношение которых помогает вызвать необходимую артикуляцию, учитывается благоприятная для постановки данного звука позиция. Число односложных сочетаний, лишенных смысла, минимизировано. Они используются лишь как этап поиска искомой артикуляции, закрепление которой производится в отдельных словах. При этом учитываются и разнообразие позиций, в которых встречается обрабатываемый звук, и разнообразие сочетаний данного звука с другими гласными и согласными. Важное место занимают упражнения на сопоставление звуков, смешиваемых в произношении исландских студентов: [с] и [ш], [ц] и [ч'], [j] и [и] и др. Самой устойчивой чертой исландского акцента является неразличение твердых и мягких, а также глухих и звонких согласных. Поэтому особое внимание уделяется

изучению важнейших фонологических категорий русского языка: твердости – мягкости и глухости – звонкости.

3. Изучение **фонетического слова** и его организации ведется в курсе в следующих направлениях: учащиеся знакомятся с основными ритмическими моделями русского языка, качественной редукцией безударных гласных, учатся произносить сочетания согласных в разных позициях. Большую трудность представляет слитное произношение предлогов с последующим словом, а также редукция гласных после мягких согласных и шипящих. Сложным для исландских студентов является также то, что русское ударение разноместное (в исландском языке оно падает на первый слог).

4. Работа над **интонацией** предполагает знакомство с интонационными конструкциями и усвоение их смысловозначительных возможностей, которые проявляются во взаимодействии с лексическим и грамматическим составом предложения и его смысловыми связями в контексте. Основными средствами русского языка, участвующими в выражении смысла высказывания, являются тип ИК, синтагматическое членение и место интонационного центра (в основе описания интонационной системы русского языка лежит концепция Е. А. Брызгуновой). В произношении исландских студентов наблюдаются отклонения, связанные с неверным движением тона. В частности, отсутствие повышения тона на гласном центра при произношении ИК-3 ведет к смешению ИК-1 и ИК-3, т. е. к неразличению сообщения и вопроса: *Он дома. – Он дома?* Отсутствие понижения тона на постцентральной части в ИК-3 ведет к нейтрализации оппозиции ИК-3 и ИК-6 и, соответственно, к неразличению вопроса и оценочного высказывания, передающего большую степень выраженности признака: *Хорошо здесь? – Хорошо здесь!* Большие трудности вызывает также слитное произношение синтагмы, передвижение интонационного центра. В курсе предлагаются различные упражнения на отработку всех перечисленных явлений. Наиболее интересные будут приведены в выступлении.

Усвајање и интерпретација говорног језика својег и других народа кроз музичке садржаје и компарација истих

Н. Костадиновић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Суботици (Суботица, Србија)

Говорни језик, музички садржаји, интерпретација, матерњи и нематерњи језик

Већ у току друге године живота дете почиње да изговара слогама, па чак и кратке речи. Ове речи смисленог типа – мама, тата, или без смисла – дада, нана, и слично, делују сувопарно. Међутим, ако се преточе у музичке садржаје, постају изузетно интересантно подручје рада са децом раног узраста.

Током 2008. године обављено је истраживање у малим групама, са циљем усвајања говорног језика – свог матерњег, и нематерњег, кроз музичке садржаје. Оно је имало за главни задатак да покаже изузетну вредност и улогу музике у **говорној интерпретацији** у раном узрасту.

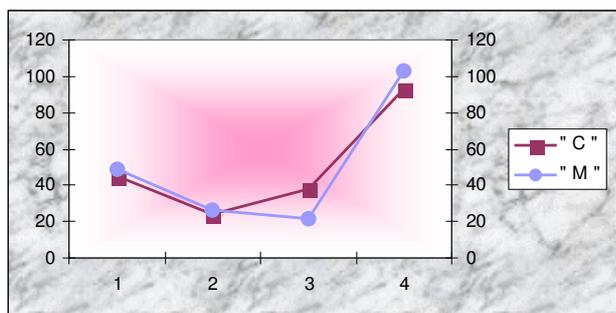
Истраживање је испраћено видео записима и текстуалним материјалима, а настало је као круна дугогодишњег рада аутора, на испитивању и развијању музичких способности, и говорне интерпретације на матерњем и нематерњем језику.

Прва истраживања у виду едукације деце аутор је вршио на деци узраста од 6 и 7 година. Ове радионице дале су изузетне резултате на музичком пољу, али и на говорном пољу, јер су се константно преплитала најмање два,

а повремено и три говорна језика – српски, мађарски и енглески. Временом се узрасна граница померала, тако да је последње истраживање базирано на узрасту деце до 2,5 године.

Од деце најмлађег узраста поједина су била тек у фази проговарања, и њихов напредак је био врло очигледан већ у распону од 5 до 6 месеци, када су успевали да отпевају прве реченице. Без обзира што многи текстови песама нису били на матерњем језику, деца су реаговала на њих слухом, и усвајала речи и реченице без посебног напора. Добијени резултати говоре у прилогу великој повезаности између говорног и музичког текста.

Врло интересантни резултати добијени су и током компаративног истраживања, са децом старијег узраста (7 година), чији је матерњи језик српски и мађарски, у двојезичној средини. Статистика је показала да се језичко – говорна баријера може превазићи кроз музичке садржаје, те да нема великих статистички значајних разлика у музичким способностима деце, обзиром на матерњи језик, и карактеристике у матерњој култури.



Графикон. Способность вокальной репродукции сербские и мажарские песни [Костадиновић 2003: 68].

Литература

- Банђур В., Поткоњак Н. Методологија педагогије. Београд, 1999.
 Банђур В., Поткоњак Н. Педагошка истраживања у школи. Учительски факултет-Центар за усавршавање руководиоца у образовању (CURO). Београд, 1996.
 Васиљевић М. З. Методика музичке писмености. Београд, 2000.
 Васиљевић М. З. Музички буквар. Београд, 1991.

Русские имена в иностранной аудитории

Л. В. Красильникова

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

Имена, языковой, речевой и культурологический аспекты

Аннотация. В докладе выделяются языковые, речевые и культурологические темы, актуальные при изучении системы русских имен в иностранной аудитории.

Русские имена, точнее имена, которые используются в русских семьях, вызывают большой интерес у иностранных учащихся. Известно, что разнообразие кратких форм полных имен, а также наличие значительного числа прежде всего уменьшительно-ласкательных образований от собственных имен в русском речевом обиходе представляют для носителей других языков большую трудность, так как в своем речевом этикете они обычно располагают гораздо меньшим словообразовательным потенциалом в отношении личных имен. Особым объектом изучения выступает своеобразие функционирования собственных имен, а также их производных с суффиксами субъективной оценки в живом общении русских и об особенностях их использования писателями в художественных произведениях.

Наметим те аспекты языкового, речевого и культурологического характера, в рамках которых могут рассматриваться личные имена на занятиях с иностранными слушателями.

1. Знакомство с системой русских имен, типичной для общения в официальной и бытовой ситуациях. Официальное трехчленное наименование, включающее полную форму имени (*Ирина Николаевна Королёва*), краткие формы (уменьшительные) имен (*Ира*) и ласкательные уменьшительные имена, диминутивы (*Леночка* и др.); имена, совпадающие в полной и краткой форме (*Вера, Нина*), наличие или отсутствие краткой формы (*Игорь, Олег, Андрей*); имена, совпадающие с нарицательными существительными (*Вера, Надежда, Любовь*), орфографические варианты имени: *Наталья* и *Наталья* и др. Возможность официально поменять имя.

2. Особенности употребления мужских и женских русских имен. Имена, которые дают и мужчинам и женщинам (*Евгений / ия, Валентин / а, Александр / а, Валерий / ия*, а также *Виктор* и *Виктория*).

3. Этимология наиболее популярных русских имен. Придуманные писателями имена (*Светлана* – В. А. Жуковский). Традиция наречения детей. Именины (пример: *30 сентября*). Ассоциативный фон имени.

4. Мода на имена. Мотивация выбора имени при назывании ребенка. Распространенность имени в определенный временной отрезок. Имя и история страны: *Святослав, Иван, Революция, Владлен, Трактор, Ирма, Николай, Татьяна, Мария (Маша, Маруся, Маня), Рудольф, Татьяна, Сергей, Кирилл, Марианна, Алина, Ксения, Дарья, Ульяна, Фекла, Александр, Александра, Владимир*.

5. Суффиксы субъективной оценки: *-очк(а) / -ечк(а); -еньк(а) / -оньк(а); -к(а), -ок / -ек; -ик, -чик; -уш(а) / -юш(а);*

Доналдсон М. Ум детства. Београд, 1978.

Бурковић Пантелић М. Методика музичког васпитања предшколског узраста. Шабац, 1998.

Кон Ж. Естетика комуникације. Београд, 2001.

Костадиновић Н. Способност вокалне репродукције деце раног школског узраста у двојезичним школама општине Суботица. Магистарски рад. Педагошки факултет. Бијелина, 2003.

Мирковић Радош К. Психологија музике. Београд, 1986.

Мирковић Радош К. Психологија музичких способности. Београд, 1983.

Мужић В. Методологија педагошког истраживања. Београд, 1980.

Радош Ј. Ум и душа. Нови Сад, 2007.

Тракиловић Д. Педагошко-дидактички принципи наставе музичке писмености у републици Српској: Докторска дисертација на Учительском факултету у Бијелини. 1999.

Bartók Műhelyében – vázlatok, kéziratok, változatok: az alkotómunka dokumentumai. Budapest, 1987.

Carter V. Good, Douglas E. Scatus. Методе истраживања у педагогији, психологији и социологији. Ријека, 1967.

Dobzsay L. A magyar dal köznve. Budapest, 1984.

Džordan A. M. Мерење у педагогији. Београд, 1966.

Review of the VII th European Conference on Developmental Psychology. Krakow. August 23–27. Krakow, 1995.

-ушк(а) / -юшк(а); -ул(я); -ус(я); -ух(а) (-он: Димон). Морфемно-стилистичке (морфонолошке) закономерности сочетания с основами имен (*Леночка, Катенька, Наташенька, Анечка, Любочка и Любонька, Иринка, Маринка* и др.), морфологические особенности, ср. *Любови, но любви*.

6. Суффиксы субъективной оценки, сфера их употребления (общеупотребительные, семейно-бытовая) и субъективно-оценочные значения (уменьшительно-ласкательные, ласкательные, грубовато-фамильярные, шутливо-фамильярные). Прагматический аспект употребления имени собственного (обычное отношение и ситуационно обусловленное отношение, модальность). Зависимость выбора формы обращения или варианта имени в референционном употреблении от «сиюминутного» настроения и отношения говорящего, от того, какое отношение он хочет продемонстрировать в данный момент. Контекстно обусловленное использование форм личных имен, мена оценочного значения в определенном контексте.

7. Функционирование собственных имен с суффиксами субъективной оценки в разговорной речи: в функции обращения в речевых актах: просьба, убеждение, угощение, отказа и др., как упоминание третьего лица (конкретно-референтное употребление) с целью дать оценку, выразить отношение, показать степень близости с называемым лицом. Вопрос об искренности говорящего при выборе формы имени или экспрессивного суффикса. Диапазон ролей каждого из суффиксов в текстах разговорного характера.

8. Особенности употребления личных имен с суффиксом *-к(а)*: уменьшительно-ласкательное; разговорное, подчеркивающее простоту (без церемоний), прежде всего распространенное в определенных социальных группах: рабочие, крестьяне, школьники (реже студенты); фамильярное, пренебрежительно-грубоватое.

9. Особенности использования, прежде всего в СМИ, имен политиков, людей искусства и других известных личностей (*Борис Ельцин, Анна Ахматова, Владимир Познер*).

10. Имя человека и его характер, внешность, судьба.

11. Тему «Русские имена» необходимо расширить за счет темы «Ваше имя», которое позволяет рассказать учащимся о себе, своей семье, что способствует повторению типичных синтаксических (и даже текстовых) моделей на близком студенту жизненном материале, а также является залогом создания на занятиях более открытой, искренней и доброжелательной атмосферы. Кроме того, студенты рассказывают и о национальных традициях выбора имени.

12. Особая тема, актуальная в большей степени для студентов-филологов и некоторых других гуманитарных специальностей, – функционирование собственных имен в фольклорных текстах (не *Мария*, а *Марья-царевна*, *Никитушка*) и произведениях художественной литературы (в авторской речи и речи персонажей, «говорящие» не только фамилии (*Раскольников*), но и имена: *Родион* – родной, прецедентные имена: *Татьяна Ларина*, *Наташа Ростова* и др.).

Занятия по теме «Русские имена» может проходить как в форме беседы (вопросы, задания типа: *Расскажите о...*), которая предваряется комментарием подтемы самим преподавателем, так и включать в себя задания по анализу письменного или звучащего текста разговорного, публицистического или художественного характера. Могут ис-

пользоваться также фольклорные тексты, загадки, скороговорки и т. п.

Знакомство с русскими именами и их экспрессивными производными в грамматическом, стилистическом, семантическом, прагматическом и культурологическом планах позволяет иностранным учащимся свободнее ориентироваться в русском речевом этикете, легче воспринимать тексты СМИ, глубже понимать художественные произведения на русском языке.

Литература

- Вежицкая А.* Язык. Культура. Познание. М., 1996.
Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся. М., 2001.
Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. М., 2000.

Лингвометодические особенности содержания курса «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера» (из опыта работы)

Н. В. Курикова

Томский политехнический университет (Томск, Россия)

Язык профессиональной сферы общения, русский язык как иностранный

Аннотация. Цель доклада – представить теоретический и практический аспекты проекта дисциплины «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера» на примере работы с иностранными студентами продвинутого этапа обучения в Томском политехническом университете.

Проблема преподавания языка профессии в иноязычной аудитории (отнюдь не новая) ставилась в работах многих лингвистов, методистов, психологов. В наибольшей степени эта проблема разработана по отношению к начальному и основному этапам обучения. На продвинутом этапе обучения (который в ТПУ соответствует 3–5 курсам, магистратуре, аспирантуре) возникают новые потребности в использовании иностранного языка как инструмента для получения образования. Заметим, что в настоящее время отсутствуют государственные стандарты, лингвометодическое описание обучения языку профессии иностранного учащегося на продвинутом этапе, что ведет к неоднозначному восприятию методологических проблем обучения. Как представляется, условия преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в профессиональной сфере в ТПУ уникальны, поскольку в одной группе объединены учащиеся разных профилей: инженерного, естественно-научного и даже гуманитарного.

В связи с этим возникают различные вопросы, требующие разрешения, в частности: что понимать под выражением «язык профессиональной сферы» и равно ли это понимание выражению «язык специальности», на каком материале обучать языку профессии – на текстовом материале узких специальностей или профильных специальностей, как организовать языковой материал для обучения русскому языку студентов, изучающих предметы одного профиля, но разных специальностей.

Таким образом, перед преподавателем русского языка как иностранного ТПУ возникает ряд трудностей, обусловленных **отсутствием единой методологии обучения на продвинутом этапе и особыми условиями организации процесса обучения.**

На наш взгляд, данная проблема должна решаться в коммуникативно-прагматическом аспекте, который направлен на удовлетворение коммуникативных потребностей учащихся нефилологических специальностей в разных ситуациях **учебного и собственно-профессионального общения.**

Думается, что этот аспект обслуживается риторикой, онтологическим свойством которой является интегративность. Частными направлениями общей риторики являются **академический** и **деловой** аспекты. Академический аспект представлен языком учебно-научной сферы, где участниками общения являются преподаватели и студенты. Внимание, в основном, уделяется вопросам научного стиля, специальной лексике, особенностям написания текстов различных учебно-научных жанров. В деловом аспекте рассматриваются проблемы коммуникации в собственно-профессиональной области, где реализуется общение между специалистами. Подчеркнем, что выражение «язык профессио-

нальной сферы» не равно выражению «научный стиль речи»: эти понятия находятся в родо-видовых отношениях, где академическое направление обслуживается средствами научного стиля речи, а деловое – средствами официально-делового стиля (устной и письменной формы для того и другого направления). Соответственно, профессиональный язык понимается нами как **язык-инструмент** в учебно-научной и собственно-профессиональной взаимопроникающих и взаимодополняющих областях коммуникации.

Курс «РКИ: профессиональная сфера» предполагает комплексный подход в обучении, направленный на развитие риторических навыков, в частности: 1) на развитие логического мышления, 2) на развитие навыков устной и письменной, диалогической и монологической речи, 3) на совершенствование технологий работы с текстом, умений использовать метатекстовые средства, 4) на овладение основными лексико-грамматическими средствами, обслуживающими устную и письменную профессиональную сферу коммуникации.

Изучение языка профессиональной сферы должно опираться на особый лингвистический материал, отобранный в соответствии с профилем обучения, доступный для иностранных учащихся различных специальностей продвинутого этапа обучения. Широта профиля такой подборки обеспечена опорой на тексты как научных, так и отраслевых журнальных публикаций общеинженерной направленности.

Приведем пример работы в группах 3 курса, где обучаются студенты разных инженерных и экономических специальностей.

При изучении темы «Реферативные формы» основными задачами работы являются: 1) обучение трансформации различных синтаксических моделей, характерных для научной и деловой речи, с целью понимать содержание развернутых предложений, осложненных цепочками родительного падежа, предложно-именными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами; 2) обогащение словарного запаса специальной лексикой, специальными клише, распространенными в научной и деловой речи; 3) обучение основам компрессии текста.

Вначале учащихся знакомят с исходной моделью предложения и способами ее трансформации и оформления в реферативную рамку: *Вода испаряется – Испарение воды – Говорится об испарении воды.*

Далее отрабатываются навыки трансформации синтаксической модели, например: **Запишите предложения в реферативной форме, используя реферативную рамку** (*В Европе создается авиационный концерн по производству аэробусов. Весь свободный кислород планеты об-*

разоался в результате фотосинтеза). При работе с грамматическими конструкциями проводится и лексическая работа, в частности с клише, свойственными научной речи: *В Китае осуществляется сборка почти всей компьютерной техники*.

В заключение проводится ролевая игра, где может быть использован изученный лексико-грамматический материал, отработаны навыки трансформации предложений, умения оформлять речь в соответствии со стилем (научным и официально-деловым), правила использования этикетных формул научной и деловой речи. Например, предлагается тема игры «Совещание специалистов по вопросу производственного кризиса». Перед учащимися ставятся общие и частные задачи, зависящие от ролей участников игры.

Специфика изучения русской художественной культуры в иностранной аудитории

А. Г. Лилеева

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

Художественная культура, модель культуры, доминирующий стилиевой прием

Аннотация. В докладе предлагается методическая основа курса по культуроведению, адресованного иностранным учащимся, производится описание релевантных для русской художественной культуры культурных моделей, а также дается учебный алгоритм выбора и представления учебного материала.

1. Тексты культуры, представляющие различные виды искусств и созданные в определенный исторический отрезок времени в одной и той же стране в рамках одной и той же культурной модели, обладают рядом общих закономерностей и имеют одну и ту же художественную структуру, и, следовательно, предметом учебных занятий по культуроведению в рамках изучения русского языка иностранными учащимися должны стать не отдельные тексты и виды искусства, а художественная культура как единое полифоническое целое.

2. В культуроведении понятие **инвариантная модель** культуры связывается прежде всего с исследованиями по семиотике и морфологии культуры (А. Дж. Тойнби, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский и др.). Вслед за Ю. М. Лотманом мы определяем **инвариантную модель культуры** как некоторую константную **систему оппозиций и противопоставлений**, с помощью которых можно описать все разнообразие конкретных проявлений, характеризующих культуру данной социокультурной общности на протяжении длительных временных отрезков.

Описание релевантных для данной культуры инвариантных художественных моделей и динамики их исторических реализаций может стать структурирующим стержнем организации курса или учебной книги по истории русской художественной культуры, основой организации и систематизации учебного процесса, включающего в себя систему учебных тем, материалов и стратегий обучения.

3. Как известно, одни и те же культурные модели могут быть характерны для культуры разных народов (архаичная культурная модель, традиционная, авангардная, постмодернистская и пр.). Вариативность их реализации является основой для сравнения разных культур. Таким образом, модельный принцип описания культуры может стать основой для **сравнительного** изучения культур в процессе обучения русскому языку инофонов, для создания национально ориентированных курсов и учебных материалов.

4. Внутри отдельных национальных культур культурные модели могут циклически повторяться. И не только национальная реализация модели (реализация инвариантной модели культуры в отдельном национальном социуме), но и сам факт повторяемости моделей может быть рассмотрен как составляющая образа культуры данной этнокультурной общности.

Как неоднократно указывалось исследователями, цикличность и повторяемость исторических и культурных процессов – характерологическая черта именно русской ментальности (идея цикличности развития русской истории и культуры разрабатывается в трудах С. М. Соловьева, В. О. Ключевского, Ю. М. Лотмана, И. В. Кондакова, В. Паперного и др.). Поэтому мы полагаем, что повторяемость модели культуры и ее релевантность для русской истории может

Таким образом, нами представлен фрагмент содержания проекта дисциплины «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера» в коммуникативно-прагматическом аспекте, где язык рассматривается как **инструмент коммуникации** и обучение профессиональному языку является комплексной работой при подготовке компетентной языковой личности – будущего специалиста.

Безусловно, данный проект нуждается в дальнейшей разработке и корректировке. Тем не менее хотелось бы подчеркнуть, что главной целью обучения иностранному языку на продвинутом этапе, на наш взгляд, должно быть не столько овладение его лексико-грамматическими основами, сколько получение навыков эффективного общения в конкретных ситуациях.

стать основным критерием при выборе учебного материала занятий по культуроведению в рамках изучения русского языка иностранными учащимися.

5. Конкретная реализация инвариантной модели художественной культуры обусловлена типом мышления, который находит свое выражение, фиксируется и закрепляется в произведениях искусства, создавая стиль эпохи, объединяющий различные виды искусства и внехудожественную действительность (образ речевого и бытового поведения, стиль одежды, науку и прочее).

6. При учебной интерпретации фактов художественной культуры первостепенная задача методиста заключается в точном определении, описании **доминанты, доминирующего стилиевого приема**, выдвинутого данной художественной моделью.

7. Одной из циклически повторяющихся и релевантных для русской художественной культуры моделей является авангардная художественная модель. В основе функционирования этой художественной системы лежит прием **«поэтического сдвига»**. Именно он стал доминирующим стилиевым приемом и средством создания поэтического мира у русских футуристов.

8. Описание принципа функционирования приема «поэтического сдвига» в художественном тексте (словесном и визуальном) может стать методическим центром учебной интерпретации авангардного художественного текста и самого феномена «классического» русского авангарда. На занятиях в группах иностранных учащихся указанная методическая цель может быть реализована лишь в рамках культуроведческого спецкурса.

9. Весь разнообразный, вербальный и не вербальный, аудио- и видеоматериал спецкурса структурируется на базе выделения структурно-смысловых комплексов, характеризующихся системной соподчиненностью, тематическим и семантическим единством всех типов текстов, представленных в структурно-смысловом комплексе (ССК). Выбор и минимизация учебного материала подчинены прикладной задаче экспликации основного художественного приема, стилиевой доминанты авангардной модели художественной культуры. Основанием для **структурного единства** спецкурса можно считать единообразный для каждого ССК список учебно-методических материалов, а также – последовательность представления и соположения текстов в учебном процессе. В каждый ССК включены: учебный текст, лексико-грамматический и историко-культурный комментарий к нему, словник, разнообразные визуальные материалы, представленные на электронном носителе.

В докладе будет представлен и прокомментирован фрагмент корпуса учебных материалов спецкурса «Художественная культура русского авангарда».

Литература

Из истории русской художественной культуры. Хрестоматия / Ред. А. Г. Лилеева, И. В. Ружицкий. Вып. 1. М., 2006; Вып. 2. М., 2008.

Лотман Ю. М. О русской литературе классического периода. Вводные замечания // Из истории русской культуры. XIX век. М., 1996.

Паперный В. Культура «Два». М., 1996.

Обучение русскому языку как неродному: психолингвистический аспект

А. Д. Маймакова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

Неродной язык, родной язык, речевая деятельность, мышление

Аннотация. В докладе рассматривается психолингвистический аспект проблемы овладения русским языком как неродным.

Процесс овладения неродным языком, рассматриваемый как феномен лингвистического развития личности, – это не только получение информации, это онтогенез личности в неродном языке, интериоризация нового знания, реализация языковой способности человека на новом уровне. Сложный и комплексный характер овладения неродным языком позволяет рассматривать его с позиций различных дисциплин. Нам представляется важным в связи с задачами нашего исследования остановиться прежде всего на некоторых психолингвистических вопросах обучения русскому языку как неродному.

В теории и методике преподавания неродного языка в последние десятилетия под воздействием многих факторов сформировалась достаточно стойкая тенденция обозначать основным объектом обучения речевую деятельность.

Главной особенностью языка как учебного предмета и речевой деятельности как объекта и цели обучения является то, что общие принципы этой деятельности знакомы обучающимся. Поэтому оптимальным путем обучения неродному языку будет такой, при котором происходит осознание грамматической структуры родного языка. Исходя из этого, приобретает актуальность вопрос о роли родного языка в обучении неродному языку, а также выявление общих для овладения родным и неродным языками закономерностей и специфичных для каждого из этих случаев особенностей.

Язык, как известно, есть средство формирования, выражения мысли человека. При этом существенным является то, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» средствами родного языка и что само овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе.

Мышление, безусловно, носит в своей основе универсальный характер, что неопровержимо доказано всей практикой существования человеческого общения. Выдвигая универсальность работы человеческого мозга в обработке информации о внешнем мире как основу языковых универсалий, Н. И. Жинкин разработал концепцию о комплексном изучении языка, речи и интеллекта, ядром которой является понятие универсально-предметного кода (УПК). Предметный код является универсальным потому, что свойственен человеческому мозгу и обладает такими качествами, которые присущи различным человеческим языкам. В УПК отсутствуют материальные признаки слов натурального языка, а есть изображения (образы, схемы и т. п.), которые могут образовывать или цепь, или какую-то группировку. В этом коде обозначаемое других языков является вместе с тем и знаком [Жинкин 1998: 158].

Теоретические поиски Н. И. Жинкина позволили уточнить классическую формулу перехода мысли в речь. Мысль, существуя в пределах возможностей УПК, в процессе ее вербализации трансформируется, обрастает значениями, которые несут в себе единицы конкретного национального языка.

Подобно тому, как реально существует не язык «вообще», а конкретные национальные языки, так и универсальное

мышление в сознании отдельного человека облечено в формы конкретного – родного языка. Любой другой язык, к изучению которого приступает человек, «накладывается» на формы уже готового, закрепленного мышления, уложенного в материю того языка, на котором у данного индивида произошло обучение мышлению и шире – началось познание мира и национально-культурная социализация» [Костомаров 1991: 12].

Наиболее тонкий анализ сходств и различий, возникающих в психологическом плане между обучением родному и неродному языкам, дал Л. С. Выготский. «Усвоение иностранного языка, – подчеркивал ученый, – идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности» [Выготский 1982: 26].

Поскольку родной язык является «коренным обитателем» сознания обучающегося, то вполне естественной будет организация процесса обучения неродному языку в тесной взаимосвязи с родным языком. Так или иначе, каждый студент, осознав и обобщив грамматическую систему родного языка, воспринимает неродной язык сквозь призму этого своего знания. Другой путь психологически невозможен.

Отдельные ученые (С. Крашен) пытаются связать особенности усвоения неродного языка с формальными и естественными методами обучения. В первом случае уместно говорить об обучении, во втором – об усвоении неродного языка. По мнению С. Крашена [Krashen 1978], усвоение языка происходит, когда обучаемый вовлечен в естественную коммуникацию. Подчеркивая различия между обучением и усвоением неродного языка, ученый приходит к выводу, что в мозгу билингва могут абсолютно отдельно храниться две грамматики – выученная и врожденная.

Идеи С. Крашена требуют серьезного внимания, поскольку основываются на различных видах знания, формируемых в зависимости от условий их получения.

Для нас, в частности, они представляют интерес в связи с особенностями освоения неродного (русского) языка в нашей республике. В Казахстане (в силу различных причин) сложилась своеобразная языковая среда, которая создает неограниченные возможности для естественного общения на русском языке. Такие условия могут быть рассмотрены как приближение к естественности общения, свободной и полной реализации способностей и умений на неродном языке.

Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982.

Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Избр. труды. М., 1998. С. 146–162.

Костомаров В. Г. Еще раз о понятии «родной язык» // Русский язык в СССР. 1991. № 1. С. 9–15.

Krashen S. D. Individual variation in the use of the monitor // Second language acquisition research / Ed. by W. C. Ritchie. New York, 1978.

Лексический минимум как лингвометодическая база данных

Е. И. Маркина

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

Русский язык как иностранный, лексический минимум, база данных

Аннотация. В докладе затрагиваются некоторые вопросы, связанные с процедурой составления лексического минимума по русскому языку как иностранному и возможностями его использования в практике преподавания РКИ.

В настоящее время при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) активно используются локальные и

сетевые электронные образовательные ресурсы, открывающие доступ к большим информационным массивам, в связи

с чем возникает проблема отбора, накопления и структурирования информации в учебно-методических целях. Один из способов ее решения был предложен еще в начале 1980-х гг, когда рассматривалась возможность создания и использования лингвометодических банков данных, включающих три вида минимумов: функциональный (список наиболее распространенных речевых интенций и стереотипов общения), содержательный (каталог фраз речевого этикета, текстотека кодифицированных форм речи – клишированных текстов, типология жанров речи, каталог учебных ситуаций и тем, лексико-грамматические минимумы и текстотека образцов) и формальный (типология и картотека упражнений по видам речевой деятельности, справочник «Грамматика для говорящего и слушающего», учебный дифференциальный словарь и сборники тестов входного и итогового контроля) [Арутюнов, Музруков, Чеботарев 1981: 42–58]. Предполагалось, что использование такого банка данных позволит сократить сроки работы над учебниками и учебными пособиями, повысит эффективность занятий, поскольку минимумы служат ориентиром для учащихся и преподавателей: «Изучающий русский язык хочет и имеет право получить с самого начала своей работы ясное представление о том, что будет знать и уметь в ее итоге; преподаватель и автор учебника должны иметь четкий ориентир и критерий оценки для своей деятельности – эксплицитно заданные итоговые коммуникативные компетенции, обеспечивающий их языковой материал и принципы методической стратегии» [Арутюнов, Музруков, Чеботарев 1981: 49].

Данный проект по разным причинам не был реализован в полном объеме, однако идея возможности использования банков данных в преподавании РКИ сегодня представляется весьма продуктивной (в современной науке более употребительным является термин «база данных»). В самом широком понимании база данных – это совокупность связанных данных, относящихся к определенной сфере деятельности и организованных по определенным правилам, и применительно к лингвистике базу данных можно определить как структурированный список языковых единиц. Прообразом базы данных является лексический минимум (ЛМ) по русскому языку как иностранному, представляющий собой особым образом упорядоченную совокупность языковых единиц, которые отбираются и группируются исходя из различных методических соображений. В этом смысле ЛМ можно считать основой для создания лингвометодической базы данных, существующей для определенных целей. Рассмотрим подробнее структуру лексических минимумов и способы их использования в практике преподавания РКИ.

Лексический минимум наряду с программами, стандартами (требованиями) и типовыми тестами является компонентом Российской государственной системы сертификационного тестирования по русскому языку для граждан зарубежных стран. В рамках данной системы выделяют шесть уровней владения русским языком: Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий и Четвертый сертификацион-

ные уровни, каждый из которых базируется на соответствующем ЛМ (Элементарный уровень – 780 единиц, Базовый – 1300, Первый сертификационный – 2300, Второй сертификационный – около 5000). ЛМ третьего сертификационного уровня находится в процессе разработки (около 10000 слов), а выделение лексического минимума для Четвертого уровня пока не входит в число актуальных задач теории и методики преподавания РКИ, «поскольку данный уровень предполагает свободное владение русским языком на уровне образованного носителя русского языка» [Андрюшина, Козлова 2006: 4].

В качестве материала для отбора словников ЛМ используются следующие источники: лексика учебников и учебных пособий, ориентированных на соответствующий уровень владения РКИ; данные словарей наиболее употребительных русских слов, материалы толковых и частотных словарей, а также словарей синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов. С целью исключения субъективных факторов при отборе лексических единиц учитываются данные комплексы словарей и, прежде всего, словарей частотных. На основе этих данных составлены, например, лексические перечни в книге «Лексические минимумы современного русского языка» (1985) под редакцией В. В. Морковкина.

В докладе анализируются такие критерии отбора слов для ЛМ, как частотность, тематический принцип организации, стилистическая неограниченность, способность входить в словосочетания, семантическая ценность, высокая словообразовательная способность.

Лексические минимумы различной структуры необходимы в процессе преподавания РКИ. Они позволяют конкретизировать список лексических единиц, подлежащих обязательному усвоению на соответствующих уровнях владения русским языком, могут использоваться в качестве справочного материала преподавателями РКИ, ориентира для авторов учебников и учебных пособий, разработчиков тестовых материалов и экспертов. Кроме того, ЛМ дают иностранному гражданину, изучающему русский язык, четкое представление о лексической базе, на которой составлены тестовые материалы.

Литература

- Андрюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Битехтина Г. А., Клобукова Л. П., Яценко И. И. Лексический минимум II сертификационного уровня – компонент системы тестирования по РКИ // Всероссийская научно-практическая конференция «Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ)». Доклады и сообщения. М., 2005.
- Андрюшина Н. П., Козлова Т. В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М.: СПб., 2006.
- Арутюнов А. Р., Музруков Н. Б., Чеботарев П. Г. Информационные банки данных как база современных учебников // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: Сб. статей / Сост. Л. Б. Трушина. М., 1981. С. 42–58.
- Морковкин В. В., Сафьян Ю. А. и др. Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. М., 1985.

Изучение видов русского глагола в турецкой аудитории

Ж. А. Меерманова

Сельчукский университет (Конья, Турция)

Вид глагола, русский язык как иностранный

Аннотация. Проблема обучения видам русского глагола является одной из наиболее сложных в теории и методике обучения русскому языку как иностранному. До сих пор не существует единой классификации методов и приемов обучения видам русского глагола в турецкой аудитории. В докладе рассматриваются возможные подходы к решению этой проблемы.

Аспектуально-темпоральные значения являются важнейшими в грамматике любого языка, и без овладения русской видо-временной системой глагола невозможно практическое владение языком.

Категория вида в русском языке пронизывает всю систему глагольных форм, занимает в ней важное место, представляя собой характерную черту русского глагола и являясь наиболее трудной для изучения грамматической темой, о чем свидетельствуют частотные грамматические ошибки студентов. Русские усваивают разницу в значении и употреблении совершенного и несовершенного видов глагола в раннем детстве, одновременно с приобретением навыков

говорения и мышления на родном языке и формированием русской языковой картины мира. Для нерусских студентов, чей язык не принадлежит к славянским языкам, усвоение видов русского глагола вызывает огромные трудности. Сложна для понимания видовая семантика, трудны для нерусских сами формы выражения видовых значений в силу их многообразия и неоднозначности. При функционировании глаголов в речи в раскрытии семантического потенциала совершенного и несовершенного вида принимают участие различные факторы лингвистического характера: лексическое значение глагола, время, наклонение, способ действия, структурно-семантические элементы контекста, си-

туативная зависимость высказывания, его коммуникативная направленность.

Проблема овладения иностранными учащимися видо-временной системой русского глагола является одной из наиболее сложных в методике и до сих пор не получила своего однозначного решения. Пока еще отсутствует четкий механизм формирования речевых навыков употребления видов глагола в турецкой аудитории, и, как свидетельствует анализ устной и письменной речи студентов, их ошибки довольно многочисленны и устойчивы.

Обучение чтению и пониманию текстов художественных произведений русских писателей в персидской аудитории

3. Мохаммади

Университет Шахид Бехешти (Тегеран, Иран)

Художественный текст, восприятие текста, культура, психология народа, методы

Аннотация. В докладе обосновывается актуальность задачи обучения иранских студентов чтению художественных текстов на русском языке. Рассматриваются принципы отбора литературных текстов, методика работы с ними, предлагается перечень заданий, наиболее эффективных в группах иранских учащихся. Особое внимание уделено роли творческого подхода преподавателя-русиста к поставленной задаче.

Основной целью обучения языку в иностранной аудитории является формирование и совершенствование навыков и умений общения с носителями языка во всех сферах деятельности (бытовой, профессиональной, культурной и т. п.), в связи с чем необходимо обращать должное внимание на качество чтения и восприятия текстов различных жанров на иностранном языке. Особый интерес преподавателей-русистов вызывает методика работы с художественным текстом, с классическими образцами русской литературы.

В Иране русский язык преподается в университетах более 70 лет, кафедры русского языка активно работают в 7 крупных университетах. Интерес иранских читателей к художественным произведениям русских писателей постоянно возрастает. Литература как неотъемлемая часть жизни иранского народа в Иране занимает почетное место, и немаловажное место в ней отводится шедеврам русской литературы. Чтение художественных произведений на языке оригинала и их правильное восприятие может стать одним из ценных достижений преподавателя русского языка и русской литературы, работающего в иранском вузе.

Для реализации этой цели необходимо детально разработать методы обучения чтению и восприятию художественных произведений русских писателей иранскими учащимися.

Первым шагом в успешном обучении чтению и восприятию художественных текстов становится выбор текста с учетом психологических особенностей учащегося и его уровня владения языком. На начальном этапе обучения целесообразно использовать адаптированные тексты художественных произведений, на остальных уровнях – оригинальные.

Соответствие художественного произведения культурным традициям учащегося приводит к лучшему пониманию содержания произведения не только с помощью имеющихся языковых знаний, но и с помощью других средств, имеющих отношение к сходству в области культуры. Другими словами, языковая структура художественного произведения дает возможность понять лексику и семантику, но глубокое понимание текста художественного произведения нуждается в дополнительных комментариях преподавателя.

Комментарии преподавателя могут касаться биографии автора, исторических событий соответствующей эпохи, основ-

Наиболее оптимальным при работе над видо-временной системой русского глагола является функционально-семантический подход, безусловно, при учете грамматических форм выражения видо-временных значений. Опора на форму дает возможность выявить значение глагола, но это значение в языке может передаваться не только одной этой формой, но и другими языковыми и неязыковыми средствами. Таким образом, в практике обучения языку необходимо опираться как на «активную», так и на «пассивную» грамматику.

ных особенностей изучаемого произведения, восприятия его читателями, писателями, литературными критиками и т. д.

Психолингвистический подход в обучении требует учета факторов, влияющих на осмысление лексико-синтаксического уровня восприятия художественного произведения иностранцами. Учащимся следует разъяснять отражение точки зрения автора в конкретных ситуациях, изображенных в художественных произведениях; обращать их внимание на многозначность слов и словосочетаний, которые далеко не всегда используются в художественных текстах в первом их значении, на предложения, построенные на основе семантической и смысловой инверсии (такого рода инверсию мы часто встречаем в русскоязычных художественных произведениях).

Можно предложить разные методы обучения чтению и восприятию текста художественных произведений в иранской аудитории. Назовем некоторые из них:

1. После первого прочтения текста задаются вопросы, составленные на основе содержания текста и помогающие проверить правильность его понимания. Учащиеся должны дать краткий, положительный или отрицательный, ответ.

2. Учащиеся читают диалог из спектакля или романа, одновременно заполняя пропуски в тексте словосочетаниями, содержащимися в задании, и затем проверяют правильный ответ по ключам.

3. Учащиеся, читая короткий рассказ, получают три разных варианта его краткого содержания, выбирают наиболее подходящий, после чего своими словами излагают краткое содержание рассказа в письменной форме.

4. После просмотра части фильма, созданного на основе романа, учащиеся рассказывают о том, что увидели и услышали.

5. В развернутых курсах истории русской литературы студентам можно предложить прочитать короткий рассказ или часть романа с последующей организацией обсуждения, выражения критических точек зрения, дискуссии о возможных интерпретациях прочитанного текста. При этом необходимо обращать внимание на правильное и выразительное чтение текста вслух, так как оно является первым и необходимым шагом к верному его пониманию.

Вышеуказанные методы, безусловно, актуальны для иранской аудитории и могут быть использованы при обучении чтению и пониманию иноязычных художественных текстов.

Перспективы дальнейшего развития японской славистики: к разработке методики преподавания русского языка и русской культуры

С. Мурата

Университет София (Токио, Япония)

Японская славистика, русская культура, методики преподавания

Японская славистика развивалась и развивается с активным восприятием русской литературы. Если обнаруживает-

ся в некоторой степени общность мироощущения у японцев и русских и понимание японцами «загадочности» русской

культуры, то японская славистика не может не сделать своеобразный вклад в развитие мировой славистики.

Стремление изучающих русский язык глубже познакомиться с русской культурой и представить мировой славистику свое мнение на изучаемом языке приводит к проблеме разработки лучшей методики преподавания русского языка и русской культуры.

Эффективные методики преподавания русского языка как иностранного в современной информационно-коммуникационной ситуации

Е. Ю. Николенко

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

Изменения в технологиях преподавания, вызванные внедрением в образование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), оказывают существенное влияние на парадигму педагогической науки в целом и методику преподавания иностранных языков в частности.

Технические возможности обеспечения лингводидактического процесса в настоящее время практически неограниченны, и сегодня невозможно вообразить преподавание иностранного языка без использования мультимедиа, Интернета, компьютерных обучающих программ, видеокурсов и т. д.

Думается, что все возможные способы применения современных ИКТ в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) сводятся к трем основным направлениям:

1. Иллюстративное применение.

Можно назвать достаточно большое количество весьма успешных курсов, в которых видеопрезентация активизирует другие механизмы восприятия по сравнению с теми, которые задействованы при восприятии только со слуха, и, таким образом, расширяет когнитивное пространство учащихся.

2. Использование интерактивных возможностей ИКТ.

Речь идет о мультимедийных учебниках и пособиях, использующих слайды, движение, звук, текст, видео и графику, вовлекающих учащихся во взаимодействие с учебным материалом.

3. Современные ИКТ как средства поддержки деятельности преподавателя и автоматизации его работы.

Преподавателю необходим современный инструментальный для автоматического тестирования учащегося (с учетом персональной истории обучения), определения его текущего состояния и направления дальнейшего продвижения в освоении изучаемого языка, формирования методических рекомендаций для организации индивидуализированного обучения.

Дополнение курса РКИ электронным сопровождением приводит к явлению, которое психологи называют **синергизмом педагогического воздействия**. Интеграция возможностей компьютера и систем мультимедиа позволяет

объединить в одном мультимедийном электронном продукте разные виды информации (слайды, движение, звук, текст, видео, графику). Таким образом, ИКТ предоставляют методистам **многоаспектный инструментальный**, который позволяет оказывать психолого-педагогическое воздействие на все органы чувств учащегося, имеющие отношение к процессу овладения языком. Воздействие происходит одновременно на все анализаторы: слуховой, зрительный, кинестетический; опора на многоканальное восприятие дает возможность заложить информацию в долговременную память. Сочетание **аудио-видео-электронных форм** в одном курсе дает качественный психологический и методический эффект.

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

Такие среды создаются нами на базе учебников Г. М. Левиной и Е. Ю. Николенко «Золотое кольцо» (элементарный и базовый уровни по системе ТРКИ) и «Владимир 2» (первый сертификационный уровень). Фактически речь идет о создании учебно-методического комплекса (УМК) нового поколения, когда печатный учебник окружается электронными продуктами. Аналогичная среда разрабатывается для лекционного курса «Методика преподавания русского языка как иностранного».

Хотелось бы подчеркнуть доступность создания такой среды: все материалы для ее наполнения могут создаваться самими преподавателями с использованием различных компьютерных инструментов.

В перспективе планируется использование интерактивных флеш-презентаций; видео в интерактивном режиме; программ, распознающих рукописный текст, для обучения графике; специальных программ для обучения фонетике с указанием причин ошибок и способов их устранения и т. п.

Влияние субъектной семантики на характер употребления слов *должен* и *надо* в практике преподавания РКИ

И. В. Одинцова

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

Субъект оценки, субъект волюнтаривности, денотативный субъект

Аннотация. Употребление слов *должен* и *надо* находится в прямой зависимости от участия субъекта оценки, субъекта волюнтаривности и субъекта денотативной ситуации в формировании смысла предложения.

Выражение модальных отношений представляет большие трудности при обучении русскому языку иностранцев. Это вызвано несколькими причинами. Во-первых, русский язык обладает большим арсеналом лексико-грамматических, морфологических, интонационных средств для выражения модальности, которым нет прямых аналогов в других языках; во-вторых, существуют лингвистические и экстралингвистические условия, которые запрещают, разрешают или ограничивают употребление той или иной модальной конструкции.

Особые трудности возникают при функционировании слов *должен* и *надо* – наиболее употребительных модальных модификаторов. Трудности обусловлены уже особенностями конструктивного характера: слово *должен* формирует номинативную конструкцию, слово *надо* – дативную. Однако если ошибки структурного характера легко преодолеваемы, то ошибки или неточности употребления слов *должен* и *надо*, обусловленные их семантикой и условиями функционирования, поддаются коррекции с трудом. Во многом это связано с тем, что в одних предложениях выбор

модификатора не ограничен: слова *должен* и *надо* способны замещать друг друга – коррелирующее употребление модификатора: *Мы должны говорить и помогать друг другу* (Л. Толстой) – *Нам надо говорить и помогать друг другу*. В других случаях выбор модификатора строго определен: в предложении может быть употреблено только слово *должен* или слово *надо* – неварьируемое употребление модификатора: *Я замечал, и многие старые воины подтверждали мое замечание, что часто на лице человека, который должен умереть через несколько часов, есть какой-то странный отпечаток неизбежной судьбы, так что привычным глазам трудно ошибиться* (М. Лермонтов). *Лужин, озираясь, остановился, и улыбающаяся женщина спросила у него, что ему надо* (В. Набоков).

Предложения со словами *должен* и *надо* отличаются эгоцентризмом модальных предикатов. Ситуации с модальными модификаторами полисубъектны, что делает высказывания с модальными словами полифоничными по смыслу. В предложениях с *должен* и *надо* выделяются, по крайней мере, три субъекта. Например, в диалоге: *Андрей: «Ты был на последней выставке?» Олег: «Нет». Андрей: «Ты должен сходить на выставку, тебе понравится»* в формировании смысла предложения *Ты должен сходить на выставку* принимают участие следующие субъекты: Андрей – субъект модальной оценки, который обычно совпадает с субъектом речи; Олег – субъект денотативной ситуации; Олег – субъект волонтиативности, т. е. субъект, благодаря волевым усилиям которого возможно превращение потенциальной ситуации в реальную. Употребление слов *должен* и *надо* находится в прямой зависимости от участия названных субъектов в формировании смысла предложения.

1. Коррелирующее употребление слов *должен* и *надо* возможно при условии, если в предложении выражается значение необходимости и в формировании этой семантики участвуют все три названных субъекта: *«Ах, я должен тебе сказать, – это великолепно...»* (В. Набоков). *Он быстрыми шагами пошел вниз: он чувствовал, что ему надо что-то сделать, но не знал что* (Л. Толстой). Субъект волонтиативности и денотативный субъект при коррелирующем употреблении слов *должен* и *надо* совпадают.

Испытывать чувство необходимости может только человек, поэтому субъектом волонтиативности может быть только одушевленное лицо. Коррелирующее употребление слов *должен* и *надо*, таким образом, возможно только в агентивных конструкциях.

Необходимость в лингвистике определяется как обусловленность ситуации теми или иными обстоятельствами, которые с точки зрения субъекта модальной оценки требуют «непременного превращения потенциального в актуальное» (С. Н. Цейтлин).

Значение необходимости шире, чем значение долженствования. Долженствование относится к необходимости как частное к общему. Необходимость может существовать независимо от субъекта модальной оценки – алетическая (объективная, неконтролируемая) необходимость и может быть предопределена нормой, выработанной обществом, или потребностями конкретного человека – деонтическая (субъективная, контролируемая) необходимость. Деонтиче-

ская необходимость может быть интерпретирована как необходимость-долженствование или необходимость-надобность. При выражении необходимости-долженствования предпочтительнее употребление слова *должен*, необходимости-надобности – слова *надо*.

2. Неварьируемое употребление слова *должен* возможно в случае отсутствия в формировании категориальной семантики необходимости субъекта волонтиативности. Подобное явление наблюдается в предложениях, где субъектом денотативной ситуации является неодушевленное лицо: *Стол должен стоять у окна*. Поскольку в предложениях со словом *надо* субъект волонтиативности инкорпорирован в структуру конструкции с модальным модификатором в форме дательного падежа (независимо от того, выражен ли субъект волонтиативности формально или нет), употребление *надо* с неодушевленными существительными исключено.

3. Если под алетической необходимостью понимать объективные закономерности, зафиксированные человеком, то такую необходимость можно усмотреть лишь в неагентивных высказываниях, отражающих закономерности, неспособные контролироваться человеком. Однако есть агентивные высказывания, где деонтическая необходимость может быть интерпретирована как алетическая. Речь, прежде всего, идет о сентенциях, фиксирующих моральную норму, существующую помимо воли человека: *Христианин должен верить в Бога*. Однако любая возможность представлять агентивную ситуацию алетической необходимостью как «контролируемую» субъектом модальной оценки, переводит ее в ранг утилитарной необходимости, что делает возможным употребление слова *надо*: *Христианин должен верить в Бога, если он думает о своей душе*.

4. Отсутствие субъекта волонтиативности и как следствие этого неварьируемое употребление слова *должен* наблюдается при выражении категориальной семантики предположительности, когда говорящий не знает, каково действительное «положение дел», а обусловленность денотативной ситуации допускает различный исход потенциальной ситуации – ее реализацию или нереализацию: *«Нынче кончится, посмотрите», – сказала Марья Николаевна хотя и шепотом, но так, что больной, очень чуткий, как замечал Левин, должен был слышать ее* (Л. Толстой). Если *должен* в значении деонтической необходимости способно употребляться параллельно со словом *надо*, то предположительное *должен* коррелирует с вводным сочетанием *должно быть*.

Предположительное *должен* характерно для следующих типовых ситуаций: ситуация событийной предположительности: *Ей хотелось уйти подальше от дома, посидеть в тени и отдохнуть на мыслях о ребенке, который должен был родиться в нее месяца через четыре* (А. Чехов); ситуация квалификативной предположительности: *Она должна быть несчастлива, но я не виноват и потому не могу быть несчастлив* (Л. Толстой). Отношения предположительности способны также осложнять ситуации: номинации: *«Это должен быть Вронский», – подумал Левин и, чтоб убедиться в этом, взглянул на Кити* (Л. Толстой); бытийности: *Иванов должен быть в гостиной, пойдя пригласи его в комнату*.

Лингвопрагматические категории русского педагогического дискурса

М. Ю. Олешков

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия (Нижний Тагил, Россия)

Пропозиция, presupпозиция, импликатура, референция

Аннотация. Анализ любого институционального дискурса предполагает исследование смысловой основы развернутого высказывания (транзакции), имеющей корреляцию с категориями дискурса. Для категориального анализа институционального дискурса и выявления его интенционального содержания использовались текстовые материалы уроков русского языка в 4, 6, 7, 8 и 9 классах. Цель исследования состояла в том, чтобы проанализировать проявление дискурсивных категорий в мини-диалогах коммуникантов с учетом интенциональной природы вербального взаимодействия.

На современном этапе развития коммуникативной лингвистики реальной задачей стало изучение статусно-ролевых сфер вербального взаимодействия, которые в силу ряда объективных причин более «дискурсивно» упорядочены, нормированы и стабильны в основных своих проявлениях. В то же время институциональные дискурсы могут и долж-

ны изучаться на основе универсального категориального аппарата, выявленного «общей» лингвистикой.

Институциональный дискурс в любой профессиональной сфере (педагогика, медицина, юриспруденция и т. п.) обладает своей интеракционной спецификой в плане инференционной интерпретации, коллективной интенциональности

и интересубъективности. Основные структурные единицы дискурса: коммуникативный акт, коммуникативный ход (макроакт), трансакция – имеют когнитивные корреляты. Так, рамки коммуникативного хода определяются наличием иерархически организованной целевой доминанты коммуникантов, границы трансакции зависят от характера предметно-референтной ситуации и обусловленных процедурным сценарием типов деятельности коммуникантов и т. д.

Таким образом, анализ любого дискурса в профессиональной сфере предполагает исследование смысловой основы развернутого высказывания, имеющей корреляцию с категориями дискурса. К существенно важным и определяющим понятиям теории дискурса мы относим пропозицию, пресуппозицию, экспликатуру, импликатуру, инференцию и референцию.

Для категориального анализа институционального дискурса и выявления его интенционального содержания нами использовались текстовые материалы уроков русского языка в 4, 6, 7, 8 и 9 классах. Цель исследования состояла в том, чтобы проанализировать проявление дискурсивных категорий в мини-диалогах коммуникантов с учетом интенциональной природы вербального взаимодействия.

Для решения поставленной цели устный педагогический дискурс был переведен в письменные тексты без редакционной правки и с максимально возможным сохранением «ситуационных» признаков (экстра- и паралингвистических параметров общения). Схема анализа включала учет таких факторов, как интенция (макроинтенция), количество пропозиций, вид пресуппозиции (семантическая или прагматическая), особенности экспликатуры и ее связь с импликатурой (конвенциональной или коммуникативной), характер референции (выражение интересубъективности) и инференции (формально-логическая или вероятностно-индуктивная), тип оценочного речевого акта – реплики (собственно оценка, похвала, порицание, критическое суждение, стимулирование).

В результате проведенного анализа были сделаны выводы о способах запроса информации, о корреляции количества пропозиций и ответной реплики, о конвенциональности импликатур, об идентифицирующей природе референции ученических высказываний, о формально-логическом характере инференции и др.

Так, зафиксирована корреляция между количеством пропозиций в ответной реплике адресата (учащегося) и его возрастом. Ответы учащихся 4 и 5 классов, как правило, содержат не более одной пропозиции (реплики «часть речи не изменяется», «наречия обозначают место действия» и т. п.). В более старшем возрасте «распространенность» ответных высказываний увеличивается («светло-голубой – это сложное прилагательное (1), пишется через дефис (2), так как обозначает оттенок цвета» (3) – 7 класс; «обстоятельства – это второстепенный член предложения (1), обозначающий признак действия или другого признака» (2) – 8 класс и т. п.).

Экспликатура реплик адресата обусловлена предшествующим высказыванием говорящего (учителя) – «запрос информации» и его же последующей репликой-оценкой

(или уточнением). Например, если рассматривать ученическое высказывание: «Это место действия» вне контекста, то интерпретатор не сможет определить, о каком месте действия идет речь. Но, зная содержание предшествующего высказывания учителя, макроинтенцию и характер последующей оценочной реплики («Хорошо», «Конечно», «Да», «Молодец», «Так»), можно понять, что речь идет о «наречиях места».

Большинство импликатур проанализированных ученических высказываний конвенциональны. В то же время в речи учащихся 4-х классов встречаются коммуникативные импликатуры («Эта часть речи не изменяется»). Вероятно, значительную роль в этом процессе играет повышение уровня коммуникативной компетенции старшеклассников (привычка «полного» ответа).

Референция ученических высказываний идентифицирующая, что объясняется тем, что, сообщая новую информацию, адресант (учитель) ориентирован на знания, когнитивно освоенные учащимися ранее. В принципе, при анализе речевой деятельности коммуникантов на «нетипичном» уроке, когда учащиеся знакомятся с «абсолютно неизвестной» им учебной информацией, характер референции может быть интродуктивным. Отмечено, что идентифицирующая референция обуславливает реализацию принципа интересубъективности (это проявляется в оценочных высказываниях учителя).

Пресуппозиция ученических высказываний встречается двух видов: прагматическая и (реже) семантическая. Полученные данные подтверждают, что в ответных репликах учащихся чаще используются «общие фоновые знания» – та информация, которая в равной степени известна коммуникантам. Семантический характер пресуппозиции проявляется в случаях «провокации на ошибку» со стороны адресанта (Учитель: В колонке глаголов прошедшего времени определите у глаголов лицо... Данил: У глаголов прошедшего времени лицо не определяется. Учитель: Верно...).

Инференция ответных реплик учащихся, как правило, формально-логическая, что позволяет оценить ученическое высказывание в рамках исследуемых триад как репродуктивное, «несамостоятельное», обусловленное реакцией на «запрос» учителя.

Исследование высказываний показало, что «репродуктивные» по своей сути реплики учащихся имеют, в основном, сложное пропозициональное строение, в них преобладают конвенциональные импликатуры как следствие особенностей реализуемых интенций, они ориентированы на идентифицирующую референцию, принцип интересубъективности, а также строятся на основе информации, усвоенной ранее, что указывает на формально-логическую инференцию и прагматическую пресуппозицию, которая, в итоге, обладает более высокой степенью частотности.

В заключение следует отметить, что предложенный метод анализа является одним из «приближений» к решению проблемы анализа речевой деятельности. Исследование «устного языка» находится в стадии определения подходов, поиска адекватных моделей, методов и приемов, и этот процесс продолжается.

Об учебниках по славянским языкам

И. В. Платонова, Р. П. Усикова

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

В докладе главным образом речь идет об учебниках по южнославянским и западнославянским языкам для студентов русских отделений филологических факультетов государственных университетов. Программа курса по данным славянским языкам была утверждена в свое время УМО по высшему образованию Министерства высшего и среднего специального образования СССР. Официальных и принципиальных изменений в программах этого учебного предмета с тех пор не было. Типовой учебный план по современным зарубежным славянским языкам для филологов-русистов

включает краткий теоретико-практический курс (70–72 уч. часа) и ставит задачей определить место преподаваемого зарубежного славянского языка среди других славянских языков, дать студенту сжатый теоретический очерк грамматики в сопоставлении с грамматическим строем родного (русского) языка, краткие сведения об истории соответствующего славянского языка, истории письменности и обучить навыкам практического анализа и понимания текста на зарубежном славянском языке и самостоятельного чтения филологической и общественно-политической литературы.

Конкретно мы поговорим об учебниках болгарского языка для филологов-русистов. Профессионально написанными и соответствующими указанной Программе до сих пор остаются учебники Б. Ю. Нормана (Болгарский язык. Минск 1980) и В. А. Карлова (Болгарский язык. Минск 1983. Второе издание – 2004 г.).

В 2006 г. в г. Чебоксары издательством Чебоксарского университета был опубликован «Учебник болгарского языка» Н. К. Пейкова, который, как сказано в аннотации, «построен в соответствии с требованиями программы факультетов русской филологии классических университетов». Цели обучения в данном учебнике и его объем не соответствуют указанной программе учебников для русистов. Н. К. Пейков пишет, что «при составлении настоящего пособия использованы материалы «Учебника болгарского языка» Ст. Гининой, И. В. Платоновой, Р. П. Усиковой (М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985)». Точнее было бы сказать, что использованы материалы только этого учебника. Учебник Ст. Гининой, И. В. Платоновой, Р. П. Усиковой рассчитан не на 70 учебных часов теоретико-практического курса болгарского языка для филологов-русистов, а на курс практического изучения языка в 350–400 учебных часов для студентов гуманитарных факультетов государственных университетов, и его цель – развить навыки устной речи и чтения общественно-политической, периодической, художественной литературы и литературы по специальности (история, экономика, журналистика, и др.) на болгарском языке достаточно высокой степени трудности и навыки перевода на болгарский и русский язык. Отметим, что господин Н. К. Пейков не уведомлял и не спрашивал разрешения у Ст. Гининой, И. В. Платоновой и Р. П. Усиковой на использование материалов их «Учебника болгарского языка» для публикации под своим именем.

Содержание учебника Н. К. Пейкова целиком и полностью повторяет содержание и концепцию учебника Ст. Гининой, И. В. Платоновой, Р. П. Усиковой, к сожалению, не

понятую автором-заимствованием. У Н. К. Пейкова лишь переставлен грамматический материал в начало урока, но затем идет текст с комментариями и лексико-грамматическими замечаниями, упражнениями и т. д. целиком из учебника Ст. Гининой, И. В. Платоновой, Р. П. Усиковой. Изменения касаются непоследовательной стилистической редакторской правки отдельных слов: напр. *Ленинград* заменено на *Петербург*, но оставлено *другар* вм. современного *господин*, с. 22 и др.; заменен текст 35-го урока «Развитие социализма в НРБ» на текст «Серафим» Й. Йовкова, однако лексико-грамматические замечания в этом уроке оставлены и относятся к старому замененному тексту. В двух или трех текстах добавлено несколько фраз. Есть и грубые смысловые опечатки (напр. пропуск *О* и *Ъ* в разделе «Гласные звуки», как будто эти звуки вообще отсутствуют в языке; с. 10).

Итак, 1) учебник Н. К. Пейкова по содержанию и объему не соответствует требованиям курса по болгарскому языку в 70 уч. ч. для факультетов русской филологии «классических университетов»; 2) этот учебник – почти стопроцентный плагиат; 3) изменения, сделанные Н. К. Пейковым, незначительны и не всегда исполнены профессионально.

В последнее время появились и другие пиратские издания: сканирование учебника и его продажа малыми сериями без разрешения на это ныне здравствующих авторов. Имеется в виду снова «Учебник болгарского языка» Ст. Гининой, И. В. Платоновой, Р. П. Усиковой. К сожалению, есть и другие подобные факты.

Пора начать действительно бороться с нарушениями закона об авторском праве и обратить внимание на ответственность редакционно-издательских советов, дающих рекомендации изданиям некачественных работ, как, например, «Учебник болгарского языка» Н. К. Пейкова.

Актуальной задачей также является давно назревшая необходимость обновления старых или создания новых учебников по славянским языкам как для студентов-русистов, так и для славянских отделений филологических факультетов.

О преподавании русского и других славянских языков в Китайской Республике (Тайвань)*

Т. А. Потапенко

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

Е. Сянлинь

Государственный университет Чженчжи (Тайбэй, Тайвань)

Славянские языки, университеты Тайваня

Аннотация. В докладе описывается система преподавания русского и других славянских языков в университетах столицы Тайваня Тайбэе, главным образом в Государственном университете Чженчжи (National Chengchi University).

Славянские языки на Тайване изучаются только в вузах. Из иностранных языков в школах Тайваня обязателен для изучения с 1–3 классов английский язык.

Основным славянским языком для изучения является русский. Русский язык на Тайване можно изучать как первый иностранный язык и как второй. В качестве специальности он преподается в трех вузах столицы Тайваня, Тайбэе: Государственном университете Чженчжи, Тамканском университете, Университете китайской культуры. В этом учебном году более 700 студентов обучаются русскому языку в этих вузах. Для специальных целей его можно изучать и в самом крупном университете страны – Государственном тайваньском университете и в университете Министерства обороны.

Высшее образование на Тайване организовано по американскому образцу. Обучение платное. В государственных вузах плата за обучение ниже, чем в частных, и на одного преподавателя приходится гораздо меньшее число студентов. Это делает обучение в государственных вузах гораздо привлекательнее.

В Государственном университете Чженчжи (National Chengchi University), самом старом университете Тайваня, основанном в 1927 г., есть факультет славянских языков¹, который входит в состав Института иностранных языков наряду с факультетами английского, японского, корейского, турецкого, арабского языков. Здесь существуют также курсы испанского, французского и немецкого языков. Институт иностранных языков университета Чженчжи является центром по изучению иностранных языков всей северной части Тайваня².

В 1957 г. в Чженчжи, первым на Тайване, был организован факультет восточных языков, где среди прочих преподавался и русский язык. В 1990-х гг. отношения между Россией и Тайванем значительно улучшились. Интерес к русскому языку вырос, и в 1992 г. кафедра была преобразована в факультет русского языка. В 1993 г. приехали работать первые русские преподаватели. В настоящее время на факультете работают одиннадцать тайваньских преподавателей, восемь из которых в той или иной форме прошли подготовку в России. Пять имеют ученые звания кандида-

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-95181а / Тау) и ННЦ (NSC 97-2923-H-004-003-MY3).

¹ Названия подразделений университета отличаются от русских названий: «институт» соответствует русскому «факультет», а «факультет» – русскому «кафедра». Здесь употребляются названия со значениями, принятыми на Тайване.

² На Тайване в настоящее время проживает 23 млн человек.

тов наук. Возглавляет факультет профессор Чэнь Мэй-Фэнь, защитившая диссертацию кандидата исторических наук в МГУ им. М. И. Ломоносова.

В 2007 г. факультет русского языка преобразовали в факультет славянских языков. Кроме русского языка, на факультете изучаются чешский и польский языки, однако русский язык обязателен для изучения всеми студентами с 1 по 3 курс включительно. Студенты младших курсов одновременно могут по желанию обучаться польскому или чешскому языкам. На четвертом курсе происходит разделение по специализации, и те, кто выбрали чешский или польский язык, русский язык уже могут не изучать. В этом учебном году студентам впервые предложен факультативный практический курс по украинскому языку.

Каждый год на факультет набирают 55 студентов. Общее число студентов факультета колеблется от 220 до 250 ежегодно.

Срок обучения бакалавров 4 года. Наполняемость бакалаврских групп от 18 до 28 человек. Это сравнительно небольшие группы (скажем, что на экономическом факультете бакалаврские группы доходят до 60-ти человек). На 1 и 2 курсе в каждой группе собственно языковых обязательных практических занятий 12 часов в неделю. На родном языке бакалаврам читаются страноведческие курсы. Бакалавры также могут посещать факультативы «Введение в языковедение», «Введение в литературоведение» и др. Обычно бакалавры за свой счет или по обмену год или полгода стажировались в России: Москве, Петербурге, Екатеринбург, Владивостоке, Казани.

В 2000 г. на факультете была открыта магистратура по русскому языку. Срок обучения магистров от 2 до 4 лет. В программу обучения входят и теоретические и практические дисциплины. Магистрам на русском или китайском языке читаются курсы по фонетике, лексикологии, синтаксису, литературе, переводу художественной литературы и др. Если магистр пишет диссертацию под руководством тайваньского преподавателя, то пишет ее на китайском языке,

если руководитель русский, то диссертация пишется на русском языке. Темы магистерских диссертаций самые различные: лингвистические, литературоведческие и реже культуроведческие (о мотивации студентов см.: [Потапенко, Сян-линь 2008]).

Факультет славянских языков, как и университет Чжэн-чи в целом, хорошо снабжен учебной техникой и учебными пособиями. Почти все аудитории факультета оборудованы экраном, аудио и видеотехникой, пультом управления, к которому удобно подключается ноутбук. Преподаватель может применять новые методы и разнообразные учебные материалы на своих занятиях.

Книги на русском языке: учебники, научная и художественная литература есть и в библиотеке факультета, и в центральной библиотеке университета. Центральная библиотека выписывает много периодики, в том числе и журналы «Русский язык за рубежом», «Вестник МГУ», «Вестник СПбГУ», есть также электронная база данных статей по социальным и гуманитарным наукам на русском языке. На факультете большая и качественная аудио- и видеотека. Весьма поучителен способ формирования библиотеки и видеотеки факультета. Часть книг и дисков заказывается по каталогам, но немалая часть приходит от преподавателей. Из поездок в Россию они привозят книги, кассеты и диски и сдают их на факультет, а факультет без лишнего бюрократизма и волокиты оплачивает эти покупки. Не менее интересен и способ пользования «теками». На факультете нет штатного библиотекаря. Преподаватель или студент берет в деканате ключ от библиотеки, выбирает необходимые книги или диски, в деканате делает запись в журнал и возвращает ключ. Из фондов центральной библиотеки университета выдают на дом любую книгу, хотя читальные залы в ней тоже есть.

Литература

Потапенко Т. А., Сян-линь Е. О некоторых результатах совместного российско-тайваньского проекта по изучению контингента тайваньских студентов, обучающихся русскому языку // Вестник РГНФ. 2008. № 4.

Некоторые проблемы обучения студентов-болгаристов переводу на русский язык художественного текста

О. А. Ржанникова, Е. В. Тимонина

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

Авторский замысел, переводческая стратегия, эквивалентность, адекватность перевода

Аннотация. Доклад посвящен рассмотрению основных проблем, возникающих перед молодыми переводчиками в процессе работы над художественным текстом на болгарском языке. Материалом для анализа послужили тексты, представленные студентами-болгаристами российских вузов на конкурс художественного перевода. На базе выявленных в ходе исследования типичных ошибок определяются приоритеты в обучении художественному переводу как виду профессиональной деятельности.

Любой человек, занимающийся переводческой деятельностью, неизбежно сталкивается с проблемой адекватности перевода. Вопрос об адекватности и эквивалентности перевода, сущности и соотношении этих понятий неоднократно рассматривался в работах по теории перевода. Несмотря на определенные различия во взглядах исследователей на адекватность и эквивалентность, сущность современного подхода к данным понятиям может быть сведена к следующему: акцент при переводе должен делаться не на форму сообщения, а на реакцию получателя, т. е. важно прежде всего воспроизвести коммуникативный эффект оригинала «с поправкой на различия между двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [Швейцер 1988: 205]. В соответствии с таким подходом перевод понимается как двухфазовый процесс. На первом этапе переводчик должен понять текст, проанализировать все его языковые и культурологические составляющие, а затем соотнести полученные данные с соответствующими характеристиками языка создаваемого перевода и принимающей перевод иной культуры.

«Проблемными зонами» при восприятии текста, как считает В. В. Красных, оказываются, во-первых, языковые средства, которые использовал автор, во-вторых, коммуникативная направленность текста, которая включает в се-

бя коммуникативное воздействие и эстетическое воздействие (трудности здесь могут быть связаны как непосредственно с языковыми средствами, так и с фоновыми знаниями человека, воспринимающего текст, с его жизненным опытом), и, в-третьих, смысловое строение текста [Красных 2003: 151–153].

Данные принципы применимы при анализе переводческой работы с текстами любого типа, но совершенно очевидно, что трудность обозначенных проблем многократно возрастает при художественном переводе, так как именно в художественном тексте наблюдается теснейшая взаимосвязь коммуникативного и эстетического воздействия, вплоть до их полного слияния, что, безусловно, предполагает и поиск адекватного переводческого решения.

Именно выбор правильного решения, верной переводческой стратегии, позволяющей достичь точности на высших уровнях эквивалентности, составляет сущность следующего этапа в работе переводчика – этапа порождения текста, адекватного исходному по вызываемой реакции, но на ином языке, в условиях иной культуры.

Необходимость серьезного разговора о художественном переводе возникла в связи с ежегодным подведением итогов проводимого в Москве с 2000 / 2001 учебного года студенческого конкурса переводов болгарской художественной ли-

тературы. В конкурсе принимают участие студенты МГУ им. М. В. Ломоносова (филологический факультет и факультет иностранных языков и регионоведения), Санкт-Петербургского государственного университета, Государственной академии славянской культуры, Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Московского государственного института международных отношений. В качестве конкурсных заданий предлагаются произведения и отрывки из произведений классиков болгарской литературы и современных писателей – Эм. Станева, Й. Радичкова, Б. Димитровой, Ст. Стратиева, Ст. Цанева, К. Димитровой и др.

Анализ студенческих конкурсных работ разных лет показывает, что из трех указанных выше «проблемных зон» интерпретации текста при художественном переводе наибольшие трудности вызывает «зона» коммуникативного и эстетического воздействия.

Во-первых, молодые переводчики, в целом адекватно воспринимающие языковой материал как таковой, не всегда выбирают верную переводческую стратегию в случаях, когда те или иные языковые средства используются автором оригинала для реализации определенного замысла в определенных эстетических целях.

Во-вторых, обладая вполне достаточным объемом знаний в области истории и культуры Болгарии, реалий современной жизни страны, студенты в общем не справляются с переводческой задачей, если фоновая информация в произведении не просто служит «фоном» описываемых событий, а выполняет определенные функции в соответствии с авторским замыслом.

Литература

- Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
Швейцер А. Д. Теория перевода. М., 1988.

Мультимедийный перевод как средство обучения русскому языку и культуре в итальянской аудитории

Р. Романьоли

Переводческий факультет университета города Мачерата (Мачерата, Италия)

Перевод, фильмы, субтитры, межкультурная коммуникация

Аннотация. Доклад посвящен созданию субтитров как средству обучения языку и культуре в итальянской аудитории. В сообщении рассматриваются методы работы с магистрантами-переводчиками по подготовке субтитров для фильмов и телепередач.

Одним из новейших предметов на факультетах иностранных языков и на переводческих факультетах итальянских университетов является «Мультимедийный перевод». Под этим названием собраны различные направления: перевод веб-сайтов, дубляж, создание субтитров.

В Италии дубляж как способ перевода кинофильмов и телепередач всегда был востребован, а с распространением и популярностью технологии DVD возникла потребность также в субтитрах. В западноевропейской научной традиции исследования по проблемам перевода для телепередач в последние пятнадцать лет получили особое развитие: R. M. Bollettieri Bosinelli, C. Heiss, M. Soffritti & S. Bernardini (2000); A. Caimi (2002); H. Gottlieb (1997; 2001); J. Ivarsson (1992; 1998); B. Nedergaard-Larsen (1993). Это привело к повышению интереса к этому предмету и на переводческих факультетах университетов Италии, которые ориентируются не только на общепрофессиональную подготовку, но и на подготовку к узкоспециализированным профессиям.

Цель доклада – представить функции и целесообразность обучения предмету «Мультимедийный перевод», показать, что богатство стимулов, предоставляемых мультимедийным источником, является оптимальным средством изучения русского языка и культуры. Изучение этого предмета позволяет, с одной стороны, развить у студентов технические способности в использовании мультимедийных программ (например, Subtitle Workshop), а с другой – помогает им в овладении интралингвистическим и межлингвистическим переводом.

Фазы создания субтитров предусматривают восприятие на слух потока речи (диалогов), их усвоение и понима-

ние, письменное изложение содержания диалогов (письменные диалоги требуют редукции устной речи на 2 / 3, поскольку длина субтитров не должна превышать 40 печатных знаков).

Процесс перевода и трансформации устных текстов предполагает глубокое знание культуры страны, позволяющее при передаче содержания сохранить колорит, стиль, особенности быта той или иной общности людей в определенный период. Так, в процессе работы с материалом художественных фильмов можно ознакомить студентов с реалиями повседневной жизни того или иного исторического периода, выявить характерные для него аспекты культуры и языка. В своей учебной деятельности студенты сталкиваются с жаргонизмами, юмором, прецедентными текстами, мимикой и жестами и должны найти им соответствия в наиболее подходящем варианте субтитров.

В мультимедийном курсе по практике перевода можно использовать различные типы и жанры видеоматериалов, в частности, такие как:

- 1) художественные фильмы, которые можно разделить по временному (например, советская комедия 70-х годов, кино постсоветского периода и т. д.) или по тематическому принципу;
- 2) документальные фильмы;
- 3) публицистика (реклама, новости).

В заключение следует отметить, что стимулирование различных каналов восприятия текста – аудио и видео, использование различных видов памяти, процессов анализа и синтеза улучшают общий уровень межкультурной и межкультурной коммуникации студентов.

Технология проектирования модульного электронного образовательного ресурса по русскому языку как иностранному

М. Руис-Соррилья Крусате

Барселонский университет (Барселона, Испания)

Л. А. Дунаева

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

Электронный образовательный ресурс, электронный учебный модуль, русский язык как иностранный, лексика

Аннотация. В докладе представляется технология проектирования модульного электронного образовательного ресурса для поддержки обучения русскому языку в условиях отсутствия языковой среды на примере его составной части – электронного учебного модуля «Лексика».

Доминировавшие до недавнего времени технологии обучения, которые базировались исключительно на личном

контакте преподавателя и учащегося, относительно жестком управлении учебной деятельностью, использовании

традиционных инструментов (книги, тетради, доски) в очном учебном процессе, начинают выступать в одном ряду с технологиями, для которых характерны отход от личного педагогического контакта без использования средств связи, высокая степень самостоятельности учащегося в выборе траектории обучения, самоконтроль и самооценка, основанные на использовании персонального технического устройства, подключаемого по мере необходимости к информационной сети. В этих условиях преимущественно бумажная основа обучения становится недостаточной, и ее все активнее дополняют разнообразные электронные средства.

В последние несколько лет наблюдается тенденция к упорядочению терминологической базы электронного обучения, и в педагогическое общение официально введены такие термины, как электронный образовательный ресурс (ЭОР) и электронный учебный модуль (ЭУМ). Данные термины пока не имеют однозначных толкований, однако очевидно, что под электронным образовательным ресурсом следует понимать комплексную программную систему, состоящую из взаимосвязанных электронных учебных модулей, которые в совокупности обеспечивают непрерывность и полноту поэтапного освоения дисциплины. Электронный учебный модуль, занимая в системе электронных средств обучения более низкий уровень иерархии, охватывает определенный завершённый фрагмент предметной области, поддерживает в рамках этого фрагмента целостный дидактический цикл по его освоению. Данное понимание стало отправной точкой в проектировании комплексного электронного образовательного ресурса модульной структуры, имеющего целью всестороннюю поддержку процесса овладения русским языком иностранными учащимися в условиях отсутствия языковой среды. Разрабатываемый ЭОР адресован прежде всего испанским студентам, изучающим русский язык в рамках специализации «Славянская филология» Барселонского университета, но может использоваться и в более широкой учебной практике, поскольку, во-первых, ориентирован на общее владение русским языком, а во-вторых, размещен в открытом доступе. Первым модулем системы стал модуль «Лексика».

Состав лексического компонента языковой компетенции иностранных учащихся оказывает существенное влияние на уровень коммуникативной компетенции в целом, именно поэтому обучение лексике входит в число базовых аспектов курса русского языка как иностранного (РКИ). В то же время, имея собственный статус в общей системе обучения, лексика за редким исключением не преподается изолированно: флективность, свойственная русскому языку, и коммуникативная направленность учебного процесса заставляют методистов искать взаимосвязи этого аспекта с другими уровнями языка – морфологией, синтаксисом, текстом, определяет систематизацию лексического материала прежде всего по функционально-речевым и тематико-ситуативным характеристикам, его закрепление в процессе живого общения. При этом происходит сознательный отказ от многих видов работы с изолированными лексическими единицами (ознакомление со словарными списками при помощи толкования слов и перевода, различные типы заучивания с оп-

рой на аудиовизуальный ряд, соотнесение графического и фонетического образов слова, распределение единиц по тематическим группам, перегруппировка, дополнение и редуцирование словарных списков и т. д.). Такой подход, уместный при обучении, протекающем в окружении языковой среды, не оправдывает себя в условиях ее отсутствия, когда лексические навыки в силу своей невостребованности из-за недостаточной разговорной практики быстро размываются и утрачиваются.

ЭУМ «Лексика» имеет сложную структуру, обусловленную его нацеленностью на обучение по трем уровням овладения русским языком – Элементарному, Базовому, Первому и Второму сертификационному по системе РКИ (A1, A2, B1, B2 по европейской системе). Содержательной основой являются лексические минимумы указанных уровней, структурированные по лексическим темам (списки от 20 до 40 слов, составляющие лексическое ядро ЭУМ). Модуль состоит из наборов субмодулей, каждый из которых включает три блока: в первом блоке слово соотносится с понятием и визуализируется различными способами, во втором блоке идет работа со словом на парадигматическом (в соотношении с другими словами тематической группы) и синтагматическом (в синтаксических конструкциях – от минимальных словосочетаний до сложных предложений) уровнях; в третьем блоке ведется работа с лексикой в диалогах и текстах, где слова изучаемой темы выступают наряду с другими и никак не маркируются. Таким образом, основным принципом подачи лексического материала становится переход от максимального внимания к слову к его нейтрализации среди других лексических единиц диалога или текста, другими словами – от полного отстранения контекста до его максимального использования. Данный подход, с одной стороны, не несет в себе принципиальной новизны, но, с другой стороны, практически не используется в своем последовательном выражении, в то время как весь наш опыт работы над лексикой в иноязычной аудитории доказывает его эффективность. Система регистрирует количество пользователей, их профили, а также результаты их работы (количество выполненных заданий, использованное время, процент успеха, типы ошибок) с целью предоставления разработчикам эмпирических данных о динамике освоения лексики, типичных ошибках, затруднениях в работе с ресурсом и его последующей коррекции.

Комплексность создаваемого ЭОР, его усложненная модульная структура, необходимость совмещения разных методических подходов, существующих в российской и зарубежной русистике, обусловили обращение разработчиков к методологии педагогического проектирования, основанного на достижениях такой области информатики, как концептуальное моделирование сложных информационных систем, которая располагает проблемно-ориентированными механизмами для учета различных семантических аспектов слабо алгоритмизируемых гуманитарных предметных областей. Основные уровни проектирования системы (лингвистический, концептуальный, эпистемологический, логический, реализации и апробации) будут представлены в докладе, в ходе которого предполагается демонстрация разработанной модели на примере одного модуля.

Лингвистическая русистика в Монголии

Ц. Саранцацрал

Монгольский государственный университет (Улаанбаатар, Монголия)

Компаративистика, монгольская лингвистическая русистика, принципы сопоставительного описания, разностемность, типология

Аннотация. Лингвистическая русистика – успешно развивающееся научное направление в Монголии. Монгольские русисты занимаются научными исследованиями в области общей лингвистики, русистики, контрастивной лингвистики, перевода, теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

Русский язык привлекал внимание монгольских русистов как объект научных лингвистических исследований с самого начала своего существования в качестве университетской академической дисциплины. В докладе анализируется состояние исследований в области русского языка в Монголии

по материалам кандидатских и докторских диссертаций, защищенных монгольскими русистами в разные периоды, начиная с 1960-х гг. в настоящее время, а также опубликованных монгольскими исследователями работ по лингвистической русистике.

Лингвистическая русистика – успешно развивающееся научное направление в Монголии. В монгольской лингвистической русистике первые кандидатские диссертации защищены в 1960-е гг., а докторские – в 1970-е гг. К настоящему времени защищено 6 докторских и более 70 кандидатских диссертаций по теоретическим проблемам современного русского языка, по контрастивной лингвистике, переводу и методике преподавания русского языка как иностранного.

Первые кандидатские исследования монгольских русистов появляются в 1960-е гг. под руководством И. В. Баранникова в Академии педагогических наук СССР. Они имели большое значение для становления новой области русистики – теории и методики обучения русскому языку как иностранному. Последующие исследования посвящаются описанию грамматических категорий, синтаксиса, фразеологии, терминологии русского языка в сопоставлении с монгольским языком, двуязычных словарей, теории речевых актов, фонетических, грамматических, лексических трудностей русского языка для монголов и путей их преодоления и т. д., т. е. широкому кругу проблем в плане синхронии. Основным методом исследования – сопоставительный (контрастивный), развившийся на основе типологического метода, поскольку русский и монгольский языки относятся к разносистемным языковым группам. Академик В. Г. Костомаров, подготовивший многих монгольских русистов разных поколений, пишет: «...на моих глазах шло становление монгольской русистики в общепризнанную отрасль мирового языкознания».

Монгольские исследователи вправе гордиться тем, что им приходилось учиться в лучших центрах русистики в СССР и в России – в АПН СССР, ИЯ АН СССР, ИВ АН СССР, Институте русского языка им. А. С. Пушкина, МГУ имени М. В. Ломоносова и быть учениками известных российских ученых: И. В. Баранникова, В. А. Белошапковой, Т. А. Бертагаева, Н. Д. Бурвиковой, М. Н. Вятюгнева, В. Г. Костомарова, Н. А. Лобановой, О. А. Лаптевой, А. А. Леонть-

ева, Н. А. Метс, О. Д. Митрофановой, В. В. Морковкина, Н. И. Формановской, А. Н. Щукина и многих других.

В Монголии регулярно издаются монографии, научные статьи, учебники, учебные пособия по лингвистической русистике, различные академические и учебные двуязычные словари; периодически проводятся международные, республиканские, вузовские научные, научно-практические, научно-методические форумы и конференции, посвященные тем или иным аспектам русистики, компаративистики, перевода, методики преподавания русского языка как иностранного.

Главными научно-исследовательскими центрами изучения русского языка в Монголии являются кафедры вузов страны, поскольку на кафедрах наряду с педагогической деятельностью преподаватели занимаются научными исследованиями, а также Институт языка и литературы АН Монголии.

Проблемы лингвистической русистики обсуждаются в издании АН Монголии журнале «Хэл зохиол судлал» («Филология»), в журнале «Русский язык в монгольской школе» (до 1990 г.), в журнале «Гадаад хэл заах арга зүй» («Методика преподавания иностранных языков» – с 2002 г.) и в научных журналах каждого вуза. Исследования монгольских русистов публикуются за пределами страны в профессиональных журналах.

Монгольские русисты успешно занимаются научными исследованиями в области лингвистики, русистики, контрастивной лингвистики, перевода, методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

- Костомаров В. Г. Монголия в моей жизни // Монгольская русистика. Улан-Батор, 2007. С. 13.
 Монгольские русисты. Ученые-русисты // Монгольская русистика. Улан-Батор, 2007. С. 34–48.
 Саранцаирал Ц. Монгольская русистика обязана активно включаться в модернизацию и интеграцию мировой русистики // Монгольская русистика. Улан-Батор, 2007. С. 27–31.
 Саранцаирал Ц. Монголия. Русский язык сегодня // Вестник МАПРЯЛ. 2007. № 54.

Учебно-методический комплекс «Поляки и другие»

Н. В. Селиванова

МГИМО (У) МИД России (Москва, Россия)

Польский язык, учебно-методический комплекс, язык профессии

Учебно-методический комплекс по языку профессии «Поляки и другие» (Польский язык для специалистов-международников и регионоведов) предназначен для студентов, изучающих польский язык на профессиональном этапе обучения (С1 – С2).

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

Актуальность данного курса продиктована необходимостью учета специфики польского языка, национального своеобразия и социолингвистических особенностей сквозь призму восприятия носителей российской культурной традиции. Формирование соответствующих языковых компетенций позволяет вести адекватный диалог культур, что подразумевает знание польских реалий, способность распознать и понять иноязычный код, наличие умений и навыков межкультурного общения.

Завершена работа над I частью курса, которая в качестве электронного мультимедийного учебного пособия «Что ни поляк – то католик?» издана на CD.

Нельзя говорить о сколько-нибудь полном изучении польского языка без его «религиозной» составляющей, не учтенной, к сожалению, ни в одном из существующих ныне учебников, поскольку они ориентированы на начальный,

в лучшем случае функциональный, уровень обучения, когда невозможно приступить к освоению столь сложного сегмента языка.

95% населения нынешней Польши декларируют себя католиками римского обряда. Рукополагается в стране священников больше, чем где бы то ни было в мире. Церковь – существенная часть жизни современного поляка: от самых элементарных бытовых ее проявлений до «высокой» политики. Вера – неотъемлемый элемент мировоззрения, основанного на тысячелетней культурно-религиозной традиции (по преимуществу римокатолической). Полноценное освоение польского языка как части этой культуры без учета «религиозного» компонента национального менталитета невозможно. Пособие «Что ни поляк – то католик?» призвано восполнить существующий в программе изучения польского языка как языка специальности пробел в обеспечении полноценным учебным материалом.

В пособие входит словарь по теме (свыше 300 лексических единиц) и словарь специальных сокращений. Языком церкви в Польше целые века была латынь, которая наложила свой отпечаток не только в виде лексических заимствований, но и совершенно не характерных для славянского языка грамматических и синтаксических конструкций. Велик также процент иностранных слов, заимствованных из других древних языков. Для собственно польской религиозной лексики характерно широкое использование архаизмов, а также употребление уже известных студентам слов в ином значении. Из сказанного выше понятно, почему браться за эту тему приходится только на весьма продвинутом этапе обучения.

Задачи курса, конечно, не ограничиваются исключительно языковыми проблемами. Очень важно сформировать у студентов представление о том, как люди, воспитанные в определенных культурно-религиозных традициях, смотрят на мир, какие у них возникают ассоциации по тому или иному поводу, какие бытуют стереотипы, как они, скорее всего, будут реагировать в конкретных ситуациях общения.

Пособие позволяет дать представление о роли этнокультурных и религиозных особенностей в формировании менталитета народов, проживающих в Польской республике и соседних странах, о влиянии этих факторов на политическую культуру и внешнеполитический курс государства.

Специально 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.

Пособие дает также 1) знания о месте и роли католицизма 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 напряженности на линии католицизма – православие и ее 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.

Все тексты пособия «Что ни поляк – то католик?» оригинальные, большинство из них носит научно-популярный и публицистический характер (что объясняется серьезностью

тематики пособия), но представлены также и разговорные тексты для восприятия на слух, с включениями просторечных и диалектных форм. В пособии представлены разные жанры: научные статьи, эссе, интервью, критические и аналитические комментарии, биографические справки, полемические заметки. Учебные материалы позволяют познакомиться с богатейшей фразеологией по теме.

Электронная форма пособия дает дополнительные учебные возможности. Первое и очевидное – наглядность. Больше 100 иллюстраций, карты, диаграммы, карикатуры, видеофрагменты и пр. – не «веселые картинки», а иной способ подачи информации, которую студент должен уметь считывать с карты, таблицы, схемы, звучащего текста или диалога. Это позволяет выработать навыки восприятия мультимедийной информации на польском языке. Второе – возможность оперативной замены любого компонента пособия, введения дополнений, корректировка материалов с учетом актуальных потребностей.

Кроме того, программа позволяет:

- обращаться к тематическому словарю и словарю сокращений с использованием функции поиска в автоматическом режиме на польском и русском языках;
- автоматически проверять 45% упражнений (кроме творческих, где необходим контроль преподавателя), т. е. обеспечивать возможность самостоятельной работы студентов, а также учет различий в уровне освоения языка.

Таким образом, инновационные преимущества пособия «Что ни поляк – то католик?» состоят в том, что подобный учебный курс для профессионального уровня освоения польского языка в российской системе высшего образования создается впервые и совмещает апробированный качественный учебный материал, основанный на оригинальных текстах, продуманную систему заданий и упражнений и современную техническую электронную форму, что позволяет достичь поставленных в программе курса образовательных результатов.

Культурологический аспект преподавания русского языка как иностранного испанским студентам

Л. В. Соколова

Гранадаский университет (Гранада, Испания)

Языковая личность, межкультурная коммуникация, интерпретация текста

Аннотация. В докладе рассматриваются различные стратегии овладения русским языком в процессе интерпретации художественного текста в испаноязычной аудитории, при этом основное внимание уделено формированию у студентов-инофонов способностей к межкультурной коммуникации.

В настоящее время для методики преподавания русского языка в иноязычной среде особую актуальность приобретает культурообразующая концепция обучения иностранным языкам. В связи с этим в качестве основной цели обучения в иноязычной аудитории выдвинуто достижение не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции: студенты-инофоны должны научиться понимать чужую культуру, чтобы иметь возможность вступить в диалог с носителями изучаемого языка и, следовательно, культуры. В связи с этим необходимо говорить о важности формирования способностей к межкультурной коммуникации в диалоге культур, который определяется как диалоговое взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей. Языковая личность формируется на основе усвоения родного языка и на основе конструирования грамотной речи на иностранном, с учетом ее содержательности, логичности, точности. Процесс формирования вторичной языковой личности связан не только с овладением студентами-инофонами вербальным кодом родного языка и умением его использовать в практике общения, но и с конструированием в их сознании картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю *другой* национальной культуры, поэтому обучение должно быть направлено на приобщение обучаемого к концептуальной системе другого лингвосоциума.

Художественный текст – это форма существования культуры, в нем отражен опыт языковой личности данной национально-культурной общности, поэтому работа с ним должна способствовать одновременному соизучению фактов языка и культуры.

Опыт практической работы в иностранной аудитории показывает, что трудности чтения иноязычного художественного текста сконцентрированы прежде всего на уровне формы, языка, точнее «кода» художественной литературы: другие символы, другие элементы материального мира, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли.

Национально-специфичные словесные образы составляют существенную долю средств словесной образности русского художественного текста и представляют собой потенциальную трудность для читателя-инофона. В связи с этим им следует уделять необходимое внимание, которое должно проявляться не в объяснении или комментировании (эти традиционные приемы, на наш взгляд, не всегда оптимальны), а в усмотрении «общечеловеческого» компонента в семантике национально-специфичного словесного образа с опорой на контекст и выявлении на этой основе национальной специфики.

Многие методисты и преподаватели-практики признают, что для практического курса русской литературы на продвинутом этапе органична цель обучения чтению художественного

венных текстов. Как показывает практика, успешность коммуникации при чтении художественной литературы в большей степени зависит от лексического запаса читателя-инофона, от его умения использовать имеющиеся знания о русской языковой системе, а также соответствующие когнитивные стратегии для извлечения необходимой информации из текста. В связи с этим более продуктивной и целесообразной для языкового учебного занятия с использованием художественного текста будет, по нашему мнению, методика, ориентированная на обучение когнитивной деятельности, направленной не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста. Данный поиск дает возможность студенту-инофону самостоятельно пройти путь осознания того, *как* сказано и *почему* так сказано, к восприятию того, *что* сказано. Таким образом, чтение художественного текста предполагает интенсивную работу мысли читателя-инофона, напряженную когнитивную творческую деятельность.

Для организации учебной деятельности читателей-инофонов по восприятию художественного текста важным является то обстоятельство, что *слово* является единицей, хорошо выделяемой в тексте. Кроме того, существенно, что слово может анализироваться на разных уровнях: буквенном, фонемном, морфемном, на синтаксическом или семантическом

уровнях и т. д. Исходя из этого, обучаемые могут овладеть различными приемами установления значения неизвестной лексической единицы с опорой на значения частей самого слова (например, приставки, суффикса и т. п.), его позицию в структуре предложения, на широкий контекст т. п. Иными словами, речь идет об освоении определенных стратегий овладения языком.

Стратегиями овладения иностранным языком называют определенные действия или приемы, используемые обучаемыми (осознанно или подсознательно) для повышения эффективности восприятия, усвоения и использования изучаемого языка.

Для рассматриваемой нами проблематики, а именно для смыслового восприятия художественного текста особенно важны стратегии, направленные на уяснение значения нового слова (стратегии идентификации слова), и прежде всего стратегии самостоятельного определения значений новых слов: анализ по принадлежности к частям речи; анализ корней и аффиксов; поиск родственных слов в родном языке; догадка по контексту; опора на знания, связанные с темой текста; использование нескольких гипотез с последующим анализом и выбором лучшей; поиск дефиниций или парафраз в контексте для проверки догадки о значении; использование двуязычного словаря, использование толкового (одноязычного словаря) и др.

О важности рассмотрения исторической взаимосвязи славянских языков в рамках вузовских курсов по русскому языку как родному

Т. М. Соколова

Межрегиональный институт экономики и права (Санкт-Петербург, Россия)

*Возрождение культурно-исторического просвещения,
выявление взаимосвязей славянских языков при изучении русского языка как родного*

1. Глобализация в современном мире, которая происходит на основе неславянских культурных традиций, требует сегодня со стороны носителей славянских культур (в том числе и со стороны российского научно-педагогического сообщества) специальных усилий, направленных как на сохранение славянской культурной идентичности, так и на защиту того культурного наследия, которое накоплено в течение многовековой истории взаимодействия славянских народов. В системе российского среднего и высшего образования необходимо возрождать широкое культурно-историческое просвещение учащейся молодежи, направленное на осознание ею роли и места межславянского диалога в истории славянских народов и культур, который играл важную, а порой и ключевую роль в становлении (и восстановлении) самостоятельных славянских государств при всех имевших место противоречиях и драматических коллизиях политического и военного характера.

Думается, что дальнейшее укрепление тесных и добросердечных отношений между новыми поколениями россиян и народами славянских стран не может обрести желаемой широты и масштабности, пока базовая историко-культурная информация о взаимосвязях славянских языков, культур и народных судеб не будет укоренена в сознании нынешнего студенчества. Только знание фактов об истории возникновения и развития славян, владение неединичными и нетенденциозными сведениями о взаимовлиянии и взаимообогащении славянских культур (в том числе и позитивного влияния других славянских культур на отечественную культуру) в разные периоды существования славянских народов способно создать подлинный фундамент и серьезный дополнительный стимул для доверительного, заинтересованного, оживленного и, может быть, даже приоритетного сотрудничества молодых россиян с готовыми к такому сотрудничеству многочисленными представителями славянского мира.

2. Отчуждение значительной части российской молодежи от славянских корней, которое стало особенно заметным в последние десятилетия, проявляется, в частности,

в отсутствии элементарных знаний у большинства учащихся о славянских языках, славянской литературе и славянской культуре в целом. Весьма отрывочны и знания об историческом пути, пройденном разными славянскими народами за более чем тысячелетнюю историю их существования и развития.

Многолетний опыт преподавания дисциплин «Русский язык и культура речи», «Современный русский язык» в государственных и негосударственных вузах гуманитарного и технического профиля со всей очевидностью выявляет упущения нашей образовательной системы в этой сфере. Лишь единицы из числа студентов 1–2 курсов в состоянии уверенно отнести русский язык к группе славянских языков, но уже безошибочно назвать хотя бы 4–5 других славянских языков не смог почти никто из сотен опрошенных. Следует ли после этого удивляться незнанию роли межславянских связей в осуществлении такого величайшего культурного события отечественной истории, как появление и распространение письменности и православной культуры в Киевской Руси?! Вряд ли подобная неосведомленность могла наблюдаться в дореволюционной студенческой аудитории! Конечно, обучающиеся на младших курсах российские студенты-историки и филологи несравненно больше знают о принадлежности тех или других национальных культур к славянской ветви, но ведь основная часть студенчества получает профессиональную подготовку, как известно, на филологических факультетах наших многочисленных вузов. Именно в них и должно уделяться самое серьезное внимание восполнению дефицита необходимых знаний об исторической взаимосвязи славянских языков как первоэлементов славянских национальных культур в рамках изучения обязательных курсов по русскому языку как родному. Особенно актуально заниматься таким просвещением на факультетах гуманитарной направленности, которых теперь много в том числе и в технических вузах нашей страны.

3. Практическое решение проблемы изучения взаимосвязи славянских языков и культур на занятиях по русскому языку не требует ни сложных изменений в учебном плане

или учебной программе, ни выделения дополнительных часов (хотя это было бы желательно). Достаточно частично перераспределить учебное время и отвести, например, 2–3 часа на то, чтобы рассмотреть в курсах «Русский язык и культура речи» или «Современный русский язык» (эта дисциплина введена для тех студентов, которые учатся на факультетах журналистики и бизнес-коммуникации) такую тему, как «Основные исторические этапы возникновения, формирования и развития русского языка». В рамках этой учебной темы удастся многое «открыть» нашим молодым соотечественникам относительно интересующей нас проблемы. Следует признать, что эта тема всегда с большим интересом встречается студенческой аудиторией, хотя, как показывают результаты контрольного тестирования, усваивается она не без труда.

Содержание лекции (или лекции-беседы) по названной теме не подменяет и не дублирует курса отечественной истории, но опирается, разумеется, на исторический контекст, объясняющий, в частности, то, когда и как из общеславянского языка образовались другие праязыки, на базе которых формировались современные славянские языки и культуры, какие историко-культурные обстоятельства привели к тому или иному изменению этнокультурной и этнолингвистической ситуации в славянском мире. (Для успеха дела важно

сотрудничать с преподавателями отечественной истории вуза, чтобы координировать работу на этом общем образовательном поле.) Весьма удачно можно продолжить линию по расширению конкретных знаний в области понимания взаимосвязей славянских культур при изучении темы, которую условно назовем «Исконная и заимствованная лексика в словарном фонде русского языка». Если построить изучение этой темы в том числе и на хронологическом принципе, то отчетливо проступает связь истории и языка. Студенты, возвращаясь на новом «витке» к знакомой проблематике, уже весьма уверенно определяют исконные слова, включая в них лексику общеславянского, древнерусского языков и старорусского периода, а к славянским заимствованиям относят старославянизмы, полонизмы, украинизмы и т. д. Конечно, предложенные здесь отдельные рекомендации – это лишь первые шаги на том большом пути, по которому нужно идти, чтобы преодолеть образовавшийся «провал» знаний и представлений, но даже скромные результаты, достигнутые в рамках изучения всего одной дисциплины по родному русскому языку, важны, если мы хотим возродить в российском обществе убеждение о важности и неразрывности славянских языков и культур как непреходящей культурно-исторической ценности не только наших народов, но и мировой культуры в целом.

Учебники и учебные пособия по русскому языку в Македонии

Р. Тасевска

Университет им. Свв. Кирилла и Мефодия (Скопье, Македония)

Русский язык, учебники, учебные пособия, Македония

Систематическое преподавание русского языка началось в Македонии одновременно со становлением системы образования после окончания Второй мировой войны, когда в 1945 г. была признана национальная идентичность македонцев, в составе федеративной Югославии была образована социалистическая республика Македония и македонский язык получил статус одного из государственных языков. Преподавание в начальной, средней и высшей школе начало осуществляться на македонском языке.

Интерес к русскому языку за прошедшие шестьдесят лет имел разную динамику.

В настоящее время русский язык изучается в Македонии на всех этапах образовательного процесса: в начальных, средних и высших учебных заведениях.

Главным центром изучения русского языка является филологический факультет им. Блаже Конеского университета им. Свв. Кирилла и Мефодия в Скопье. Факультет готовит кадры для высшей и средней школы, для научной деятельности. Русский язык преподается на русском отделении как основная дисциплина, обучение продолжается четыре года.

В качестве иностранного русский язык преподается также на всех отделениях филологического факультета, на других факультетах и в других университетах страны.

В 1945–2008 гг. было издано 18 учебников и пособий для начального и среднего образования и 15 – для высшей школы. Многие из них неоднократно переиздавались.

Подготовку и издание в Македонии учебников и пособий по русскому языку, предназначенных для различных уровней и специальностей, можно разделить на два периода, отражающих историю нашей страны. Первый период охватывает 1945–1991 гг., когда Македония была частью Югославской Федерации, второй период начался в 1991 г., когда Македония стала самостоятельным государством, и продолжается до настоящего времени.

На протяжении первого периода в Македонии пользовались немногочисленными учебниками по русскому языку, написанными по-македонски, а также учебниками на сербскохорватском языке, изданными в Белграде и Загребе. Некоторые из них переводились на македонский язык. Нередко среди авторов учебников были русские специалисты. В их

числе Петр Митропан – русский эмигрант, приехавший в Югославию в 1920-е гг., много лет работавший в средней школе и филиале Белградского университета в Скопье до войны. Следует назвать также Таисию Попспирову и Рину Усикову – крупнейшего в России специалиста в области македонистики [Усикова, Попспирова, Тасевска 1996].

Учебники по русскому языку издавались центральным издательством «Просветно дело» (для начального и среднего образования), а в последние десятилетия учебники (для высшей школы) издает филологический факультет университета им. Свв. Кирилла и Мефодия в Скопье, а также другие факультеты и частные издательства в Македонии.

Студенты-русисты широко пользовались русскими пособиями, грамматиками, читали художественную литературу на русском языке. Тогда на русском отделении не было групп для начинающих, что, естественно, отражалось на методиках преподавания и требованиях, предъявляемых к учебникам.

Во время второго периода (с 1991 г. по настоящее время), когда русский язык в средней школе стал активно вытесняться английским, на русском отделении наряду с группами для тех, кто изучал русский язык в школе, открылись группы и для начинающих. Одновременно сократилось число студентов, знающих сербскохорватский язык. Это изменило требования к методической литературе. Возникла необходимость в учебниках, учебных пособиях, грамматиках с объяснениями и толкованиями на македонском языке, особенно для студентов первого курса. Изменившиеся реалии общественной жизни существенно повлияли на состояние как русского, так и македонского языков, и это тоже должно было отразить учебники.

Можно констатировать, что на этом этапе, хотя он существенно короче предыдущего, подготовка учебников русского языка и их издание протекает более интенсивно. Потребность в учебниках и для филологов и для студентов других специальностей остается высокой, что является предпосылкой для появления новых изданий.

В докладе будут представлены три учебника русского языка, появившиеся в 2000-е гг. и созданные преподавателями филологического факультета университета им. Свв. Кирилла и Мефодия в Скопье:

Попстирова Т., Павловска В. Современный русский язык: Практический курс для студентов-русистов 4-го курса (2001).
 Попстирова Т., Павловска В. Современный русский язык: Практический курс для студентов-русистов 3-го курса (2005).
 Тасевска Р. Изучаем русский язык (2008). Предназначен для студентов I–II курсов филологического факультета и

для студентов других факультетов, начинающих изучать русский язык.

Литература

Ускова Р., Попстирова Т., Тасевска Р. Русский язык для всех (курс для продвинутого этапа). Скопје, 1996.

Преподавание русской литературы в контексте русской картины мира

О. Л. Филина

Балтийская международная академия (Рига, Латвия)

Культурная открытость, культурная идентичность, диалог, сквозная культурологическая тема, интерактивная методика

Аннотация. В докладе рассматриваются основные принципы, по которым строится учебный курс русской литературы в контексте русской картины мира, предназначенный для будущих руководителей проектов в сфере культуры. Анализируется содержание и дидактическая направленность курса, основная задача которого познакомить студентов с русской литературой как отражением русской картины мира и совершенствовать систему их диалоговых умений, необходимых для самоактуализации в процессе межкультурного диалога.

Преподавание литературы, так же как и любого другого учебного предмета высшей школы, предполагает формирование у студентов личностных качеств, необходимых для успешной самореализации в условиях социокультурных перемен. Социально-политические и этнокультурные процессы, происходящие в мире сегодня, актуализируют поиски каждым из нас интегрирующего начала, помогающего объединить различные традиции, модели поведения, научные и художественные языки. Этим в значительной степени определяется существенная задача образования – развить у студента, обладающего ярко выраженной индивидуальностью, качества и умения, необходимые для общения в поликультурном пространстве современного мира. Данная глобальная тенденция коррелирует с актуальной для Латвии проблемой – формированием культурной открытости, позволяющей студенту интегрироваться в латвийский и европейский поликультурный контекст. Не менее актуальным оказывается в современных условиях сохранение и развитие у молодых людей культурной идентичности, необходимой каждому человеку для духовно-смыслового самоопределения в ситуации динамичных социокультурных изменений.

Литература, как известно, является важным компонентом действительности, ведущим к познанию национальной и мировой культуры. Художественное произведение обладает культурологическим потенциалом, присутствующим в тематике и проблематике, раскрывающей явления действительности, которые выбраны автором для изображения событий общественной и культурной жизни. Кроме того, репрезентативным для данной культуры текстам изначально присуща диалогичность: ставя и решая универсальные проблемы, они вместе с тем вносят в общечеловеческую культуру нечто свое, национально-самобытное.

Литература как учебный предмет имманентно ориентирована на диалог читателя с текстом и предполагает постоянный поиск личностной, а не единственно возможной, «правильной» интерпретации художественного произведения. Это дает студентам возможность соотносить свое восприятие литературы и культуры с восприятием товарищей, преподавателя, автора учебника и т. п., в результате чего представление об уникальности личностного культурного образа соединяется с пониманием множественности и оправданности других мнений. Иначе говоря, специфика литературы позволяет организовать такую учебную деятельность, которая, будучи актуальной для студента, ориентирует его на приобретение диалоговых знаний и умений.

Цель данного доклада – представить опыт создания учебного курса русской литературы в контексте русской картины мира, предназначенного для будущих руководителей проектов в сфере культуры (программа «Управление культурой»). Дидактическая направленность курса определяется стремлением познакомить студентов с русской литературой как отражением русской картины мира и совершенствовать систему их диалоговых умений, необходимых для самоактуализации в процессе межкультурного диалога.

Содержание предлагаемого учебного курса определяется системой **сквозных культурологических тем**, в основу которых положены концепты, отражающие универсальные общечеловеческие ценности в аспекте русской культурной традиции. В центре каждой темы – художественные произведения, которые моделируют человеческое поведение с двух взаимосвязанных позиций: с точки зрения вневременных, неизменных ценностей и с позиции культурных, этических, моральных и т. п. ценностей конкретной исторической эпохи. В процессе чтения и анализа художественных произведений у студентов появляется возможность сравнивать внутренний мир людей различных культурных эпох и типов мышления.

Основным **критерием структурирования** сквозных культурологических тем является отражение мировоззренческой проблематики, одинаково важной для любого народа в любой исторический период его развития. Такой подход открывает перед студентами перспективу понимания основных особенностей русской культуры, дает им возможность увидеть изменения, которые в ней происходят, и таким образом оценить не только базовые ценности русской культуры с точки зрения современности, но и познакомиться с общими истоками культурных традиций разных народов.

Не менее важным критерием отбора тем становится также актуальность художественной проблематики для современных молодых людей, обращенность литературного материала к личностному ценностному опыту студентов и проблемам, которые их волнуют. Это дает возможность развивать не только знания и умения студентов, но и их личностные качества.

Приведем примеры сквозных культурологических тем: «Мифологические истоки русской картины мира», «Православие как основа русской картины мира», «Отражение в русской литературе особенностей русской национальной личности», «Философия собственности в русской литературе», «Образ женщины в русской литературе», «Личность писателя как символ русской культуры».

Методика освоения студентами содержания курса литературы является интерактивной: это позволяет стимулировать творческую деятельность студентов, способствует активизации всех сфер их психики, в том числе умственной и эмоциональной. В учебном процессе используются такие методы, как исследование, дискуссия, проблемная беседа, синектика. Эффективным методом саморазвития современная педагогика признает проектное обучение. Исходя из этого, формой итоговой проверки становится не традиционный тест или устные ответы на вопросы по материалу курса, а выполнение индивидуального проекта. Выбор данной формы проверки непосредственно связан с направленностью учебного процесса на профессиональные потребности студентов: литературное произведение в итоговой зачетной работе рассматривается как материал для проекта в сфере культуры.

Преподавание русского языка билингвальным студентам в Российско-Армянском (Славянском) университете

А. Я. Хачикян

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

Русский язык, билингвизм, межнациональный язык, культуроведческая методика

Аннотация. Как и в других странах СНГ, в Армении уделяется большое внимание изучению русского языка. Подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям и хорошо владеющих как родным, так и русским языком, в большой степени способствует Российско-Армянский (Славянский) университет (РАУ). Благодаря культуроведческой методике в РАУ решается задача подготовки специалистов-профессионалов, способных жить и работать в многонациональной и поликультурной среде, сотрудничать и общаться, сохраняя при этом свою национальную культуру.

Изучению особенностей функционирования русского языка как средства межнационального общения уделяется все больше внимания.

Укрепление основ и обеспечение условий для дальнейшего развития национально-русского двуязычия продолжает оставаться одной из важнейших задач на современном этапе языковой политики. Так по мере развития общества развивается и национально-русское двуязычие.

Глубоко прав был Л. В. Щерба, когда писал: «Если до революции русский литературный язык обслуживал только русских, то теперь он должен обслуживать и все народы нашего Союза... Русский язык, конечно, является родным для русских, но он должен сделаться, и делается на самом деле, и международным языком...» [Щерба 1957]. «Межнациональный язык становится для данного народа вторым родным языком не потому, что вся нация в одинаковой степени хорошо овладела им, как и своим национальным, а потому, что межнациональный язык в такой же степени, как и национальный, необходим ей для развития в условиях многонационального государства» [Ханазаров 1963].

Как и в других странах СНГ, в Армении уделяется большое внимание изучению русского языка и имеет место явление двуязычия.

Проблемы русского языка всегда интересовали лингвистов Армении. До 1990 г. в Армении параллельно с государственным армянским языком широко использовался во всех сферах и русский язык.

Изменение статуса русского языка привело к изменению способов его функционирования, сокращению общего числа изучающих язык в традиционных формах.

В настоящее время спрос на изучение русского языка повышается, создаются новые учебные комплексы, открываются частные гимназии и колледжи с русским языком обучения, издаются газеты на русском языке. С 1999 г. выходит журнал «Русский язык в Армении», в вузах проводятся научные и научно-методические конференции, посвященные проблемам типологии и сопоставления языков, мотивации изучения русского языка, современным проблемам теории и методики преподавания русского языка и т. д.

Подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям и хорошо владеющих как родным, так и русским языком, в большой степени способствует Российско-Армянский (Славянский) университет (РАУ).

Следует сказать, что в РАУ учатся в основном билингвы (студентов, не знающих армянского языка, очень мало). Преподавание в РАУ ведется на русском языке. Основная цель в РАУ – довести знание русского языка у билингвов до возможного совершенства, а количество допускаемых ошибок на армянском языке довести до минимума.

Задача преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды довольно трудная. Для повышения уровня владения русским языком ведутся активные поиски путей его совершенствования как в лингвистике, так и в методике. Ведутся типологические и сопоставительные исследования армянского и русского языков, сопоставление отдельных уровней двух языков с целью выявления и преодоления интерферирующего влияния родного языка на изучаемый [Хачикян 2003]; [Khachikyan 2003].

В 50-х гг. XX в. получило развитие развитие лингвострановедческое направление, затем диалог культур и, наконец, мировая межкультурная коммуникация и лингвокогнитивный аспект коммуникации, обязательные при обучении русскому языку сегодня.

Преподавание русского языка в Армении издавна ведется на знании и взаимосвязи культур – русской и армянской. Культуроведческая методика является сейчас основной стратегией образования во всем мире. Она, на наш взгляд, должна стать направляющей, главной стратегией и в Армении.

Благодаря культуроведческой методике в настоящее время в Армении, в частности в РАУ, решается задача подготовки специалистов-профессионалов, способных жить и работать в многонациональной и поликультурной среде, сотрудничать и общаться, сохраняя при этом свою национальную культуру.

Литература

- Ханазаров К. Русский язык – второй язык народов СССР // РЯНШ. 1963. № 4. С. 13–17.
- Хачикян А. Я. Основные отклонения от произносительной нормы в русской речи армян-билингвов в области ударения: Монография. Ереван, 2003.
- Щерба Л. В. Литературный язык и пути его развития // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
- Khachikyan A. Problems of Bilingualism in Armenia // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Tempe, Arizona, 2003.

Учебный курс «История русской культуры»: специфика и проблемы

И. А. Химик

Санкт-Петербургское высшее педагогическое училище (Санкт-Петербург, Россия)

Русская культура, учебный предмет, интеграция, трансдисциплинарное пространство, интегративный узел

Аннотация. В докладе рассматривается проблема формирования учебного курса, посвященного изучению основ и истории русской культуры для широкой российской аудитории, выявляются специфические особенности учебного предмета интегративного типа с позиции методики его преподавания.

1. О русской культуре часто говорится как о явлении общепонятном. Между тем любой вопрос, связанный с конкретизацией этого явления вызывает бурные споры, выявляя зачастую диаметрально противоположные толкования того, что называют русской культурой. Российские студенты как носители русской культуры знают, что ею нужно гордиться, но на прямой вопрос, почему и в чем ее своеобразие, как правило, затрудняются с ответом. Только ли из-за сложности самого явления? Скорее из-за отсутствия каких-либо внятных представлений о нем. Русскую культуру рассматривают в отдельных ее проявлениях и аспектах разные гуманитарные дисциплины, но как целостное явление куль-

тура не изучается в большинстве школ, в средних специальных и высших учебных заведениях. Когда говорят об обязательном изучении русской культуры, чаще всего имеют в виду зарубежную и иностранную аудиторию, в то время как российская молодежь оказывается вне системного и целостного представления о собственной культуре.

2. Каждый учебный предмет строится вокруг трех принципиальных вопросов: «зачем» (цель), «что» (содержание) и «как» (методика). Если оставить за пределами анализа цель изучения и сосредоточиться на содержании, то изучение основ и истории русской культуры для российской аудитории оказывается в настоящее время весьма непростой про-

блемой. В условиях существования множества концепций русской культуры, противоречащих одна другой, довольно легко производить подмену понятий, вольно интерпретировать факты и события, наконец, использовать изучение русской культуры в политических и идеологических целях. Так, в частности, обстоит дело с введением предмета «Основы православной культуры», который, если судить по заявлениям его сторонников, претендует не столько на рассмотрение основ православия, сколько на изучение основ национальной культуры в целом. С одной стороны, это хорошо, поскольку православная культура представляет собой очень важную и необходимую часть русской культуры, а значит, и часть общего содержания учебного предмета. Вместе с тем правомерно ли начинать изучение русской культуры с части, пусть и очень важной, а не с действительно общих ее основ. Между тем «Основы православной культуры» уже вводятся в качестве обязательного предмета в школьные программы, тогда как общего курса основ и истории национальной русской культуры как не было, так и нет. В том, что такой курс необходим и рано или поздно появится, сомнений нет, и тогда весьма важным окажется вопрос о названии этого учебного предмета: русская культура, российская культура, отечественная культура или культура России. Необходимо принять во внимание, что в школьных классах и аудиториях сидят сегодня носители разных культур и для некоторых из них словосочетание «русская культура» означает только «культура русских».

3. Рассмотрение предмета изучения в методическом плане позволяет заключить, что мы имеем дело с **полипредметной** учебной дисциплиной интегративного типа. Полипредметность означает включение в содержание дисциплины объектов различных гуманитарных областей знания, но на принципиально новых условиях. Содержание предмета «русская культура» должно формироваться не механическим соединением предметов гуманитарного цикла или их частей, а на основе особых **интегративных** взаимоотношений разных гуманитарных дисциплин. Смысл интеграции состоит в объединении определенных областей знания в единое целое **на основе общего подхода** для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эвристической

значимости ценность всех интегрируемых компонентов. Так, в разделе, посвященном глубинному слою отечественной культуры, которым является восточнославянская языческая культура, необходимо оперировать культурологическими терминами и понятиями: «славянская культура», «языческая культура», «земледельческий образ пространства и времени», «образ мира» и др. При изучении русской культуры крайне важно и необходимо опираться на этнографический материал, связанный с обычаями, нравами, образом жизни славян, и в частности восточных славян. Важно обращаться и к теории мифа, анализируя уровни славянской мифологии, календарную и семейную обрядовую деятельность, а также роль культурных посредников. Анализируя дом как жилище и как образ мироздания, нельзя обойтись без ссылок на фольклор и на традиционную русскую культуру. Таким образом, изучение предмета предполагает работу в трансдисциплинарном пространстве. Для данного раздела курса целостность, общий подход обеспечивается самым синкретическим характером культуры, в которой выражено единство традиционного восприятия основных моментов жизненного цикла (представления и верования), сложившихся форм обрядов и языковых способов обозначения и выражения упомянутых представлений.

4. Практика показала, что изучение предметов междисциплинарного характера связано с большими трудностями, как для студентов, так и для преподавателей. Методика преподавания полипредметных интегративных дисциплин существенно отличается от методики преподавания традиционных монопредметов. Во-первых, практически для каждого раздела курса необходимо искать **интегративные узлы**, обеспечивающих единство и целостность. Опыт показывает, что большую положительную роль могут сыграть графические способы демонстрации межпредметного материала. Во-вторых, необходимы принципиально новые и специфические учебные материалы. В-третьих, если участники процесса обучения не ориентируются в объектах, эмпирическом материале, дефинициях каждой из привлекаемых научных областей знания, это приводит к неэффективности, а часто и невозможности обучения в трансдисциплинарном пространстве.

Изучување на македонскиот јазик во несловенските земји

Е. Црвенковска

Филолошки факултет «Блаже Конески» (Скопје, Македонија)

Македонски јазик, несловенски земји, предавање, изучување

Анотација. В докладе речь пойдет о преподавании македонского языка в университетах неславянских стран. В докладе также содержится обзор и анализ учебников македонского языка в неславянском мире. Отдельно будет затронут вопрос научно-исследовательской деятельности в области македонистики в неславянском мире.

Македонскиот јазик е наставен предмет, но и предмет на научен интерес во повеќе несловенски земји.

Настава по македонски јазик се одржувала и се одржува на повеќе универзитети во САД, Канада, Австралија, а во Европа во Италија, Австрија, Франција, Германија, Романија, Унгарија, Албанија, Турција. Првите лекторати по македонски јазик во несловенски земји се отвораат во средината на шеесеттите години на минатиот век (Хале, Неапол), а потоа нивниот број се зголемува. Македонскиот јазик се изучува во рамките на славистичките или на балканистичките студии. Во некои од овие земји (САД, Канада, Австралија, Франција, Германија, Турција) постои настава за основно и средно образование во кој што се вклучуваат наследните говорители, децата на македонските иселеници, оние чиишто јазик по потекло е македонски. Ваквата настава во некои земји е интегрирана во образовниот систем на земјата во којшто се изведува (на пр. во Австралија владата на Комонвелт во 1981 год. донесе одлука да се финансира учењето на јазиците на иселеничките заедници, со цел да се промовираат јазиците и културите на најголемите словенски иселенички заедници во земјата, како грижа на државата за мултиетничкото општество), во некои самофинансирана, во некои помогната од матичната земја или, пак, во организирањето на наставата помагаат црковните општини.

Како предмет на научен интерес македонскиот јазик во несловенските земји е разгледуван од повеќе аспекти.

Напишани се повеќе магистерски и докторски дисертации, разни студии и монографии посветени на најразлични проблеми од македонскиот јазик.

Делови за македонскиот јазик се објавени и во рамките на енциклопедиски изданија за словенските јазици. Така Де Бреј дава преглед на македонскиот јазик во [Gide to the Slavonic Languages 1951] (поново издание: [Guide to the South Slavonic Languages 1980: 137–232]), Фридман го пишува делот за македонскиот јазик во неколку енциклопедии на јазиците на светот напишани на англиски: «Macedonian, Languages of the World. Materials 117» (Munich, 2002).

Издадени се неколку граматички по македонски јазик: првата граматика на македонскиот јазик на странски јазик е напишана на англиски од Хорас Лант: «A Grammar of the Macedonian Literary Language» (Скопје, 1952), а подоцна граматика на македонскиот јазик на англиски пишува и Фридман: «Macedonian. The Slavonic Languages» (London, 1993).

Постојат и неколку учебници по македонски јазик за несловенски јазични говорители (за италијанското, англиското и германското говорно подрачје) [Minissi, Kitanovski 1983]; [Čašule 1988]; [Kramer 1999]; [Oschlies 2007]. Во поново време некои од овие автори даваат и материјали на интернет за учење на македонскиот како странски [www.utoronto.ca/slavic/macedonian].

Во несловенските земји се издадени и речници со македонска паралела: македонско-англиски, макед-романски и романско-македонски [Томиќ 1986].

Во научните трудови објавени во овие земји застапени се теми со широко подрачје на интереси: македонските говори, македонскиот глаголски систем, членот во македонскиот јазик, споредба на македонскиот со други словенски и балкански јазици, меѓујазични контакти, стандардизацијата на македонскиот јазик и сл.

Македонските говори го привлекуваат интересот на истражувачите, а најчесто се разгледуваат јужните македонски говори (егејските) кои се интересни и на историски план, како говори што ја дале основата за старословенскиот јазик, а и на современ, зашто се наоѓаат на најјужната периферија на словенскиот јазичен ареал во зона на контакт со несловенски јазици, грчкиот и албанскиот. Од социолонгвистички аспект се разгледуваат со оглед на тоа што се под силно влијание и асимилација од доминантните јазици. Уште А. Мазон и А. Вајан собираат јужномакедонски народни песни и ракописи од овој регион, а дел од овие говори е обработен и во монографски трудови [Mazon 1923]; [Documents... 1936]; [Mazon, Vaillant 1938]; [Голомб 1961]; [Hill 1991]; [Шмигер 1998].

Во разни трудови посветени одделно на македонскиот јазик, како и во трудовите во кои македонскиот се споредува со јужнословенските или со балканските јазици, се разгледуваат прашања поврзани со фонолошките и со морфолошкиот систем, доста внимание се посветува и на одделни синтаксички карактеристики. Предмет на интерес претставува и фонолошкиот систем на македонскиот јазик во целост [Minissi 1982], како и статусот на одделни фонеме. Македонскиот глаголски систем е во центарот на интересот на повеќе лингвисти: Х. Галтон, В. Фридман, К. Крамер и други [Galton 1976]; [Friedman 1977]; [Kramer 1986]. Бројни трудови се однесуваат на уште една важна карактеристика на македонскиот јазик – определеноста и структурата на членот.

Во социолонгвистичките истражувања (Х. Лант, В. Фридман, К. Крамер, П. Хил, К. Фос) најбројни се темите што се однесуваат на стандардизацијата на македонскиот јазик,

јазичната политика, повеќејазичноста, а за истражувачите интерес побудува и македонскиот јазик надвор од границите на Р. Македонија, како и јазикот на наследните говорители (иселеништвото) и разни форми на интеграција на наследните говорители во општеството. Некои трудови се осврнуваат на улогата на јазикот во сочувувањето на етничкиот идентитет.

Во последно време се зголемува интересот за антрополошките и во нивни рамки културолошките истражувања.

Литература

- Голомб З. Два македонски говора (Сухо и Висока во Солунско) // МЈ. 1961. 11–12. С. 113–182.
- Томиќ М. Македонско романски речник и Романско-македонски речник. București, 1986.
- Шмигер Р. Нестрамски говор. Допринос јужнословенској дијалектологији. München, 1998.
- Џауле I. Let's learn macedonian. Sidney, 1988 (повеќе изданија). Documents, contes et chansons slaves de l'Albanie du Sud. Paris, 1936.
- Friedman V. The Gramatical Categories of the Macedonian Indicative. Ohio. Columbus, 1977.
- Galton H. The Main Functions of the Slavic Verbal Aspect. Скопје, 1976. Guide to the South Slavonic Languages: Section 3. Macedonian. London, 1980. С. 137–232
- Hill P. The Dialect of Gorni Kalenik. Ohio. Columbus, 1991.
- Kramer C. Analytic Modality in Macedonian. Munich, 1986.
- Kramer C. Macedonian: A Course for Elementary and Intermediate Students. Wisconsin, 1999 (повеќе изданија, со CD).
- Mazon A. Contes slaves de la Macédoine sudoccidentale: étude linguistique; textes et traduction; notes de folklor. Paris, 1923.
- Mazon A., Vaillant A. L'Évangélique de Kulakia: un parler slave du Bas-Vardar. Paris, 1938.
- Minissi N. The Phonetics of Macedonian. Napoli, 1982
- Minissi N., Kitanovski N. Manuale di lingua macedone. Napoli, 1983.
- Oschlies W. Lehrbuch der makedonischen Sprache. München, 2007. www.utoronto.ca/slavic/macedonian.

Опыт изучения синтаксических трансформов в иноязычной аудитории (на примере типовой ситуации «Интеллектуально-творческое креативное действие, направленное на материальный объект»)

Т. Е. Чаплыгина

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

Синтаксические трансформации, биноминативные предложения

Аннотация. В практике преподавания русского языка инофонам опора на содержательный инвариант (понятия типовой ситуации, денотативной структуры высказывания) позволяет перейти от представления дискретных речевых образцов к подаче моделей предложений как участников синонимико-вариативного ряда трансформаций. Алгоритм синтеза биноминативных предложений из глагольных конструкций помогает увидеть действие языковых механизмов при реализации коммуникативных установок говорящего.

Опыт практической работы в иностранной аудитории убедительно показал, что тактика, которая обычно формулируется следующим образом: «Проанализируйте материал таблицы. Запомните...», эффективна далеко не всегда. Очевидно, что простое запоминание нарастающего количества разрозненных речевых образцов не дает хороших результатов без анализа содержательной стороны, семантической структуры, коммуникативных механизмов образования высказываний.

Задача преподавателя, на наш взгляд, должна состоять в том, чтобы дать инофону «точку опоры» для адекватного понимания высказываний, найти алгоритм, позволяющий продуцировать высказывания на основе изучаемых моделей. (Примером могут служить достаточно трудные и для понимания и для использования в речи биноминативные предложения, представляющие собой коммуникативные разновидности глагольных конструкций: *Ломоносов – это первые русские оды; Книга сказок – плод моей фантазии.*)

Такую «точку опоры» дает функционально-коммуникативная грамматика, которая ввела в научный и прикладной обиход преподавателей русского языка как иностранного понятия типовой ситуации и денотативной структуры предложения-высказывания, являющиеся языковыми универсалиями, что позволило положить в основу изучения всего многообразия синтаксических трансформаций содержательный инвариант как первооснову высказывания [Всеволодова 2000: 132].

Тактика «от типовой ситуации и денотативной структуры к языковым механизмам реализации коммуникативных намерений в конкретном высказывании» помогает преподавателю последовательно и логично представлять языковой материал.

На примере типовой ситуации (ТС) «Интеллектуально-творческое креативное действие, направленное на материальный объект» сделаем попытку показать, как можно было бы уйти от представления дискретных речевых образцов, предназначенных для заучивания, к подаче моделей предложений как участников синонимико-вариативного ряда трансформаций. На наш взгляд, это позволит увидеть действие языковых механизмов и даст представление об алгоритме синтеза рассматриваемых моделей, что будет работать на развитие речевых навыков говорящих, а не только на развитие объема памяти.

ТС «Интеллектуально-творческое креативное действие, направленное на материальный объект» представляет собой событийную пропозицию, формируемую следующими обязательными компонентами: 1) агенс – производитель действия; 2) действие; 3) объект – креатив или эврикатив.

Семантику рассматриваемой ТС можно определить следующим образом: «агенс, мобилизуя свои интеллектуальные способности, создает новый или открывает существовавший, но ранее неизвестный материальный объект, служащий для удовлетворения потребностей интеллектуально-духовной, социальной или материальной сфер жизни».

Изосемическим изоморфным средством передачи данной ТС являются простые глагольные предложения, характеризующиеся объективным расположением темы и ремы (имя агенса – в теме) при прямом порядке слов: *М. В. Ломоносов написал первые русские оды; М. Фарадей открыл явление электромагнитной индукции.*

Наблюдения показали, что набор трансформов будет зависеть от порядка слов в исходном предложении, в частности, от словоформы в фокусе темы, а также от места синтагматического членения.

В данный момент ограничимся кратким представлением ряда возможных трансформов от исходной модели *А. С. Попов изобрел радио*, где в фокусе ремы стоит имя креатива, а имя агенса, в случае синтагматического членения, попадает в фокус темы: *А. С. Попов / изобрел \ радио*; или *А. С. Попов изобрел / \ радио*;

1. Предложения с абсолютным употреблением коррелята предиката при введении связочного глагола: *М. В. Ломоносов совершил величайшие научные открытия*;

2. Страдательные обороты (формализованные конверсивы): *А. С. Поповым изобретено радио*;

3. Неформализованные конверсивы: *Из-под пера В. А. Обручева вышел роман «Земля Санникова»*;

4. Конверсивные структуры с описательными предикатами: *М. В. Ломоносовым совершены величайшие научные открытия*;

5. Синонимические синтаксические трансформации:

5.1. посессивные конструкции: *Открытие электромагнитной индукции принадлежит М. Фарадею*;

5.2. с 0-формой имени действия: *Картина – кисти И. Репина; Стихи – А. Блока*;

5.3. биноминативные предложения:

5.3.1. *А. С. Попов – изобретатель радио; Иван III – создатель первой русской почты*, где коррелятом глагола становятся названия лица по действию;

5.3.2. *А. С. Попов – это изобретение радио; Коперник – это открытие гелиоцентрической системы мира*, где с глаголом коррелирует девербатив – собственно название действия;

5.3.3. *А. С. Попов – это радио; Иван III – это первая русская почта*, где предикативно сопряжены имя агенса и креатива / эвкратива.

Анализ представленных структур, включающий в себя анализ лексики, формирующей данные высказывания, соотношения денотативных ролей компонентов, их квазиролей и синтаксических позиций, в частности в БП, несомненно продвинет инофона в познании языковых механизмов, позволяющих говорящему реализовать свои коммуникативные установки.

Литература

Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М., 2000.

Изучение и преподавание словенского языка в неславянском мире

Ш. Чешновар / Š. Češnovar

Университет в Любляне, философский факультет (Любляна, Словения)

Лектораты, неславянский мир

Аннотация. Доклад знакомит с деятельностью и структурой лектората словенского языка.

V prispevku na tem simpoziju želim slušateljem predstaviti pomen in delovanje lektoratov slovenskega jezika na tujih univerzah v neslovanskih državah Evrope.

Center za slovenščino kot drugi / tuji jezik kot krovna institucija lektoratov širi vedenje o slovenskem jeziku, literaturi in kulturi v mednarodnem okviru, spodbuja mednarodno slovenistično raziskovanje, organizira znanstvena in strokovna srečanja ter razvija celotno infrastrukturo za doseganje, preverjanje in potrjevanje znanja slovenščine kot drugega / tujega jezika.

Lektorati slovenščine delujejo na več kot 50 univerzah po svetu, na 21 evropskih univerzah pa si študentje lahko pridobijo tudi diplomu iz slovenščine in nadaljujejo s študijem slovenskega jezika na podiplomski stopnji.

V letošnjem študijskem letu so poučevanja slovenskega jezika, sicer večinoma v obliki izbirnih lektoratov in tečajev, organizirana v 13 neslovanskih evropskih državah.

V germansko govorečem svetu se tako študentje lahko vključijo v pouk slovenščine v Avstriji na Dunaju (kot izbirni predmet na slovanskih študijah), v Nemčiji pa v Hamburgu, Münchnu, Regensburgu, Tübingenu in Würzburgu, žal le v obliki izbirnih tečajev. Enako je v Leidnu na Nizozemskem in v Bernu v Švici. Precejšnja posebnost je na tem področju univerza v Göteborgu na Švedskem, ki je za dansko, švedsko in norveško

govoreče študente organizirala študij slovenščine na daljavo preko interneta. V Veliki Britaniji v Londonu in Nottinghamu ponujajo slovenščino kot izbirni in drugi slovanski jezik, največkrat pa se za to opcijo odločajo študenti ruščine ali srbohrvaščine.

V državah romanskih jezikov je slovenščina na univerzah manj razširjena: v Bruslju se poučuje samo kot tečaj v sklopu slavistike, v Bukarešti in Lizboni pa kot izbirni predmet, le v Parizu jo je mogoče študirati dodiplomsko in podiplomsko. Velik napredek v slovenistiki je v primerjavi z ostalimi državami naredila naša neposredna sosedja Italija – na vseh petih univerzah s slovenistiko (Neapelj, Padova, Rim, Trst in Videm) je mogoče študirati na diplomski stopnji, za ostale interesne pa so na voljo tečaji. Tržaška slavistika ponuja celo individualne specializacije.

Na Madžarskem izvajata diplomski študij slovenščine fakulteti v Budimpešti in Sombotelu, slednja omogoča tudi pedagoško smer.

Presenetljivo ponuja Litva najbolj obširen program študija slovenščine, kjer na univerzi v Vilni izvajajo tako diplomski kot tudi magistrski študij slovenščine, kar je največji vsebinski obseg med vsemi predstavljenimi državami.

V predstavitvi bom podrobneje predstavila način poučevanja mojega materne jezika v tujih okoljih, njegove probleme in uspehe, opažanja lektorjev in odzive tujih študentov na jezik.

Прагматика в межъязыковой коммуникации и ее отражение в университетских пособиях

М. Чирикова / M. Csirikova

Институт транслятологии, философский факультет, Карлов университет (Прага, Чехия)

Предметом исследования, которое будет представлено в докладе, является:

1) характеристика некоторых прагматических аспектов, существенных для адекватного восприятия и понимания текста с признаком разговорности на языке перевода;

2) создание системы комплексной оценки влияния прагматических факторов на достижение высшей степени адекватности перевода;

3) разработка коммуникативных учебников по переводу и их применение в практике преподавания.

Живой разговорный язык находится в последнее время в центре внимания не только лингвистов, но и теоретиков в области перевода. В своем исследовании мы опираемся на достигнутый в процессе обучения устному и письменному переводу опыт и используем его в работе над коммуникативными учебными пособиями по переводу и переводческими

словарями. Если раньше студент овладевал теоретическими аспектами иностранного языка в рамках грамматико-переводной методики, то в настоящее время процесс обучения языку в вузе связан с развитием продуктивной речи слушателей, их практических речевых умений на основе фиксированного опыта. Чтобы достичь максимальной степени адекватности перевода текста с признаком разговорности, необходимо уделять внимание прежде всего прагматическим свойствам языка и речи, требующим от переводчика не только лингвистического, но и нелингвистического понимания функциональных признаков языка. От формального описания языка мы стараемся перейти к описанию коммуникации и осмыслению ее прагматики. Факты прагматического характера в процессе обучения переводу выполняют разнообразные коммуникативные функции. Исходя из опыта перевода устного и письменного текстов, отражающих разговорную речь, мы пыта-

емся вывести собственное представление о проблемах систематизации некоторых прагматических аспектов и воспроизведения прагматического значения оригинала при переводе.

Уже в середине 1970-х гг. было показано, что для анализа коммуникативных аспектов высказывания необходимо создание моделей на уровне коммуникации, однако до сих пор вопрос комплексно не решен. В связи с выдвинутыми направлениями проблема прагматических параметров, охватывающих не только внутреннюю, но и внешнюю прагматику, анализируется нами посредством выделения стандартных и нестандартных моделей и их функционально-семантических соответствий, комплексное понимание которых будет способствовать не только обучению живому иностранному языку на качественно новом, более высоком уровне, но и формированию корректных прагматических отношений в переводе.

Обучение фразеологии в курсе русского языка как иностранного

М. Шафаги

Университет им. Алламе Табатабаи (Тегеран, Иран)

Культурные основы народа отражаются в его фразеологии. Фразеологизмы относятся к стереотипам и готовым языковым средствам. В Словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой фразеологическая единица определяется следующим образом: «Словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов (выделение признаков предмета подчинено его целостному обозначению), вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова» [Ахманова 2007: 503–504]. Всякий, кто хочет продемонстрировать хороший уровень владения иностранным языком, стремится употреблять в своей речи фразеологизмы и пословицы. Выбор и запас пословиц и фразеологизмов определяет степень образованности каждого человека.

Главным фактором при отборе фразеологических единиц для курса русского языка как иностранного (РКИ) составляет степень легкости их усвоения. Этот фактор зависит от степени сходства родного и изучаемого языков.

При сопоставлении фразеологических единиц выявляются фразеологизмы, которые, несмотря на принадлежность разным языкам и разным культурам (в нашем случае русской и персидской), глубоко сходны не только по общему семантическому значению, но и по лексическим компонентам. Например, фразеологизм *Ловить рыбу в мутной воде* и в русском, и в персидском языках включает одинаковые лексические единицы: *рыба, ловить* и *мутная вода*. Трудностей при его усвоении не возникает.

Русские и персидские фразеологизмы могут совпадать по семантическому содержанию, но иметь разный компонентный состав. Так, например, эквивалентом русского выражения *Молоко на губах не обсохло* в персидском языке является *Его губы еще пахнут молоком*. То же можно сказать и о фразеологизме *Медвежья услуга*, который имеет сходное значение в обоих языках. Единственным различием является слово *дружба* в персидском языке вместо слова *услуга* в русском.

Выделяется ряд русских и персидских фразеологизмов с одинаковой семантикой, но с разными составляющими компонентами: *Видна птица по полету*. Эквивалент в персидском языке – *Весной можно определить хороший Новый год*.

Изучение некоторых фразеологических оборотов невозможно без обращения к истории их возникновения. Источником фразеологизмов могут быть исторические события, незнание которых препятствует пониманию фразеологической единицы. Например, слово *Мамай* в двух следующих фразеологизмах: Во второй половине XIV в. Мамай напал на Русь. В этом походе он потерпел поражение от московского князя Дмитрия Донского. С этого времени его имя вошло в русскую речь. Так про опустошенную квартиру или пустой холодильник говорят: *Мамай прошел*. А фразеологизм *мамаево нашествие* употребляют для обозначения многочисленности и прожорливости гостей [Легостаев, Логинов 2003: 24–25].

При введении некоторых фразеологических единиц необходимо объяснить их национально-культурную специфику. На Востоке если съешь хлеб с кем-то, то ты обязан ему, не можешь обмануть его или поступить с ним как с чужим. В Средней Азии, когда люди хотят доказать свою правоту, клянутся хлебом, к которому относятся с чувством уважения: *Клянусь хлебом и солью, которые мы вместе ели!* В русском языке существуют целый ряд фразеологизмов, имеющих культурное сходство с фразеологизмами народов Востока. Среди них можно отметить фразеологизм *Пуд соли съест*. В «Фразеологическом словаре русского языка» он определяется следующим образом: «И раз двое делили хлеб-соль, то, значит, были не просто знакомы, а дружны и близки друг другу» [Легостаев, Логинов 2003: 148]. Фразеологизм *Нет правды в ногах* также свидетельствует о чувстве теплоты и дружбы русского народа, говорит о гостеприимстве русских.

Большая часть русских фразеологизмов для формирования содержания обучения извлекается из произведений русского искусства: картина Репина «Не ждали», «Театр начинается с вешалки» и многие другие.

Литература

- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 2007.
 Быстрова Е. А. и др. Учебный фразеологический словарь. М., 1998.
 Легостаев А. А., Логинов С. В. Фразеологический словарь русского языка. Ростов-на-Дону, 2003.
 Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика. М., 2005.

Особенности преподавания русской культуры речи студентам, обучающимся по специальности «Русский язык в школах с нерусским языком обучения»

Л. В. Эглит

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

Коммуникативная компетенция, культура речи, орфоэпические и акцентологические нормы

Аннотация. В докладе рассматриваются особенности преподавания культуры русской речи студентам-казахам языковых отделений университетов. Особое внимание уделяется методам, приемам и формам работы, способствующим устранению орфоэпических и акцентологических ошибок.

В связи с изменением образовательной парадигмы и провозглашением принципа обучения на коммуникативной основе понятие *коммуникативной компетенции* стало од-

ним из ведущих в теоретической и практической педагогике Казахстана, что привело к возрастанию роли коммуникативных дисциплин, в том числе и курса «Культура речи», не

только в аудитории, изучающей русский язык как родной, но и в национальной, в частности, казахской аудитории.

Цель дисциплины «Основы культуры речи», читаемой на 2–3 курсах филологических специальностей университетов, – научить студентов, обучающихся по специальности «Русский язык в школах с нерусским языком обучения», грамотно, логически последовательно, эмоционально и стилистически правильно излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. Материал курса строится таким образом, что позволяет расширить и углубить знания нерусских студентов о стилистических возможностях русской фонетики, лексики, грамматики, об изобразительных и выразительных средствах языка, учит их компетентно анализировать и исправлять речевые ошибки и недочеты, не допускать стилистически немотивированное использование слов и фразеологизмов, а самое главное – через язык и речь знакомит с основными понятиями русской культуры.

Основная задача курса – научить студентов-казахов владению языковыми нормами в области произношения и ударения, словоупотребления, грамматики и стилистики, этико-речевым правилам, а также выработать у них умение использовать выразительные средства русского языка в различных ситуациях общения в соответствии с целью, задачами и содержанием речи.

В силу различных причин не все нерусские студенты в одинаковой степени владеют правилами эффективного речевого общения. Значительная часть испытывает определенные трудности в речевом поведении и, главным образом, из-за незнания языковых норм.

Среди речевых ошибок доминируют акцентологические и орфоэпические, вызванные неверным произношением как исконно русских, так и иноязычных заимствованных языковых единиц.

Необходимость целенаправленной работы над овладением орфоэпическими нормами обусловлена коммуникативными и эстетическими факторами, так как отклонение от правил произношения и ударения препятствует точной передаче мысли, затрудняет общение и взаимопонимание, переключает внимание слушателей с содержания речи на ее фонетические особенности.

Формы работы различны. Так, на каждом занятии заполняется орфоэпический словарь, где в алфавитном порядке записываются слова, вызывающие особые трудности в произношении и постановке ударения, например: *агроно́мия, аристокра́тия, бюрокра́тия, ветери́нария, гастри́номия, гёнезис, груше́вый, диспансе́р, жалюзи́, заржа́веть, иконопи́сь, кашля́нуть, кулина́рия, логопе́дия, мизе́рный, мусоропрово́д, новорождё́нный, некроло́г, опто́вый, отку́порить, пересёлённый, принудить, подбо́дрить, ржа́веть, сли́вовый, сме́тливоста́ть, танцо́вщик, уве́домленный, факси́миле, фено́мен, ходата́йствовать, че́рпать, шасси́, ца́веле́вый* и др.

Орфоэпический минимум включает разное количество слов в зависимости от курса и ранее накопленных знаний обучающихся. Для притока прочных орфоэпических навыков усвоение материала систематически проверяется в ходе экспресс-контрольных, проводящихся в начале занятий со всей аудиторией или выборочно и включающих не более десяти словоформ, записанных в словарь на предыдущих занятиях, в которых необходимо проставить ударение и с помощью транскрипционных знаков показать особенности произношения отдельных звуков.

В ходе работы по притоку навыков речевой культуры ведется обучение нерусских студентов правильному и рациональному пользованию словарями и справочниками по орфоэпии и культуре русской речи, что позволяет им в дальнейшем достаточно свободно ориентироваться в существующем арсенале справочной лингвистической литературы с целью оперативного извлечения из нее орфоэпической информации. Прочные навыки работы с подобными лексикографическими изданиями облегчают выполнение домашних работ и заданий, вынесенных на самостоятельное изучение.

Комплексное изучение норм произношения и ударения в рамках орфоэпии позволяет наилучшим образом решать задачи формирования и развития произносительных умений и навыков, поэтому словарная работа сочетается с выполнением разнообразных упражнений аналитико-синтетического типа, направленных на развитие произносительной культуры. В обязательном порядке данные задания предусматривают работу как с изолированным словом или словоформой, так и со словами, включенными в предложения и связный текст. В качестве иллюстративного материала используются классические прозаические и поэтические тексты, являющиеся образцами культурной нормированной речи, материалы периодической печати, записи разговорной речи и т. п.

Эффективности усвоения вопросов орфоэпии в национальной аудитории способствуют разнообразные таблицы, в которых в компактной форме размещается обширный материал, нуждающийся не только в простом запоминании места ударения, но и в сопоставлении, сравнении форм слова или слов. Таблицы, как правило, отражают узловые темы орфоэпии или конкретно акцентологии.

Обучая стилистически уместному и целесообразному использованию языковых единиц и стилистических приемов в связной речи, необходимо учитывать взаимосвязь языка и мышления, в связи с чем развитие речевой культуры студентов-казахов опирается на развитие мышления и эмоций.

В результате изучения основ культуры русской речи нерусские студенты шлифуют и развивают навыки употребления накопленного языкового материала, учатся осознанному отбору и сочетанию языковых средств, добиваются выразительной и действенной речи.

Изучение славянской мифологии в иностранной аудитории

Т. Ю. Яровая

Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

Мифология, мифопоэтика, архетип, мифологема, А. В. Кольцов

Аннотация. В докладе рассматривается проблема изучения славянской мифологии в иностранной аудитории на примере мифопоэтики А. В. Кольцова.

Одним из важных направлений лингвокультурологической подготовки иностранных учащихся является изучение русского фольклора. Однако для более полного понимания многих образов русских народных сказок, обрядов, песен, а также литературных текстов на фольклорной основе необходим экскурс в мифологию.

Мифология является самым древним, архаическим идеологическим образованием, имеющим синкретический характер. В мифе соединились «зародышевые элементы религии, философии, науки, искусства» [Мифологический словарь 1991: 654].

По определению А. Н. Веселовского, «мифологическое мышление определяется единством духовного и природного, отсюда его основа – закон тождества. Мифическое сознание проходит в своем развитии по крайней мере две стадии: для первой характерно полное тождество духовного и природного, для второй – разрушение этого тождества, свя-

занное с выделением человеческого из природного окружения» [Миф. Фольклор. Литература 1978: 6]. В самом мифе отражаются представления «первобытных» людей о мире и месте человека в мире, персонажи мифа являются многие предметы и явления окружающей действительности.

Для «первобытного» мышления характерно представление о вечности мира, где нет четкой дифференциации между живым и мертвым. Именно эта ассоциация названных представлений и определяет собой основополагающий для мифологического сознания принцип анимизма. В основе мифа, как правило, лежит архетип – «устойчивый образ, повсеместно возникающий в индивидуальных сознаниях и имеющий распространение в культуре» [Маслова 1997: 14]. Из мифа в миф могут переходить главные герои (а также ситуации), которые обозначаются термином «мифологема» [Маслова 1997: 13].

Обучение иностранных учащихся славянской мифологии может вестись в различных языковых аспектах. Особо вы-

делим такое направление, как лингвистический анализ мифопоэтизм в литературном тексте. В современном значении термин «мифопоэтика» можно истолковать как исследование «проекции мифа (мифологического сюжета, образа, мотива и т. д.) на произведение» [Словарь литературоведческих терминов 2008: 84–85]. К мифопоэтическим фактам лирического текста мы относим словесные образы, явно рассчитанные на то, чтобы вызвать в сознании читателя разнообразные мифологические ассоциации. Значение их отражает не какое-либо понятие, а служит знаком сюжета, сказания, мифологического текста. В отличие от других словесных образов, мифологические образы отражают не признаки реальной действительности, а готовый сюжет, миф.

Задачи данной работы следующие: выделить мифопоэтизмы в литературном тексте; вскрыть их семантику; определить особенности их использования в тексте. В качестве примера возьмем тексты стихотворений А. В. Кольцова [Кольцов 1966].

Алексей Васильевич Кольцов (1809–1842) – русский поэт, уроженец воронежской земли, с детства впитавший в себя близкое ему народное творчество. В. Г. Белинский указывал на истоки народного таланта А. В. Кольцова: его поэзия была создана не баринном, а поэтом «рожденным и воспитанным среди народа» [Белинский 1955: 24]. Поэтому так органично вошли в его произведения мифические и фольклорные персонажи. Особенно это касается значительной по объему группы мифопоэтизм славянского происхождения.

К общечеловеческим символам (архетипам) в поэзии А. В. Кольцова относятся: основные стихии природы – земля (*Мать-земля сырая, Земля-матушка*); огонь (*солнце, огонь-молния*), вода (*туча, гроза, река*); воздух (*ветер, ветры буйные*). Архетипами выступают также образы *Луны, поля (степь), леса (сыр-дремучий бор, дуброва-мать)*; образы, олицетворяющие основные этапы суточного солнечного цикла: *утро, заря-вечер, ночь*.

Состав мифологем в поэзии А. В. Кольцова также разнообразен: *русалка, ведьма, леший, упырь, домовый, черт, Змей*.

В творчестве А. В. Кольцова находят свое отражение проекции таких категорий мифов, как космогонические, астральные, героические. Мифопоэтические образы представлены во многом персонажами низшей мифологии, отражающей менталитет простых людей, современников поэта.

В заключение еще раз подчеркнем важность изучения мифологии в иностранной аудитории. Анализ данного пласта лексики помогает иностранным учащимся не только лучше освоить русский язык, но и проникнуть в тайны русского национального характера.

Литература

- Белинский В. Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. М., 1955.
 Кольцов А. В. Соч. М., 1966.
 Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. М, 1997.
 Мифологический словарь / Под ред. Е. М. Мелетинского. М., 1991.
 Миф. Фольклор. Литература: Сб. науч. трудов. Л., 1978.
 Словарь литературоведческих терминов / Авт.-сост. А. А. Инджиев. 2-е изд. Ростов н / Д, 2008.

Świadomość błędu w dydaktyce języka polskiego jako obcego

K. Barkovska

Daugavpils Universitāte (Daugavpils, Latvija)

Znajomość jak najszerzej warstwy leksyki staje się szczególnie ważna, gdy głównym celem nauki języka obcego staje się nie tyle kompetencja lingwistyczna (czyli znajomość podstaw systemu języka, przejawiająca się w umiejętności budowania gramatycznie poprawnych wypowiedzi i rozumienia ich), co kompetencja komunikacyjna rozumiana jako umiejętność posługiwania się systemem językowym w odpowiednich kontekstach językowych i sytuacyjnych. Jej znajomość jest niezbędna, gdyż umożliwia ona uczącemu się tworzenie płynnych i adekwatnych wypowiedzi zgodnych z normami i konwencjami społeczno-kulturowymi.

Częścią kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja leksykalna, definiowana jako znajomość słów, ich form, znaczeń, łączliwości składniowo – semantycznej oraz nacechowania stylistycznego. Jako, że w dydaktyce języka obcego punkt ciężkości spoczywał przez długie lata (czasem nadal spoczywa) na strukturach gramatycznych i konstrukcjach zdaniowych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym, bez którego przecież nie może być mowy ani o skuteczności, ani tym bardziej o płynności wypowiedzi, nauczanie słownictwa pozostawało na marginesie zainteresowań dydaktyków, a jego opanowanie było raczej efektem ubocznym rozwoju sprawności językowych niż zamierzonym procesem dydaktycznym. A przecież bardzo często okazuje się, że to właśnie niedostatki w opanowaniu warstwy leksykalnej stanowią najczęstszą przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, uszkadzając lub niekiedy wręcz blokując przekaz. Brak znajomości reguł gramatycznych czy też ich niepełne opanowanie często zakłóca czy zniekształca wypowiedź, na ogół jednak blokuje ją zdecydowanie rzadziej niż niezajomość niezbędnego dla jej sformułowania słownictwa. To brak słów, a nie struktur o wiele częściej uniemożliwia uczącemu się komunikowanie treści, którymi chciałby się podzielić ze swoimi słuchaczem czy słuchaczami.

«...znajomość języka obcego nie stanowi dzisiaj ozdoby, ale jest poprostu koniecznością. Celem nauki języków obcych powinno być nauczanie praktycznego komunikowania się za pomocą danego języka. Umiejętności tej można się nauczyć jedynie drogą prób posługiwania się językiem, prób, które implikują także rezultaty błędne. Zjawiska błędne nie należy zatem demonizować. Jest bowiem prawdą, że ten, kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędów, nigdy nie nauczy się żadnego języka. Droga do bezbłędного opanowania języka prowadzi przez owe pośrednie

etapy nie zawsze poprawnego posługiwania się nim. Innej drogi nie ma» [Gruca 1978: 54].

Występowaniu różnego rodzaju błędów w procesie opanowywania każdego języka obcego towarzyszy zawsze wiele emocji, zarówno ze strony osób uczących się, jak też nauczających tego języka. Chociaż popełnianie błędów jest zjawiskiem naturalnym, to jednak często osoby uczący się języka obcego, używając tego języka w obecności jego rodzimych użytkowników, nie potrafią uwolnić się od świadomości swojego rodzaju presji normatywnej ze strony osób z bardzo dobrą znajomością języka a także native speakerów. Oni zaś, mimo dostrzeżonych błędnych sformułowań, starają się tolerować je za wszelką cenę.

Dla lektora prowadzącego zajęcia błędy popełniane przez jego studentów są informacją na temat efektywności własnej pracy, ale przede wszystkim określają stopień przyswojenia nauczanego języka oraz wskazują na ewentualne trudności w opanowaniu języka obcego.

W procesie nabywania języka należy uwzględnić sytuację tak zwanego całkowitego zanurzenia, kiedy to osoby uczące się danego języka jako drugiego przebywają stale w kraju, w którym obowiązuje nauczany język, a więc są zmuszone do ciągłych kontaktów z native speakerami. Niestety nasi studenci nie znajdują się w takiej sytuacji. Osiągnęli już pewną kompetencję językową i są w stanie komunikować się. Znajdują oni też początkowo całkowity podziw i zachwyt podczas kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Częste są pytania – skąd tak dobrze mówisz po polsku? Jednak później następuje tak zwane zjawisko szoku językowego, kiedy to mówiący w języku dla siebie obcym uświadamiają sobie, że nie opanowali jeszcze w dostatecznym stopniu danego języka. Obawiają się, że nie opanowali jeszcze język w dostatecznym stopniu i, że może to narazić ich na śmieszność ze strony polskich kolegów, rodzimych użytkowników języka. Następuje wówczas blokada językowa, ograniczają oni natychmiast swoją wypowiedź, obawiają się popełnić błąd. Nierzadko sami odbiorcy języka cudzoziemców, aby podtrzymać rozmowę, dostosowują swój język do ich poziomu. Wynika to na pewno z chęci ułatwienia komunikacji, jednak wyrządzają oni osobom uczącym się języka obcego niedzwiedzią przysługę.

Z rozmów przeprowadzonych ze studentami polonistyki Uniwersytetu Daugawpilskiego wynika, że często uświadamiają oni sobie obecność błędów we własnych wypowiedziach. Źródłem

błędnych sformułowań upatrywano przeważnie w interferencji języka rodzimego, nieregularności wielu form fleksyjnych i skomplikowanej składni języka polskiego, a także w chęci wyrażenia myśli w tym języku równie szybko, jak w języku ojczystym i braku słownictwa. Respondenci podkreślali, że swoje wypowiedzi tarktują jako błędne na podstawie własnych odczuć a także reakcji Polaków.

Respondenci twierdzili, że sami korygują swoje błędy a także często sięgają po pomoc zaprzyjaźnionych native speakerów. Materiał ankietowy pozwala na określenie typów reakcji, z jakimi spotykają się nasi studenci w kontaktach językowych z Polakami. Zdaniem studentów polonistyki Polacy:

1. zawsze starają się ich zrozumieć, są cierpliwi;
2. nie przywiązują wagi do błędów przez nich popełnianych;
3. korygują błędy współmówców tylko wtedy, gdy zostaną o to poproszeni i są wobec nich zbyt tolerancyjni.

Natomiast na pytanie, czy ankietowani uświadamiają sobie, jakie błędy językowe popełniają Polacy, respondenci wskazali na potoczne formy języka polskiego, a ich rozpoznanie uczynili miarą stopnia wiedzy językowej.

Największy szok językowy przeżywają nasi studenci w chwili, kiedy odbywają praktykę pedagogiczną w szkole polskiej. Bardzo często uczniowie szkoły władają językiem polskim w znacznie lepszym stopniu niż studenci. (Uczniowie

uczą się języka polskiego zaczynając od pierwszej klasy, studenci zaś opanowują język w ciągu trzech- czterech lat z zależności od programu studiów.) Zdaża się, że uczniowie podczas lekcji prowadzonej przez studenta-nauczyciela wyłapują popełniane błędy i zapisują na kartkach.

Więc odkrycie faktu, iż osoby dobrze posługujące się językiem też popełniają błędy w swoim rodzimym języku, zdaniem studentów, jest swojego rodzaju satysfakcją.

Swoją wiedzę o zasadach poprawności w polszczyźnie studenci ocenili raczej jako niewystarczającą. Chcieliby wiedzieć więcej, jednak wiedzy tej nie uważają za niezbędną w codziennych kontaktach językowych.

Przede wszystkim należy rozwijać zasób leksykalny młodzieży tak, aby umiała ona rozmawiać o swoich problemach, planach, marzeniach, kłopotach, o otaczającej ją rzeczywistości, o tym wszystkim, co ich bezpośrednio dotyczy. Muszą umieć wyrazić siebie i swoje emocje. Tylko, bowiem wtedy, gdy język polski będzie dla nich narzędziem do komunikowania dowolnych, a niewyznaczonych treści, mają oni szansę stać się prawdziwie dwujęzycznymi.

Literatura

Grucza F. Ogólne zagadnienia lapsologii // Z problematyki błędów obcojęzycznych / Pod red. F. Gruczcy. Warszawa, 1978.

Bilingualne přiswojenje serbšćiny a němčiny we Witaj-pěstowarnjach

J. Šolćina

Serbski institut (Budyšin / Bautzen, Германия)

Serbšćina a němčina, dwurěčne kublanje džěci, modelowy projekt WITAJ

Анотация. В докладе рассматриваются результаты исследования рецептивного и репродуктивного освоения детьми сербско-ужицкого и немецкого языков в двуязычных дошкольных учреждениях «ВИТАЙ».

Proces přiswojenja rěče je hižo w zašłym lětstotku wuwabił zajim wědomostnikow najwšelakorišich disciplinow: pedagogow, psychologow, neurologow, sociologow atd. W poslednich lětdzesatkach 20. lětstotka su so tež rěčespytnicy intensiwnišo z tutej tematiku zaběrali. Při přepytowanju a analyzy přewšo kompleksneho procesa přiswojenja rěče móžachu na slědženja mjez tym etablěrowanych interdisciplinow kaž psycholinguistiki, sociolinguistiki abo tež pedalinguistiki nawjazać. Za serbšćinu wědomostne přepytowanje procesa přiswojenja rěče dotal njeprědležo. Ze zawjedženjom modeloweho projekta

WITAJ so – wotpowědujo mjezynarodnemu wuwicu – dwurěčne kublanje džěci hižo w předšulskeje starobje akcentuěruje. Slědujo tutym nowym impulsam su serbscy rěčespytnicy spóznali trěbnosć wědomostneje ewaluacije projektow dwurěčneho kublanja a su koncipowali projektaj, kotrejž přepytujetej přiswojenje receptiwnych a produktiwnych znajomosćow serbšćiny a němčiny w předšulskeje starobje. W přednošku předstajeja so wuslědki wobšěrneho interwaloweho přepytowanja w cyłkownje 5 pěstowarnjach Hornjeje a Delnjeje Łužicy.