

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Тезисы докладов
XVII Международной научно-практической конференции**

Минск, 21–24 июня 2007 г.



Минск 2007

УДК 811.161.1 (043.2)
ББК 81.2Рус-923
Т 29

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. В. В. Белый (председатель);
канд. пед. наук, доц. Г. Н. Аксенова; канд. филол. наук, доц. Н. Е. Кожухова

Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого
Т 29 развития : тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2007. –
264 с.

ISBN 978–985–462–698–7.

В сборнике представлены тезисы докладов и сообщений XVII Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», посвященные актуальным проблемам преподавания русского языка как иностранного.

Издание предназначено для научных работников, преподавателей русского языка как иностранного и аспирантов.

УДК 811.161.1 (043.2)
ББК 81.2Рус-923

ISBN 978–985–462–698–7

© Оформление. Белорусский государственный
медицинский университет, 2007

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Костомаров В. Г.

ЯЗЫК В ТЕКСТАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

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

1. Специфика текстов массовой коммуникации очевидна, но исследована пока явно недостаточно. Любые наблюдения и соображения на этот счет заслуживают обсуждения, если принять во внимание растущую роль разных видов массового общения в жизни всех слоев современного общества. Приходится в какой-то мере пересмотреть самое понятие функционирования языка и перспективы его воздействия на языковую систему.

2. Новое, весьма расширенное содержание приобретают непосредственно связанные с использованием (применением) языка термины «текст» и популярный, хотя и различно понимаемый «дискурс». Прежде всего бросается в глаза растущая роль в их построении невербальных средств и приемов передачи информации. Так, телевидение как наиболее важный вид масс-медиа принципиально опирается не только на язык как таковой, но и на изображение, движение, цвет и т. д.

3. Опирается телевидение и на звук — в музыкальных вставках, пении, воспроизведении фоновых шумов, а главное, в естественном озвучивании самих языковых единиц. Характеристики мужских и женских голосов, громкость, тон, тембр, иные произносительные особенности приобретают силу носителей смысла. Создаются условия для снятия векового противопоставления устной и письменной формы речи, устного и письменного воплощения текста. В собственно лингвистическом плане принципиальной перспективой становится соответственно взаимопроникновение книжности и разговорности.

4. Нельзя не заметить, пусть и с сожалением, что обожествление книжного языка с его богатейшей лексикой, сложным синтаксисом, изощренной стилистикой явно тускнеет. Разговорные же тексты в общественном восприятии обретают (пусть при известном скепсисе) очевидную весомость. Порождение письменности (таинственной «говорящей бумаги», удивлявшей еще недавно американских индейцев) — книжность наталкивается на конкуренцию современных и куда менее ущербных средств фиксации, хранения и воспроизведения естественной речи.

5. В то же время нынешняя коммуникативная жизнь не может удовлетвориться первородной простотой разговорного языка, не может не использо-

вать объективные богатства книжного языка, даже его усложненность, вызванную исторически необходимой компенсацией условности письма. Кстати сказать, сегодня и собственно разговорные, повседневные разговоры вполне органично прибегают к терминам, специфическим оборотам и многим другим элементам книжности.

6. Массово-коммуникативные тексты творят некую виртуальность, требующую своих форм выражения, в перспективе — своего «языка» точно так же, как книжность, то есть виртуальность записанных, зафиксированных письмом текстов, создала, вызвала к жизни книжный, в привычной терминологии нормативно-литературный (стандартный, кодифицированный, образованный) язык. Этот язык с его монополией на важное и серьезное содержание неправомерно принизил свою звуковую прародительницу, первородную звуковую речь. В учебном восприятии грамотность парадоксально стали осмыслять не как умение хорошо говорить, а как знание правил орфографии и пунктуации.

7. Исторически наиболее значимое богатство людей — научные достижения и непреходящие, нетленные духовные, художественные ценности связаны с книжностью. Сегодня они все теснее увязываются с иными видами и формами воплощения, в том числе и еще не устоявшимися, сомнительными. Кто-то уже утверждает, что нормы языка, в русской традиции извлекавшиеся из художественной литературы, теперь диктуются газетой, кино, телевидением и интернетом.

8. Не стремясь послужить пророками и предсказателями, лингвисты должны всерьез обратиться к изучению и к регулированию обозначившихся процессов.

Щукин А. Н.

О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: РЕШЕННЫЕ И НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

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

О состоянии методики преподавания РКИ можно судить по ее понятийному аппарату, т. е. терминам, которые используются в публикациях по этой дисциплине. К сожалению, понятийный аппарат нашей сравнительно молодой области знаний нельзя считать окончательно сформировавшимся, так как иностранные учащиеся стали приезжать на обучение в вузы бывшего Советского Союза лишь после окончания Второй мировой войны. Тогда были созданы первые кафедры русского языка как иностранного и стали выходить первые публикации с обобщением опыта работы со студентами-иностранцами.

Первой попыткой предложить описание современной методической терминологии стал «Словарь методических терминов» (Азимов Э. Г., Щукин А. Н.

СПб.: Златоуст, 1999). Словарь содержал около 2000 терминов и их дефиниций как из области методики, так и смежных с методикой наук.

Однако и на сегодняшний день сохраняется неоднозначное толкование многих терминов и дефицит терминологических словарей, который отчасти может быть восполнен выходом в 2007 г. «Лингводидактического энциклопедического словаря» (Щукин А. Н. М.: Астрель). Эта публикация, наряду с терминологическими статьями, будет содержать научные биографии ученых, создавших современную методическую терминологию, и избранную библиографию работ по методике и смежных с нею дисциплин.

В докладе предполагается обсудить следующие ключевые для нашей отрасли знаний термины и понятия.

1. *Лингводидактика и методика*. Эти два термина в течение многих лет использовались как синонимичные понятия. В настоящее время произошло размежевание лингводидактики как общей теории обучения языку, раскрывающей ее методологические основы, и методики как отрасли педагогики, характеризующей сам процесс обучения языку, его практическую сторону. В этой связи можно говорить о лингводидактических основах обучения (характеризуются научный статус лингводидактики, ее понятийный аппарат, связь с базисными науками, методы исследования, цели, средства, методы, процесс, подходы, теории и технологии обучения языку) и методических основах обучения (обучение аспектам языка и видам речевой деятельности, организация урока, контроль овладения учебным материалом и др.).

2. *Компетенция и компетентность*. Эти два термина характеризуют близкие, но несовпадающие по своему значению методические явления. Если компетенция есть содержательный компонент обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий, то компетентность — это способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения. При этом компетенция и компетентность учащегося могут не совпадать, что является основанием для пересмотра сложившейся системы обучения языку. В докладе будут проанализированы существующие виды компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции и определяющих конечную цель обучения языку, и дана характеристика 37 видов компетентности в трактовке английского методиста Дж. Равена. (Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализации. М., 2002 (англ. 1982)).

3. *Лингвострановедение и лингвокультурология*. Возникновение термина лингвокультурология и его методическая интерпретация в публикациях В. В. Воробьева (Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997) стало причиной известной неопределенности в разграничении двух понятий, близких по своему значению. Значение термина лингвострановедение уточнялось с развитием методики, и в современной литературе лингвострановедение трактуется как учебная дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном языковом процессе сведений о национально-культурной

специфике речевого общения носителей языка с целью формирования социокультурной компетенции изучающих русский язык (Прохоров Ю. Е.).

В отличие от лингвострановедения — учебной и практической дисциплины, демонстрирующей учащимся как в единицах языка отражается культура его носителей, многие исследователи считают возможным трактовать лингвокультурологию, прежде всего, как научную дисциплину, исследующую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования.

4. *Технологии обучения и технологии в обучении.* Термин технологии обучения (Technology of Teaching) имеет много определений и чаще всего обозначает совокупность приемов, которыми преподаватель пользуется на занятиях. Что касается понятия технологии в обучении (Technology in Teaching), то оно обозначает совокупность технических средств, которые используются на занятиях. Однако если технические средства, входящие в состав современных технологий, описаны достаточно подробно, то технологии обучения находятся еще в стадии становления и в их число входят самые различные по содержанию и структуре технологии, в том числе: проблемное, игровое обучение, обучение в сотрудничестве, личностно-ориентированные технологии, технологии развития критического мышления и др.

В докладе будет рассмотрено содержание некоторых технологий обучения, привлечших внимание преподавателей РКИ.

Балыхина Т. М., Денисова А. А.

ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Проблема активности личности в обучении — одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике.

Педагоги, отмечая равнодушие у обучаемых к знаниям, нежелание учиться, низкий уровень развития познавательных интересов, пытаются конструировать более эффективные формы, модели, способы, условия обучения. Однако, как справедливо подметил А. Вербицкий, зачастую активизация сводится либо к усилению контроля над работой учащихся, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение все той же информации с помощью технических средств обучения, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но лично-

стной и социальной активности. Уровень проявления активности личности в обучении обуславливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности, соответствии с традиционной логикой обучения, включающей такие этапы, как первичное ознакомление с материалом, или восприятие в широком смысле слова; его осмысление; специальную работу по его закреплению и, наконец, овладение материалом, т. е. трансформацию его в практическую деятельность, выделяют три уровня активности:

– *активность воспроизведения* — характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу;

– *активность интерпретации* — связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

– *творческая активность* — предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Теоретический анализ указанной проблемы, передовой педагогический опыт убеждают, что наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию, в наиболее полной мере выразить себя как субъект этой деятельности, свое индивидуальное «Я». Все сказанное не выводит на понятие «активное обучение».

Хавронина С. А.

ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Современная методика преподавания русского языка иностранцам — динамичная, быстро и плодотворно развивающаяся наука; она исследует учебный процесс, все его компоненты в их взаимосвязи и взаимодействии и вырабатывают рекомендации к дальнейшему совершенствованию процесса обучения русскому языку как неродному.

Следует признать, что сегодня между теоретическими исследованиями и практикой преподавания существует значительный разрыв. Многие преподаватели, недавно начавшие работать в иностранной аудитории, не имеют необходимого опыта, а во многих случаях и специального образования, в силу чего оказываются не в состоянии обеспечить высокое качество преподавания. В работе педагогов старшего поколения нередко наблюдается определенный консерватизм, приверженность привычному, но уже устаревшему и не отвечающе-

му требованиям, которые предъявляет к деятельности преподавателя современная методическая реальность.

В последние годы в ней произошли и происходят большие изменения: повсеместно сменился контингент учащихся, значительно обновилась страноведческая и культурологическая составляющая содержания обучения, усложнились условия работы (наполняемость групп, сокращение часов и др.), поменялись подходы к преподаванию иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, других учебных предметов, и к организации высшего образования в целом. Можно сказать, что методическая мысль оперативно реагирует на все изменения, о чем свидетельствует тематика и научно-методических конференций, и многочисленных публикаций, но важно, чтобы не отставал от веления времени преподаватель-практик — центральная фигура учебного процесса.

Повышение методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного предполагает не только совершенствование приемов и способов практической деятельности, но и их осмысление, теоретическое обоснование, включение в широкий лингводидактический контекст.

Актуальными представляются такие вопросы, как:

- цели обучения, понимание их как ожидаемого результата совместной деятельности учителя и ученика (к концу семестра, цикла занятий, каждого занятия), соотношение целей с поуровневыми требованиями к владению русским языком в повседневной, учебно-научной и профессиональной сферах;
- функции преподавателя, не только обучающая и контролирующая, но и не менее важные организующая, мотивирующая, стимулирующая, корректирующая, их роль и соотношение на разных этапах обучения;
- статус учащегося, отношение к нему как к активному субъекту учебного процесса, ответственного за результаты своей учебы; повышение доли его самостоятельной работы;
- современные технические средства, усиление мотивации и эффективности обучения русскому языку с помощью компьютерных программ, овладение методикой их применения;
- роль и место контроля, рациональное сочетание традиционных («субъективных») и тестовых («объективных») форм проверки и оценки результатов обучения.

Успешность педагогического труда определяется как высоким уровнем владения профессиональными навыками и умениями, так и способностью к постоянному профессиональному росту, что возможно при условии непрерывного образования и самообразования, чтения методической литературы, активного участия в научно-методических конференциях.

Аннушкин В. И.

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ РЕЧЬ И ДУХОВНОЕ СОСТОЯНИЕ ОБЩЕСТВА

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

В России объявлен «Год русского языка». Что значит «русский язык» для общества и каждого из нас? Иван Ильин, оторванный от России, писал: «И еще один дар дала нам наша Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий язык. В нем вся она, наша Россия...» Представим эту мысль реально: вся Россия — в ее языке! К сожалению, русский язык часто воспринимается общественным сознанием то как скучный свод грамматических правил, то как неинтересный большинству школьный предмет. И мыслей, слов в защиту родного языка, в понимание роли Слова как инструмента творения мира и управления обществом не находим ...

Язык — средоточие и выражение народного духа, настроения, стиля жизни современного общества. Для того чтобы понять, что такое язык – речь – слово для современного общества, надо осознать всей душой классическое понимание Слова, лежащее в основе европейской философской традиции: «В начале было Слово...». Слово есть Бог. Слово есть Дух. Слово творит мир. Слово человеческое подобно слову Божию. Если Бог есть Дух, Слово, Любовь, то и человек (образ Божий), его деятельность прежде всего включает эти понятия, которые выражены в главном отличии человека от других одушевленных созданий — его Слове, языке, речи.

«Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своем. Народ и язык, один без другого, представлен быть не может...» (И. И. Срезневский). Сегодня это значит: народное благополучие, здоровье, благоденствие, все формы народной жизни связаны с устройством современного языка. Речь есть инструмент управления обществом. Все формы труда так или иначе связаны с речью. Придется ответить на вопрос: как мы, филологи, и наше общество в целом понимаем: что такое **язык – речь – слово**? Что такое современный русский язык, современная русская речь, современное русское слово в их обширном понимании, включающем и охватывающем все стороны жизни современного общества?

Включишь телевизор — там один язык (очень разный!), войдешь в храм — там услышишь современный молитвенный язык (молитвословие), выйдешь в парк — и услышишь, проходя мимо симпатично одетых молодых людей обоего пола, мирно звучащее... сквернословие. И все это современный нам русский язык. Язык — это прежде всего тексты, словесная действительность, средство общения и взаимодействия, организации нашей жизни во всех ее сферах. Совокупность словесных текстов составляет науку словесности, но попробуйте обозреть современную словесность — задача покажется непосильной, однако не решать ее нельзя, ибо все мы чувствуем, что живем в едином и вполне опреде-

ленном мире мыслей, настроений, стиле, который формируется прежде всего языком.

Проблема в отдельных сферах выглядит так: можно ли построить счастливую личную жизнь (читай: реализовать национальный проект демографии через построение здоровой семьи), если образцов хорошей семейной речи не представляет основной пропагандист современного вкуса — телевидение? Можно ли решить проблему построения эффективной экономики, если не выработан деловой язык документа (гнет вала документов — одна из отметин современного информационного общества), риторическая этика как основа построения честных деловых, партнерских отношений? Можно ли создать благополучное существование, если язык большинства СМИ нарочито настроен на пессимистическое и критическое освоение действительности, что и выражается в соответствующем словесном стиле?

Вот несколько постулатов, которые, на мой взгляд, филологи обязаны внушать и отстаивать в общественном сознании:

1. **Каков язык, такова и жизнь.** Именно языком как сознательно управляемым орудием взаимодействия людей, средством выражения либо благотворной, либо злотворной мысли создается определенный образ жизни. Противоположная позиция, мол, мы только наблюдатели, а не творцы («язык сам знает, куда ему поворачиваться и не нам диктовать ему свои законы...») приводит к общественной пассивности и застою. Реально это выглядит так: лезет в нашу жизнь словесная непристойность — да разве с ней управиться? Такова жизнь... Но всякая жизнь требует сознательного управления, и управлять приходится прежде всего своим сердцем, где и рождаются мысли (либо пристойные, либо непристойные). Тогда и жизнь, создаваемая языком и словом, становится либо благоденствием, либо бедствием. Это закон активного формирования языком образа жизни общества.

2. **Каков язык, таков и человек.** В сознании каждого человека — от школьника до крупного предпринимателя — должна присутствовать мысль о том, что через язык выражается вся сущность человека: мысли, чувства, воля, дела. Встречают по одежке, провожают по уму, выраженному через слово. Скажи мне слово — и я скажу, кто ты. Классическая формула определения человека во всех гимназических учебниках словесности: человек — создание словесное, а «сила ума и дар слова», по словам главного учителя Царскосельского лицея Н. Ф. Кошанского — главное отличие человека от других одушевленных созданий.

3. Последнее время только ленивый не говорит о культуре. И **культура выражает себя через язык, а хорошая речь может основываться только на культуре.** Культура обобщает положительный опыт речевого творчества, указывает способы оптимального пользования речью. Общественное непонимание этого простого постулата лучше всего иллюстрируется отсутствием на телеканале «Культура» какого-либо намека на передачу о русском языке.

4. **Стиль жизни формируется стилем речи.** Мы ясно ощущаем, что живем в новом стиле, но, кажется, абсолютно не понимаем, что бессмыслица идей

и безвкусица слова способны испортить всякое благое намерение. Для этого достаточно послушать, как говорят в современном радиоэфире, отданном на потребу массовому вкусу. Общественная активность есть следствие риторической изобретательности, живости мысли, умения выразить ее в слове и ответственности за сказанное.

5. Стиль речи создает общественный настрой. Основания такого настроения — в наших скрытых помыслах и страстях, а основания красноречия — страсти... Общество, слушающее безвкусные шутки Comedy club и воспитанное на криминальных сериалах, не может реализовать национальные проекты. От плодов уст своих общество вкушает либо добро, либо зло.

Цель филологии — систематизация словесного творчества, классификация родов, видов и жанров современной словесности, отбор среди них лучших образцов и направление усилий общественно-речевого творчества. Современный человек должен владеть всеми видами слова, поэтому необходимо проанализировать разные виды и сферы общения новейшего информационного общества, в частности: Язык и семья. Язык и дело. Язык и экономика. Язык и политика. Язык и образование. Язык и СМИ.

Касьянова В. М.

ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ — СООТНОШЕНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ

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

Одной из актуальных задач современной методики преподавания русского языка как иностранного остается задача оптимизации содержания учебных пособий.

Это объясняется не только принципиально изменившимся составом учащихся, усилением его монолингвальности, так как бóльшую часть всех иностранцев составляют приехавшие из стран Юго-Восточной Азии (в частности, из Китая), но и тем, что русский язык в сознании самих учащихся и преподавателей-предметников утратил функцию самостоятельного предмета и превратился в средство овладения будущей специальностью.

Данное восприятие русского языка приводит к тому, что непонимание специальных предметов связывается только со слабым знанием русского языка, при этом не принимаются во внимание невысокий интеллектуальный уровень и уровень социальной адаптации, слабая общеобразовательная подготовка и т. д.

Задача преподавателей РКИ состоит в том, чтобы, учитывая сложившуюся ситуацию, сделать изучение русского языка в максимальной степени эффективным, ориентируясь на новые приоритеты.

К сожалению, опыт работы показывает, что в реальности ни один из видов речевой деятельности не формируется в должной степени: иностранные

учащиеся, изучая русский язык два-три-четыре года, плохо читают, почти не говорят, практически не понимают лекции и могут писать только по шаблонам. И, как правило, сами они, пытаясь объяснить такую ситуацию, констатируют, что и в текстах, и на лекциях очень много незнакомых слов.

Именно это заставляет методистов обратить внимание на соотношение в существующих учебных пособиях грамматического и лексического материала, то есть на количество грамматического материала и его представление.

Акцент на чрезвычайном разнообразии средств выражения одного и того же грамматического явления без должного внимания к лексической стороне текстов не решает поставленной цели — формирования лингвистической компетенции, так как излишняя детализация грамматических явлений приводит к психологическому дискомфорту и боязни выразить свою мысль на русском языке.

Стремление показать, насколько многочисленны могут быть средства выражения одного и того же грамматического явления, не обеспечивает формирования грамотной русской речи иностранных учащихся, а, наоборот, увеличивает количество ошибок, потому что полученные сведения просто не успевают усваиваться.

Следует отметить и тот факт, что традиционная последовательность грамматических тем в учебных пособиях не всегда соответствует их реальной частотности и трудности в освоении.

Многочисленные упражнения, которые предусмотрены в практике, направлены на трансформацию предложений, хотя и могут достаточно успешно выполняться учащимися, но тем не менее не обеспечивают выхода в свободное общение, так как учащимся просто не хватает слов, чтобы выразить свою мысль.

Кроме того, в реальной практике общения с носителями русского языка для последних наименее значимы именно те ошибки, от которых так упорно стремятся избавиться иностранцев преподаватели-русисты, то есть ошибки, связанные, например, с употреблением падежных форм. Это объясняется тем, что в реальном речевом общении центр внимания говорящего и слушающего переносится не на форму, а на содержание.

Именно это заставляет отказаться от фетишизации грамматики и обратить особое внимание на лексическую составляющую, так как понимание любого текста на 80 % обеспечивается именно знанием лексики и фразеологии, а не грамматики (тем более, что реальная частотность грамматических конструкций в аутентичном тексте и их представление в грамматиках не совпадают).

Нельзя не учитывать того факта, что трудность понимания иноязычного текста вызывается не только и не столько грамматикой. Так, тексты научного стиля речи включают в себя огромное количество терминологической лексики и фразеологии, а также лексики, относящейся к общелитературному стилю речи, поэтому даже понимание грамматических структур не обеспечивает понимания содержания текста.

Кроме того, степень компенсационности грамматических конструкций, то есть возможности их понимания и замены синонимическими, по сравнению со степенью компенсационной замены лексических средств очень велика, так как само число грамматических конструкций во много раз меньше, чем количество лексических единиц, знание которых необходимо для адекватного понимания любого научного текста.

Именно незнание лексики, неумение вычленив общий корень, отнести слово к той или иной лексико-семантической группе объясняет беспомощность иностранных учащихся при выполнении таких заданий, как, например, конспектирование лекций.

Параллельное восприятие информации на русском языке и немедленное перекодирование ее при сохранении предметно-логической адекватности невозможны без специальной тренировки, нацеленной на расширение лексической компетенции учащихся, то есть на формирование их активного и — не менее важно — пассивного словаря. Только при активизации лексики может быть актуализирована его содержательная сторона, то есть обеспечено понимание и передача основного содержания.

Чумак Л. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (ПРИКЛАДНАЯ) ЛИНГВИСТИКА: МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Различия между научным, академическим описанием языка и описанием языка в учебных целях весьма существенны, поэтому вопросы лингвистического описания русского языка в практических целях стали предметом обсуждения фактически с момента формирования МАПРЯЛ. Цель доклада состоит в том, чтобы, во-первых, обозначить основные ориентиры в данной области лингводидактики на начало XXI века, а во-вторых, поделиться опытом реализации этих проблем в обучении русскому языку студентов-иностранцев и будущих преподавателей РКИ на филологическом факультете БГУ.

Поскольку обучение — это двусторонний процесс, то, прежде всего, следует разделить возможные штудии на две группы — для преподавателя и для учащегося: для преподавателя это подробное теоретическое описание модели, для учащегося — практическое, прикладное, реализованное в учебном пособии.

Описание языка — это своего рода его модель, а особенностью описания языка в учебных целях должна быть «адекватность модели моделируемому явлению» (А. Е. Супрун, 1990). Коммуникативный подход, господствующий к концу XX века в разных версиях в мировой дидактике преподавания иностранных языков, уверенно перешагнул в XXI век, и цель обучения русскому языку мы по-прежнему определяем как формирование навыков и умений в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме на русском языке, т. е. формирование коммуникативной компетенции, но уже на

уровне межкультурного диалога. Следовательно, модель описания должна максимально соответствовать новой модели общения с учетом всех составляющих этого акта: грамматических, семантических, функциональных, прагматических и социокультурных уже не на уровне предложения/высказывания, а на уровне текста/дискурса, соответствующего ситуации общения в ракурсе МКК.

Педагогическая (прикладная) модель русского языка, на наш взгляд, должна включать следующие основные параметры описания: 1) типологическое (системное, структурно-семантическое); 2) функционально-коммуникативное; 3) культуроведческое и базироваться на текстоцентрическом подходе к обучению языку. Именно они соответствуют основным направлениям современного языкознания (Л. Н. Чумак, А. А. Романовская, 2005).

Задача типологического описания языка состоит в определении существенных его особенностей на фоне других языков: как преломляются в нем общие свойства языка. Систематизация осуществляется посредством классификации языковых единиц, которые выстраиваются в языковую систему на основе своих формально-семантических признаков. Теоретический аспект реализован в работах В. Г. Гака, В. А. Белошапковой, И. Г. Милославского, В. А. Карпова и др., прикладной — в учебных пособиях для иностранных филологов.

Функциональный подход организует результаты категоризации, выделяет категории по функционально-семантическим признакам, складывающимся в модели механизмов функционирующего языка, т. е. в модели языка, потенциально готового к функционированию, и опирается на представление ФСК/ФСР русского языка и текст. Теоретический аспект реализован в работах А. В. Бондарко, М. В. Всеволодовой, Г. А. Золотовой, А. В. Величко, И. С. Улуханова, Т. А. Космеды и др., прикладной — в учебном пособии (С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар, Л. Н. Чумак, Н. А. Кузнецова 2005).

Функции текста в лингводидактике — быть единицей и средством обучения, а конечной целью обучения языку как родному и как иностранному является продуцирование собственных текстов, т. е. формирование связной (спонтанной) речи учащихся. Суть текстоцентрического подхода в обучении языку раскрывается через формулу: обучение общению (чему?), для общения (для чего?), через общение (как?). К началу века в методике преподавания языка в качестве основной единицы обучения выступают два вида текста: 1) микротекст, или ССЦ, по форме часто совпадающий с абзацем и имеющий признаки как единицы языка, так и единицы речи, и 2) прецедентный текст культуры, или прецедентное высказывание. Тем самым в центре внимания обучающего стоит языковая личность, формирование ее речевых, интеллектуальных и творческих способностей (Чумак Л.Н. 2003, 2007).

Педагогическая культурология, или культуроведение (О. Д. Митрофанова), призвана ответить на вопрос о том, как обучить межкультурному общению, адекватному взаимопониманию представителей разных лингвокультурных общностей. Лингвокультурологическое описание языка реализовано в работах В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, В. В. Воробьева, В. Н. Телии и др.,

культуроведческое — в учебном пособии («Белая Русь», 2007), методологической основой которого выступает лингвокультурологическое поле.

Направление движения научно-лингвистической мысли XXI в. переходит в область когнитивно-дискурсивной парадигмы: именно когнитивная лингвистика позволяет ответить на вопрос о роли языка как средства познания окружающего мира, т. е. о том, каким образом в сознании говорящего структурируется соответствующий фрагмент картины мира. Теоретический аспект реализован в работах Е. С. Кубряковой, Н. Н. Болдырева, З. Д. Поповой, И. С. Стернина, А. В. Рудакова и др., практический — например, в известном учебнике Э. Колларовой и Л. Трушиной «Встречи с Россией» (1996).

Таким образом, единство всех компонентов системы «язык–мышление–коммуникация–культура» — один из постулатов современной педагогической (прикладной) лингвистики.

Алиреза Валипур

ОБРАБОТКА ТЕКСТА ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ЭЛЕКТРОННЫХ УРОКАХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ¹

Тегеранский университет (Тегеран, Иран)

Понятие интерпретации и обработки текста, лежавшее в самих истоках филологии, в 1990–2000 гг. вновь оказалось в центре внимания общелингвистической теории. Под новым углом был поставлен вопрос о сущности и процедурах истолкования и понимания текстов в рамках моделей вычислительной лингвистики. Если раньше языковедов больше интересовали чисто структурные свойства языка, то теперь на первый план в речи выдвинулся человеческий фактор. Действительно, нельзя представить себе адекватную модель понимания и продуцирования текстов на естественных и искусственных человеческих языках без учета того, как человек, во всей своей индивидуальной неповторимости, воспринимает речь. То, что на первых порах в вычислительной лингвистике можно было — временно — вынести за скобки, оставив на рассмотрение в будущем, теперь становится весьма актуальной задачей. Сейчас понятие интерпретации настолько проникло во все сферы филологии, что можно говорить о единстве филологического исследования на качественно новом уровне: даже рассматривая модели в вычислительной лингвистике, сегодня приходится оперировать понятиями не только теоретического языкознания, но и теоретического литературоведения. Таким образом, как это ни покажется на первый взгляд парадоксальным, воссоединение этих дисциплин и хорошее фоновое знание их во всей совокупности необходимы не только для практического истолкования текстов человеком-текстологом, но и для решения задач вычислительной лингвистики. Однако эта тенденция к воссоединению дисциплин сопровождается в

¹ Based on the research plan « **Identification and explanation of contemporary Russian linguist's approaches towards lexical, morphological, syntactic and semantic data-processing for artificial intelligence system** » financially supported University of Tehran.

общем языкознании многообразием теорий. Действительно, признав право каждого человека — носителя языка — на неповторимость, исследователи языка и за собой оставляют право на глобальную теорию. Это привело к появлению на лингвистическом небосклоне огромного количества общих теорий, и каждую из них с большим или меньшим правом можно назвать специальной теорией интерпретации. Разработка прикладных теорий интерпретации осуществляется в настоящее время в двух направлениях. Одним из интереснейших направлений в совершенствовании и развитии методов преподавания русского языка как иностранного (РКИ), позволяющих интенсифицировать процесс обучения, несомненно, является использование различных методов, компьютерной техники и технологий в преподавании русского языка, рост количества которых в Иране в последние годы носит взрывоподобный характер.

Современным представляется понимание языка как уникального средства хранения и передачи информации и прикладной лингвистики как науки, занятой исследованием проблемы обработки информации, функционирующей в обществе (как текстовой информации в ее письменном виде, так и устной речи как наиболее привычного способа коммуникации). Прикладная лингвистика — раздел языкознания, связанный с оптимизацией использования языка: оптимизация способов фиксации и хранения речевой информации; оптимизация способов передачи информации; оптимизация интеллектуальных способностей человека, связанных с использованием языка; оптимизация использования языка как средства массовой коммуникации.

Опыт работы по преподаванию русского языка как иностранного на факультете иностранных языков ТГУ (Тегеранский государственный университет) и опыт работы по разработке систем диалогического взаимодействия человека и компьютера на естественном языке позволил мне создать новую программу для иранских студентов, которая позволяет расширить круг обучения русскому языку в Иране. При помощи этой программы можно контролировать графику и орфографию, морфологические и синтаксические явления в конструкциях, продуцируемых учащимися.

Безусловно, сегодня новые технологии обработки языковых данных позволяют базировать содержательные выводы относительно терминов и терминологий на объективных данных квантитативной лингвистики и на результатах предварительной обработки текстов разного рода вспомогательными программами.

Литература

1. *Материалы* к компьютерному тезаурусу лексики русского языка // Материалы конф. «Корпусная лингвистика и лингвистические базы данных». СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета. 2002. 229 с.
2. *Марчук, Ю. Н.* Основы компьютерной лингвистики / Ю. Н. Марчук. М.: МГОУ. 2002. 234 с.
3. *Оганесян, М. В.* Сопоставительно-переводческий анализ английской и русской медицинской терминологии по генетике : канд. дисс. / М. В. Оганесян. М.: МГОУ. 2003. 215 с.
4. *Рождественский, Ю. В.* Введение в прикладную филологию / Ю. В. Рождественский, А. А. Волков, Ю. Н. Марчук. М.: МГУ. 1987.

УРОВНИ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНОВ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

На основе анализа и оценки данных экспериментального исследования нами разработана классификация уровней понимания терминов разными категориями слушателей, различающихся между собой как степенью владения языком, так и степенью владения профессиональной компетенцией. Эта классификация включает пять уровней положительной идентификации, дифференцируемых на основании критериев точности, полноты и глубины проникновения слушателей в содержание понятия, стоящего за термином.

1. *Полнообъемное понимание содержания термина.* Такое понимание отличается точным, глубоким и полным освоением содержания термина. Оно характеризует ситуацию, когда содержание идентифицируемого термина в своих понятийных границах полностью совпадает с исходным термином-понятием. Если представить семантическое содержание продуцируемого и воспринятого терминов в виде двух вложенных друг в друга окружностей, состоящих из ядерных и периферийных смысловых зон, то данная ситуация будет характеризоваться полным совпадением границ этих окружностей и их зон, т. е. *окружность*, отражающая ментальную репрезентацию понятийного содержания термина, построенную слушателем в процессе идентификации, в своих семантических границах полностью совпадет с окружностью, отображающей содержание термина, воспроизведенного в речи говорящим. Достижение полнообъемного понимания обычно характерно для слушателей, являющихся профессионалами в тех предметных областях, в которых функционирует исходный термин-понятие. Оно включает в себя весь спектр содержательных характеристик термина, в том числе его дефиницию, функциональное назначение предмета или понятия, обозначаемого термином, его видовую и субвидовую дифференциацию. Полнообъемное понимание формируется как снизу вверх по пути генерализации, так и сверху вниз по пути партикуляризации и конкретизации. Оно охватывает все параметры, отвечающие за содержательную квалификацию и родо-видовую, функциональную и антонимическую классификацию рецептируемого термина-понятия.

2. *Монообъемное (или узконаправленное) понимание содержания термина.* Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель избирает лишь одну линию функционирования понятия, хотя контекст не накладывает подобных ограничений. Очевидно, что причиной монообъемного понимания является недостаточно профессиональное владение слушателями той предметной областью или отдельным ее фрагментом, к которым относится рецептируемый термин-понятие.

3. *Фрагментарное (или частичное) понимание содержания термина.* Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель идентифицирует ядерный смысл термина, но не воспринимает семантику его периферийной зоны.

4. *Обобщенно-родовое (или поверхностное) понимание содержания термина.* Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель идентифицирует лишь некоторую часть ядерного смысла термина или устанавливает его общую предметно-понятийную отнесенность. В этой ситуации вне сферы внимания слушателя остается не только определенная часть ядерной зоны содержания термина, но и вся его периферия.

5. *Нечеткое (или «размытое») понимание содержания термина.* Такое понимание достигается в тех случаях, когда слушателю не удается освоить содержание незнакомого термина из-за нехватки контекстуальных ресурсов, содержащихся в ближайшем речевом окружении, и он прибегает к дополнительным процедурам, которые базируются на общелогических принципах, позволяющих анализировать, сопоставлять, противопоставлять и увязывать друг с другом явления или понятия, обозначаемые терминами, на основании определенных критических признаков. К числу таких признаков относятся антонимичность, синонимичность, родо-видовые отношения, отношения части и целого и др. В ряде случаев использование процедур, основанных на данных признаках, позволяет слушателям в определенной мере прояснить содержательный аспект терминов и направить ментальный поиск в нужное русло.

Обработка данных, полученных в ходе экспериментов, позволяет также построить другие классификации, базирующиеся на различных классификационных критериях. Так, в зависимости от направленности ментального поиска, а также широты охвата зон и масштаба освоения содержания терминов и их семантических полей, можно выделить шесть уровней понимания: *ядерно-периферийное понимание* — глобальное и глубокое освоение содержания термина; *ядерно-точечное понимание* — освоение ядерной семантической зоны термина; *периферийное понимание* — освоение периферийной семантики термина; *локальное понимание* — освоение определенного сегмента ядерной или периферийной зоны термина; *диффузное понимание* — освоение нечеткого фрагмента любой семантической зоны термина; *перекрестно-диффузное понимание* является результатом пересечения понятийно-семантических ядер или периферийных зон двух сопряженных терминов — рецептируемого и ментально сопряженного с ним, но не представленного в рецептируемом фрагменте. Такое понимание свидетельствует о выходе слушателя за пределы семантического поля базового термина и «захвате» части семантического поля другого термина, тематически сопряженного в индивидуальном тезаурусе с рецептируемой терминой единицей.

В зависимости от избранных слушателями приемов и способов освоения содержания незнакомых терминов и терминологических словосочетаний в ситуациях нечеткого контекста можно выделить четыре уровня понимания:

1) *категориально-обобщенное понимание* реализует развитие идентификационной стратегии по линии восхождения снизу вверх и иллюстрирующее установление родовой характеристики термина;

2) *классифицирующее понимание* развивается по линии установления родо-видовых или видо-видовых отношений;

3) *антонимическое понимание по аналогии* базируется на построении дефиниций незнакомых терминов с противительным элементом по аналогии с дефинициями знакомых терминов без противительных элементов или наоборот;

4) *структурно-компонентное понимание* основано на выявлении в языковой структуре терминов знакомых словообразовательных элементов и выдвигании на их основе смысловых гипотез относительно предметного, процессного, признакового или функционального статуса понятия, стоящего за термином.

ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЦЕЛЯХ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

Сафарян Р. Д.

ЦЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Ереванский государственный университет (Ереван, Армения)

Создание целостной системы обучения иностранному (неродному) языку на том или ином этапе обучения предполагает *выявление целей обучения* на данном этапе. В определенном смысле вся система обучения иностранному (неродному) языку складывается вокруг того или иного представления целей этого обучения. Неточности в представлении целей обучения ведут к нарушению, искажению всего учебного процесса.

Каковы конечные цели преподавания русского языка как неродного в системе организованного государственного обучения? Очевидно, основная цель — достижение такого уровня владения русским языком, который позволит реально участвовать в различных функционально значимых сферах коммуникативного подключения на русском языке. Поэтому представляется необходимым выявить сферы общения, которые можно считать наиболее функционально актуальными в процессе межкультурной коммуникации на русском языке в государствах ближнего зарубежья, в частности Армении.

В контексте современной социокультурной и геополитической ситуации особенно значимыми за последнее время становятся деловая («бизнес-партнерская»), административно-политическая, военная, учебно-научная сферы общения. По-прежнему важными являются обиходно-бытовая и социально-культурная сферы общения, которые, однако, претерпевают значительные изменения, что в значительной мере обусловлено влиянием новой телевизионной стилистики, рекламы. Телевидение все больше выполняет не только информативную роль, но и «вторгается» в обиходно-бытовую сферу общения (см., например, многочисленные так называемые «реалити-шоу», содержательное наполнение которых диктует свой специфический код общения со своим стилем и речевой формой выражения). Под влиянием молодежного сленга, жаргонов, языка чатов и рекламы в обиходно-бытовой сфере общения начинают доминировать «фамильярно-разговорный» и «сниженно-молодежный» типы речи. Данное обстоятельство, конечно, нельзя не учитывать при отборе учебного (языкового, текстового) материала и его организации в процессе обучения иноязычных учащихся.

В этой связи следует отметить, что обиходно-бытовая, административно-правовая, общественно-политическая сферы общения на русском языке не вызывают больших трудностей у армянских учащихся. Очевидно, это можно объяснить, во-первых, тем фактом, что около 70 % своего телевизионного времени

учащиеся старшей возрастной группы отдадут просмотру информационных и развлекательных российских передач, транслируемых по армянскому телевидению (каналы ОРТ, РТР, Культура и др.). Во-вторых, как показывает опрос учащихся старших классов армянских школ и студентов неязыковых вузов, они периодически читают информационно-политические, развлекательные газеты и журналы на русском языке, издаваемые в России («Комсомольская правда», «Независимая газета», «Известия», «Огонек», «Лиза», «Семь дней», «АИФ» и др.). Интересно отметить, что для учащихся старшей возрастной группы в целом не являются сложными те языковые явления в современном русском языке, которые отражают изменения в «корпусе русского языка». Например, они с легкостью истолковывают значения многих реалий и устойчивых выражений, появившихся за последнее время в общественно-политической, административно-правовой сферах коммуникативного подключения на русском языке. Учащиеся понимают разнообразные переосмысления в словах и словосочетаниях, внутренние и внешние заимствования, идентифицируют новые деривационные и сочетаемостные связи между словами. Ср.: «бюджетник, силовик, евроремонт, менеджмент, сингл, бутик, крутой человек, аудиторская работа, офисный работник, пиаровские акции, стратегическая стабильность, купить шестисотый» и др.

При формировании системы обучения русскому языку как неродному важно принимать во внимание также новые информационные сферы и виды речевой коммуникации, которые все активнее внедряются в повседневное общение (см., например, общение по мобильному телефону, включая sms-сообщения). Стремительное развитие сети Интернет, в которую «погружается» все большее количество современных учащихся, позволяет говорить о необходимости выделения Всемирной паутины как важнейшей сферы коммуникативного подключения на русском языке на постсоветском пространстве. Соответственно, в процессе обучения важно ставить задачи формирования способности общаться на русском языке и в данной сфере общения, учитывая новые стратегии восприятия информации и тактики общения.

При установлении целей обучения русскому языку как неродному, наряду с разнообразными факторами лингвометодического и психолингвистического характера, следует учитывать сферы коммуникативного подключения на русском языке, актуальные в контексте современной социокультурной ситуации в том или ином регионе. Исходя из выделенных целей обучения, можно методически адекватно организовать процесс обучения русскому языку, обеспечить его учебниками и учебными пособиями (Сафарян Р. Д. Преподавание русской словесности иноязычным учащимся. М.: РУДН, 2002; Теоретические основы учебника русской словесности для армянских учащихся на продвинутом этапе обучения: автореф. дис. д-ра пед. наук. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. М., 2004), реализующими новые подходы в преподавании русского языка и литературы.

Хаджирадева С. К.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Южно-украинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского (Одесса, Украина)*

В современной лингводидактике целью обучения иностранному языку принято формирование коммуникативной компетенции и компетентности учащегося. При этом важным является понимание особенностей речевого поведения людей в разных социальных общностях. До сих пор лингводидактика почти не использует опыт социологии, психологии, социальной психологии, в которых в последние десятилетия предложен ряд эффективных методик изучения малых групп и получены интересные результаты.

Мы несколько не сомневаемся в важности и нужности изучения под социальным углом зрения макропроцессов, происходящих в современных языках и обществах, однако при обучении языку не менее важным является исследование процессов меньшего масштаба, имеющих место в таких социальных коллективах, как семья, учебная, спортивная, производственная группа и т. п. Напомним, что свойства индивида как говорящего, так и «производителя» определенных высказываний обнаруживается прежде всего в пределах таких групп (а не в обществе в целом). Именно в группах он проигрывает те или иные социальные роли.

Я. Щепаньский утверждал, что роль — это относительно постоянная и внутренне связанная система поступков (действий), являющихся реакциями на поведение других людей, протекающих в соответствии с более или менее четко установленным образцом, поступков, которых группа ожидает от своих членов. Поэтому языковой аспект «исполнения» социальной роли должен стать основой лингводидактических теорий. Таким образом, интерпретация речевого поведения как существенной части поведения социального не может обойтись без учета и анализа тех ролей, которые играет человек в каждом коммуникативном акте.

Беря за основу данное утверждение, мы предлагаем свою методику формирования речевого поведения студентов, изучающих русский язык как иностранный. Контрольные срезы уровня их коммуникативной компетентности показали, что в экспериментальной группе результаты значительно выше, чем в контрольной. Эффективность реализации предложенной методики зависит от учета следующих социально-педагогических условий: программы обучения должны включать раздел «речевое поведение»; при обучении студентов необходимо использовать элементы театральной педагогики, методики погружения в проблему и роль; должен быть обеспечен высокий уровень информационно-методического сопровождения учебного процесса (аудио-, видеооборудование, костюмы и т. п.).

Лучкина Н. В., Шведова Л. П., Раннева Н. А.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ИЗМЕНЕНИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Главную роль в трансформациях русской языковой личности играет общий стиль современной эпохи. Подробный анализ того, что происходит в настоящее время с человеком, его сознанием и языком дан в монографии академика В. В. Колесова «Язык и ментальность». Выделим одно из наиболее важных сделанных им наблюдений: русская ментальность усредняется (а мы сказали бы, редуцируется) до «бэзик-рашн», что связано с коррозией национальной формы сознания путем разрушения системы русских слов. Мы стали свидетелями аксиологической катастрофы. То, о чем писал в своей работе «Восстание масс» Ортега-и-Гассет, достигло апогея: торжествует человек массы, происходит в глобальном масштабе «омассовление» сознания. Рассуждая об обучении иностранных или российских студентов, мы будем говорить об общем для них образовательном пространстве, которое является составляющей социального пространства России.

Назовем основные причины изменений, происходящих с русской языковой личностью на рубеже XX–XXI столетий.

1. Утрата духовности. Человек предпочел внешнее внутреннему: внешний публичный успех — внутренней удовлетворенности, внешний блеск (пресловутый «гламур») — внутреннему свету, материальные блага — духовным ценностям.

2. Деструктивные изменения национального культурного пространства в результате процессов глобализации. Обстоятельный типологический анализ культуры, осуществленный в начале XX века О. Шпенглером, показал, что культура каждого народа есть «организм», отличающий его от других «организмов»; у каждой культуры есть душа, которая отличает ее от всех других культур. В настоящее время мы наблюдаем агрессию со стороны культур, проповедующих потребление как основную ценность: все, что не может быть успешно продано, не достойно внимания.

3. Агрессивная политика СМИ, приводящая к «вестернизации» общественного сознания. Оптимальный способ освоения духовного опыта человечества при помощи знакомства с лучшими образцами классического искусства вытеснен экранной «культурой», что привело, по свидетельству исследователей детской психологии, к «телеэкранной инкультурации».

4. Ориентация на «общечеловеческие стандарты» (хотя вновь сошлемся на исследование О. Шпенглера, единой общечеловеческой культуры не существует) подрывает авторитет русской культуры, исподволь внушает пренебрежение к тому, что должно быть дорого сердцу каждого русского человека, а у других народов вызвать уважение. На телевидении приветствуется «формат», в об-

разовании — «стандарт», представление о человеческой красоте дают современные секс-символы. То же самое происходит и с языком. Средством международного общения стал стандартный английский, поэтому русским можно пренебречь.

5. Традиции, образцы поведения прошлого подвергаются высмеиванию. Особенно преуспели в этом некоторые писатели, например В. Ерофеев со своей «Энциклопедией русской души». Настоящее становится зыбким, человек теряет почву под ногами. Либерализация, по словам В. В. Колесова, обернулась закабалением человеческой души и разума людей ядовитыми побегами рекламы, пиара, моды и прочего, что в конце концов создает всеобщую атмосферу ирреальности.

6. Инновационность, оригинальность, желание эпатировать публику и тем самым обратить на себя внимание стали самоцелью, средством приобретения популярности. Особый цинизм заключается в том, что подобная мотивация и не скрывается «публичными» людьми. В. Ерофеев в своем рассказе «Смерть писателя К.» ясно обозначил происходящее: «... В литературе, вообще у нас в культуре, где-то на излете 70-х годов, произошло размежевание: одни пошли навстречу Ядреной Фене — так назывался один из моих ранних рассказов, то есть, если хотите, словесной вакханалии, может быть, даже наркомании зла, а другие — мои же сверстники — решили прижаться скорее к добру, к идеалу».

7. Литература, долгое время игравшая ключевую роль в духовной жизни народа, ее утратила, а современные писатели часто высмеивают попытку серьезного отношения читателя к тому, что они пишут. А. Мелихов, например, на страницах журнала «Мир русского слова» в № 1 за 2004 год высказал мнение, что серьезное отношение к литературе сохранилось только в очень малокультурных слоях. В литературе превалирует писательская ирония «как концентрат общественного прагматизма, несерьезного отношения к так называемым святыням».

Сергиева Н. С.

ДЕНЬ КАК ЧАСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Сыктывкарский государственный университет (Сыктывкар, Россия)

Выделение ядра в структуре языкового сознания и оперирование его единицами дает большие возможности для исследования этнокультурной специфики языкового сознания, в том числе и в сопоставительном аспекте. Эти возможности возросли после выхода в свет «Ассоциативного тезауруса русского языка», известного как «Русский ассоциативный словарь» (РАС). Впервые ядро русского языкового сознания, включающее 75 слов, было выделено Н. В. Уфимцевой в количестве 75 слов еще в ходе работы над РАС.

Анализ ядра языкового сознания русских, по данным трех ассоциативных словарей — САНРЯ, РАС и САС, — позволяют говорить о стабильности сис-

темы языкового сознания, выявляемой в свободном ассоциативном эксперименте. Как можно проследить с 60-х годов XX века, центральными для языкового сознания русских являются такие понятия, как *человек, дом, жизнь, хорошо, друг, нет* (Н. В. Уфимцева). По мнению автора, системность языкового сознания, которая вскрывается при анализе материалов массового свободного ассоциативного эксперимента с русскими испытуемыми, связана с системой этнических констант.

Подзона **ВРЕМЯ** в ядре языкового сознания включает слова **ВРЕМЯ** и **ДЕНЬ**. Более значимой единицей (ранг 14,5), имеющей большее количество входящих связей (419), является **ДЕНЬ**, это ключевая единица данной подзоны. Чтобы проследить, какое содержание стоит за этим понятием в русском языковом сознании, обратимся к АП **день** в трех русских ассоциативных словарях: «Русский ассоциативный словарь» в двух томах (прямой и обратный) (РАС-I и РАС-II), «Словарь ассоциативных норм русского языка» (САНРЯ) и «Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский» (САС). Вслед за Г. А. Черкасовой мы будем различать в составе АП «постоянные» реакции (т. е. данные более чем 5 % респондентов) и «вероятностные» реакции. «Постоянные» реакции отражают наиболее устойчивые связи, сложившиеся на момент анализа ассоциаций испытуемых.

Стабильной и преобладающей «постоянной» реакцией на стимул **день** во всех ассоциативных словарях является *ночь*, т. е. **день** ассоциируется прежде всего со светлой частью суток. «Постоянными» реакциями подобного типа являются также *ясный* — 15; *светлый* — 10 (САНРЯ, с. 89); *солнечный, солнце* — 5 (РАС-I, с. 161); *солнце* — 37; *солнечный* — 31 (САС, с. 84). «Вероятностных» реакций подобного типа также достаточно много.

Значимость понятия «день» в человеческой жизни объяснима. В Библии «день» — это «синоним человеческой жизни вообще, это самая естественная, органичная единица человеческого микрокосма» (Е. С. Яковлева). Именно это слово задает ассоциацию с неким жизненным целым, предполагающим восход, зенит, закат. Не менее важно, что «день» — это непосредственный слепок с жизни, которая движется восходами и заходами солнца. В этом смысле время «дня» — это время внешнего пространства бытия, данного в непосредственном восприятии, неминуемого и общего для всех.

Жизнь идет день за днем, складываясь в прожитые годы, и так до самой смерти, слово «день» «несет идею места на календарной (= жизненной) оси (Е. С. Яковлева). Как конкретный отрезок времени в принятой системе отсчета день организует ритм повседневной человеческой жизни, смену периодов активности и отдыха. Это находит отражение в языковом сознании. Среди «постоянных» и «вероятностных» реакций на стимул **день** в ассоциативных словарях фиксируется *рождения 11* (РАС-I, с. 161); *рождения* — 21; *жизнь* — 4; *рожденья* — 3; *жить, жизни, начало жизни, прожит, прожитый, прожить, смерти, часть жизни* — 1 (САС, с. 84); *жизнь, рождения* — 1 САНРЯ, с. 89). К реакциям, связанным с жизненным ритмом, можно отнести *работа* — 1 (РАС-I, с. 161); *работа* — 4; *уроки* — 3; *будни, обед, Победы* — 2; *выходной,*

выпуска, гулять, делать дело, деятельность, институт, Новый год, подъем, просыпаться, работать, сон, спать, труд, школа — 1 (САС, с. 84); *работа* — 3; *выходной, дело, отпуск* — 1 (САНРЯ, с. 89).

В САНРЯ в зону «постоянных» входят реакции, связанные с идеей длительности: *короткий* — 20; *длинный* — 10 (САНРЯ, с. 89). В остальных словарях эти реакции относятся к «вероятностным»: *длинный, долгий* — 2 (РАС-I, с. 161); *длинный* — 7; *короткий* — 4, *стал длинней* — 1 (САС, с. 84). Выделяется группа «фазисных» реакций: *прошел* — 3; *закончился, кончился, наступил, начался, начинается, приходит, пролетел* — 1 (РАС-I, с. 161); *прошел* — 6; *заканчивается, закончен, закончился, идет, настаёт, настал, начало, начинается* — 1 (САС, с. 84); *наступает* — 2; *прошел* — 1 (САНРЯ, с. 89). Последовательность дней как системы отсчета времени, их круговорот отражается в реакциях *деньской, новый* — 1 (РАС-I, с. 161); *новый* — 8; *день-деньской* — 6; *будет еще один, каждый, календаря, опять все сначала* — 1 (САС, с. 84); *деньской, за днем, каждый, новый* — 1 (САНРЯ, с. 89). Обратные словари в основном подтверждают эти связи.

Таким образом, «день» в русском языковом сознании реалистичен, он описывает некое пространственно-временное единство, отрезок жизненного пространства, отмеченного событием. День описывает мир внешний: природный, социальный, возрастной, т. е. является выразителем некоего «вещного» плана жизни.

Кожухова Н. Е., Аксенова Г. Н.

ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Ассоциативное значение, или психологическая структура значения, — это совокупность потенциального распределения ответов на некоторое слово. Полученные данные в очень удобной форме дают специфический для данного языка и данной культуры ассоциативный профиль лексической единицы. Если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть культурную специфику словарных единиц, таким методом является ассоциативный эксперимент. Ассоциативный свободный эксперимент, проведенный с иностранными студентами, наводит на мысль, что ассоциативные связи не заучиваются студентом. С нашей точки зрения, сначала иностранный студент заучивает отдельные слова и лишь потом, если это происходит, осознает ассоциативные связи между ними. Значение слова может сохраняться в отдельности, при этом будет отсутствовать осознание связей между словами.

С одной стороны, мы имеем сложившуюся структуру ассоциативного значения иностранного учащегося на родном языке, с другой — только начинающую формироваться структуру ассоциативного значения на языке чужой

страны. Каковы объективные условия формирования ассоциативной структуры слова?

Студент-медик, обучающийся в Беларуси русскому языку, не может почерпнуть «культурный фон России» из окружающей среды, а такие дисциплины, как история, география, культура России, не предусмотрены учебными планами. Отсутствие культурологических знаний отрицательно сказывается на качественной стороне усвоения русского языка: во-первых, ограничивается полнота восприятия учащимися текстов художественной литературы на уроках РКИ (прежде всего содержательной и эмоциональной сторон текста), во-вторых, для студентов оказываются непрозрачными целые пласты слов, которые связаны с историей, бытом, традицией русского народа. Поэтому психологическая структура значения не будет развиваться у слов, которые незнакомы учащемуся с точки зрения их внешней и внутренней формы, а это все слова, входящие в так называемый лексико-семантический комментарий. Большинство из них является названиями объектов материальной и духовной культуры русского народа. Студент, встречая подобное слово в тексте, искажает его внешний облик, отсюда идут его ошибки в понимании того или иного слова. Ошибки происходят в словах, которые студент предположительно воспринимает как знакомые, однако неверно трактует их значение. Возникшие ассоциации опираются на случайные звуковые подобия совпадения слов, толкуются значения слова с опорой только на значение корневой морфемы (например, *больничная палата* и *большая палатка*). Группа проблемных слов — русские топонимы. Студенты-медики считают белорусскими писателями А. С. Пушкина и М. В. Ломоносова.

На «бедность» ассоциативной структуры влияет общее настроение современного общения: передать важную информацию как можно за более короткое время с помощью более экономичных средств языка. Окружающая речь студентов в большинстве случаев синтаксически элементарна, стилистически бедна. Будь то китайцы, иранцы, ливанцы, в своем большинстве студенты-медики хотят анализировать слова, иногда просят давать им списки слов для заучивания наизусть. Был случай, когда иранский студент-медик выучил на память словарь С. И. Ожегова. Естественно, лингвистическая эрудиция его была несравнимо выше остальных студентов. Некоторые студенты не успокоятся, пока не проверят слова по словарю, как бы преподаватель ни объяснял им значение слова.

При изучении языковых ассоциаций иностранных учащихся следует иметь в виду, что когнитивное сознание носителя русского языка и иностранного учащегося налагаются друг на друга, так как представляют собой внутреннюю психологическую модель данного фрагмента действительности. Но разная социализация в разных лингвокультурных общностях ведет к разным языковым сознаниям, а далее — к разным ассоциативным структурам.

При сравнении ассоциативной структуры слова иностранного учащегося и носителя русского языка мы исходим из следующих элементов:

1) в какой мере сохраняется в ассоциативной структуре иностранного учащегося оригинал обобщенной ассоциативной структуры носителя языка;

2) какие фрагменты оказываются элиминированными из ассоциативной структуры значения иностранного учащегося;

3) какой характер имеют элементы ассоциативного значения иностранного учащегося, эквивалентные тем, которые имеются в оригинале ассоциативной структуры носителя языка.

Ассоциативная структура слова носителя языка является в известном смысле психологическим коррелятом, моделью данной культуры. Изучение трансформаций ассоциативных значений, которые наблюдаются в ассоциативных структурах иностранных учащихся, направлено на то, чтобы компенсировать национально-специфические различия между культурами носителя и иностранца. У испытуемого и носителя различен «лексический фон» ассоциативного значения, т. е. совокупность знаний, которые относятся к предмету или явлению, обозначаемому словом.

В сознании иностранного студента накапливается со временем некоторая сумма знаний на русском языке о связях между предметами, которые, будучи закрепленными практикой, приобретают устойчивый характер.

При рассмотрении ассоциативных структур иностранных учащихся некоторые ассоциативные пары слов могут интерпретироваться как продукт проявления специфики языка и культуры испытуемых, другие прослеживаются на фоне универсальных тенденций актуализации ассоциативных связей между единицами лексикона.

Таким образом, ассоциативный эксперимент дает богатый материал для исследований, позволяет выявить как общечеловеческие характеристики свободных ассоциаций, так и специфику связей между словами различных культур. Важен сам факт соответствия результатов ассоциативного эксперимента общеизвестным культурным традициям того или иного народа.

Новикова Н. С.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА
И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

В сложной глобальной языковой картине мира (ГЯКМ) можно выделить множество более частных картин, каждая из которых отличается языковым своеобразием. Это в полной мере относится и к такой частной картине мира, как профессиональная языковая картина мира (ПЯКМ). Поэтому описание конкретной ПЯКМ как системы предполагает анализ составляющих эту систему элементов, описание существующих между ними взаимосвязей, выявление особенностей когнитивно-коммуникативной структуры соответствующих специальных текстов и, как следствие, определения необходимого и достаточного

набора умений и навыков, позволяющих индивиду общаться в данной профессиональной среде.

Очевидно, что элементами ПЯКМ являются лексические единицы, используемые для общения в конкретной проблемной области. Все эти лексические единицы можно разделить на две группы: 1) собственно **термины** изучаемой проблемной области — специальные лексические единицы профессионального общения, которые могут быть представлены как одним словом, так и словосочетанием; 2) **общенаучная лексика** или **термины научной речи** — так мы будем называть слова и стандартные словосочетания общенаучного стиля.

Очевидно, что при изучении терминосистемы будущей сферы профессионального общения носителями языка усвоению подлежат только элементы первой группы, т. е. собственно термины проблемной области. Для иностранных же учащихся все обстоит совсем не так: обе группы представляют собой новый для них материал. При этом особый акцент делается на второй группе: именно в процессе обучения научному стилю речи студент получает навыки универсального употребления общенаучной лексики.

Говоря о взаимоотношениях элементов групп 1 и 2, первые можно сравнить с блоками, деталями, а вторые — с правилами, которые позволяют получить из этих блоков и деталей новые объекты (в нашем случае фразы). Используя язык теории графов, можно сказать, что группа 1 описывает множество вершин, а группа 2 — множество направленных дуг, соединяющих эти вершины. При этом особенностью такого графа является отсутствие «оборванных», не ведущих ни к одной вершине дуг, ибо любая конструкция научного стиля речи всегда выражает отношение между двумя сущностями и поэтому распространение формы зависимыми словами носит обязательный характер, исключая для глаголов возможность абсолютного употребления. Заметим также, что если в общефункциональном стиле речи число вариантов семантического «наполнения» вектора отношения между субъектом и объектом чрезвычайно велико, то в научном стиле оно может быть представлено небольшим закрытым списком. Кроме того, в отличие от общефункционального стиля речи, отношение между субъектом и объектом в научном стиле речи не имеет темпоральной, модальной или коннотативной составляющих — оно «выхолощено», «пусто», «таблично», оно лишь дает информацию, никак ее не оценивая (этим, кстати, объясняется тот факт, что в текстах научного стиля речи обычно используются глаголы несовершенного вида, обладающие меньшей степенью конкретизации, чем глаголы совершенного вида).

Еще одной важной особенностью обучения иностранцев языку будущей специальности является «обратное направление» самого учебного процесса. Терминологическое поле — это часть общей лексической системы. Таким образом, отношения между ТП и общей лексической системой — это отношения включения. Очевидно, что обучение русских какой-либо специальной терминосистеме идет от «целого» к «части», а иностранцев — от «части» к «целому» (от ТП — к другим полям языковой системы, в которые выводит термин). При

таким подходе студент-иностранец может правильно оценить роль и место изучаемого ПЯКМ в общей ЯКМ.

Горчакова Н. Ю.

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ РЕЧЬ КАК ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ УСТНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Телевизионная речь относится к речи массовой коммуникации, которая является речью публичной. Как мы помним, устная публичная речь характеризуется рядом параметров: является подготовленной (хотя бы в некоторой степени), она протекает в официальной обстановке и, в основном, не предполагает прямых контактов между говорящим и слушающим без специального обращения. Однако в устной публичной речи наблюдается наличие элементов разговорной речи. Например, в телевизионной речи в зависимости от уровня аудитории и прагматической цели «понравиться» обывателю увеличивается количество разговорных элементов, что направлено на стирание границ между говорящим и слушающим.

Телевизионная речь характеризуется следующими факторами:

– Нельзя повторить дважды только что сказанное в эфире, следовательно, необходимо ориентироваться на первоначальное восприятие текста аудиторией, так как «вторичного» восприятия из эфира быть не может.

– Зрителями или слушателями выступления будут люди разных возрастов, профессий, разного культурного уровня и интересов.

Учет этих ключевых моментов предполагает, что теле- или радиоречь должна быть конкретной и доходчивой по содержанию, непринужденной по тону, т. е. организована по типу неофициальной беседы. Л. Л. Леонтьев характеризует радио- и телевизионную речь как вид общения. Он пишет об особой манере общения с телеаудиторией — не призывно-митинговой, не официально-деловой, а доверительно-интимной. Выступление будет максимально эффективным, если оно оптимальным образом сочетает элементы социальной и личностной ориентированности общения.

Все эти характеристики требуют соединения в речевом поведении человека, выступающего в эфире, устно-литературной нормы и нормы непринужденной разговорной речи при сохранении целенаправленности, информативности, ясности сообщения. Спонтанность телевизионной речи позволяет, несмотря на ее разнородность, считать ее определенной коммуникативно-функциональной разновидностью современной устной литературной речи публичного назначения.

Следует отметить, что из всех разновидностей устной публичной речи телевизионная речь — наиболее «разговорная»: в ней детально представлены все способы воплощения устно-литературной нормы и очень массово — способы воплощения устно-разговорной нормы. Мы можем констатировать факт

превалирования в телевизионной речи устной формы над письменной, что является косвенным подтверждением нашей точки зрения о телевидении как преимущественно диалогическом типе вещания. Поэтому мы определяем стиль телевизионной речи как устную публичную речь с элементами разговорности. Таким образом, телевизионное выступление будет максимально эффективным только с использованием принципов разговорности, диалогизации, интимизации речи.

Диалог основан на принципе взаимодействия между людьми, взаимоправления друг другом. Он представляет собой процесс, при котором люди взаимодействуют посредством выражения своих позиций-суждений. Актуальность принципа диалогизации телевизионной речи определяется тем, что выступающий воспринимается публикой прежде всего как партнер по взаимодействию. Если это ожидание не подтверждается, то существенно снижается эффективность воздействия его выступления и возможность поддержания внимания и интереса к беседе.

Реализация принципа диалога в телепередаче требует использования особых драматургических и стилистических средств. Как уже отмечалось, своеобразие радио- и телебеседы состоит в том, что собеседники присутствуют не в одном месте, а отделены друг от друга пространством, поэтому выступающий в кадре или перед микрофоном должен предугадать реакцию зрителей и слушателей и суметь ответить на нее. Беседа строится в расчете на невидимого собеседника, который мыслится как активный участник двустороннего контакта. Вот почему здесь необходимо учитывать иные, отличные от тех, что выражает говорящий, мнения и позиции по обсуждаемым вопросам, предвидеть различные точки зрения на проблему, аргументируя собственную. Слушатель/зритель должен чувствовать ход мыслей оратора: вместе с выступающим он оказывается перед проблемой и вместе с ним приходит к определенным выводам. Этот процесс можно назвать сопереживанием, параллельным мышлением.

Таким образом, диалогизация телепередачи заключается в том, что она композиционно построена как монолог со структурными элементами диалога, т. е. рассчитана на реакцию слушателей. Для диалогической речи справедливы требования к устной речи в целом, а именно: лаконичность (немногословность), простые короткие фразы. Если монологической речи предшествует выработка программы (плана) речи, адекватная реализация которой сознательно контролируется, то диалогической речи свойственна свернутость этапов внутренней обратной связи, отсутствие жесткого сознательного контроля за речевым потоком.

Диалогический характер придают выступлению следующие стилистические приемы:

- вопросно-ответный комплекс (пара: вопрос–ответ);
- прямое и не прямое обращение к собеседнику;
- оценка факта или события, о котором говорится.

Очевидно, что одной из наиболее продуктивных форм телевизионной речи становится диалог. Основная прагматическая цель публичного диалога — получить в результате общения журналиста с участником (участниками) той

или иной встречи важные, полезные, интересные сведения и передать их через масс-медиа для широкой публики.

Кожевникова А. А.

СЛОЖНЫЕ СЛОВА В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ НЕДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XI–XVII ВВ.)

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Язык обладает уникальной особенностью, которая позволяет заглянуть внутрь человека, познать его внутренний мир, поскольку посредством языка человек объективирует свои знания о мире, хранит эти знания и передает их потомкам. Именно поэтому представляется возможным заглянуть во внутренний мир человека далеких эпох через анализ языковых фактов. По справедливому замечанию Т. И. Вендиной, «только язык позволяет исследователю <...> понять человека «изнутри» [1, с. 6], поскольку именно язык «формирует понятия и организует их в связную картину мира». Все, что окружает человека в его бытии, входит в язык через слово. Средневековый русич жил в «языковой оболочке», которая определяла весь спектр смыслов и ценностей человека. Каждое новое слово отражает «движение мысли», позволяет «услышать голос <...> личности <...>, осваивающий мир» [1, с. 6, 10].

Важной характеристикой языковой личности средневекового жителя Руси являются, на наш взгляд, сложные слова. В этой качественно новой единице можно зафиксировать личностное начало ее автора. Понятие, хранящееся в сознании средневекового человека, реализуется при именовании. Применительно к сложным словам можно говорить о движении мысли человека в создании нового композита, который представлял собой не только новую номинацию, но и содержал в себе голос личности, познающей окружающий мир.

В анализируемых текстах русской неделовой письменности XI–XVII вв. можно выделить три лексико-семантические группы композитов в зависимости от выражаемого ими понятия: сложные слова, выражающие понятие «Бог»; сложные слова, выражающие понятие «верующие»; сложные слова, выражающие понятие «вероотступники».

Анализ контекстов и семантических компонентов лексического значения композитов, репрезентирующих понятие «Бог», дает возможность представить объем этого понятия, существовавшего в средневековом дискурсе и проявившегося в композитах, в следующем виде: непознаваемая трансцендентная сила, существующая априори (*присносущный, единосущный, всесвятый*); мыслится в триединстве (*триипостасень, триличень, трисоставень*); начало жизни, миропорядок (*живоначальный, животворции*); поддержание мироздания и управление им (*всецесарь, вседержитель, всемогущи, всеильный*); благодать, свет (*звѣзда свѣтозрачна, свѣтообразный*); терпение, милость (*долготърпѣти, мило-*

сердие); источник чуда и источник благ (*благодатель, чудотворець*); великая, непостижимая красота (*великолепнии, вельлһпота*); сочетающий божественную и человеческую сущности (*богомужнии, человекообразнии, человекоподобнии*); то, что необходимо прославлять, восхвалять, благодарить (*благодарити, благохвалити*); наказывающий и прощающий (*мьздовъздатель, многомилостивии*); рожден от божественных родителей (*Богородица, Богоматерь*). В языковом сознании отразилось обобщенное представление о Боге, объединяющее многие из выделенных выше семантических компонентов — «...сия суть господь вседержитель, непостижим, неприступен, трисиянен, триипостасен, царь славы, непостоянен, огонь, духовный богъ...» [2, с. 6].

Анализ контекстов и семантических компонентов лексического значения композитов, репрезентирующих понятие «верующие», дает возможность представить объем этого понятия, существовавшего в средневековом дискурсе и репрезентированного в сложных номинациях, в следующем виде: люди, любящие Бога (*боголюбивии, христоролюбивии, единовһрникъ*); иноки, монахи, отшельники, (*черноризець, всесвященнейший*); мученики (*священномученикъ, първомчникъ, смһреномудрии*); свидетели чудес (*самовидьць*); творящие чудеса (*чудотворьць*); победитель над неверующими (*побһдоносьць*); служители церкви, духовенство (*священнослужитель, бһлоризьць*); следующие законам православной веры (*правовһрных, благовһрных*); чистые помыслами, искренние, честные (*цһломудренну, добронравнии*); те, которые трудятся молитвами (*трудолюбивии, трудолюбець*); проповедующие православное учение (*златоустии, класьсьбиратель*).

Анализ контекстов и семантических компонентов лексического значения сложных слов, репрезентирующих понятие «вероотступник», дает возможность представить объем этого понятия, существовавшего в средневековом дискурсе и частично выраженного при помощи композитов, в следующем виде: тот, кто хулит Бога и убил Христа (*христуубийца, богохульникъ*); тот, кто творит грех и живет в нем (*грһхлюбець, душегубный*); тот, кто поклоняется другим Богам, другой вере (*кумирослужение, бһсослужение, зловһрие, иновһрнии, кривовһрнии*); это нарушение и нарушители божьих заповедей (*кровосмешение, прелюбодһяние, оубийстводһиць, братоненавидение*); произнесение обидных слов, а также восхваление другой веры (*срамословие, блядословити, празднословити*); неискренность, лицемерие, нечестивые помыслы (*дводушие, злохитрие, злочестивии, лицемерити, двовһрие*); жестокость, злопамятность (*жестосердие, злопамятникъ*); гордыня, себялюбие (*высокоумие, гордоумие, самомнимии*); жадность (*сребролюбие, златолюбивь*); неприглядные внешний вид, который отражает душевную нечистоту вероотступников (*злосмрадие, толсторожий, толстобрюхий*); следование моде, которая противоречит религии (*бри-тобрадець*); реформы церкви и реформаторы (*новолюбець, крестоборнии, ико-ноборство*); сеющие вражду и междоусобицы (*межиусобнии, враждолюбець*).

Анализ приведенных лексико-семантических групп позволяет охарактеризовать средневекового человека как человека, обладающего уникальной религиозностью. Средневековый русич мыслит себя Божьим рабом и не принима-

ет неверных. Бог — это высшая сила, недоступная человеку, но последний не мыслится без Бога. Бог одновременно и вне человека, поскольку Он недостижим, и вместе с тем Он — в сердце каждого верующего, который противопоставляет себя неверующему и клеймит последнего.

Литература

1. Вендина, Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка / Т. И. Вендина. М.: Индрик. 2002. 334 с.

2. *Житие* протопopa Аввакума, им самим написанное, и другие сочинения / Аввакум. Горький: Волго-Вятское книжное издательство. 1988. С. 5–57.

Севрюк И. Е.

СЛУХОПЕРЦЕПТИВНАЯ СЕГМЕНТАЦИЯ РЕЧИ КАК МАРКЕР ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Беларусь)*

В основе успешности процессов восприятия и производства устной речи, которые представляют собой важнейшие операции речемыслительной деятельности человека, лежит уровень владения языком, или уровень языковой компетенции человека. Языковая компетенция выступает как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [3].

Организация иноязычной языковой структуры в сознании человека непосредственно связана с изучением системы языка через функционирование единиц основных его уровней в речи. В исследованиях последних лет наблюдается значительно возросший интерес к деятельностному аспекту языка, к его «физиологии». Основным объектом исследований чаще всего выступает функционирование языковой компетенции с позиций продуцирования речи, ее порождения с позиций говорящего. Процесс восприятия речи изучается скорее в плане определения его единиц, а их функционирование и роль слушающего в процессе получения коммуникативно значимой информации выпадает из поля зрения исследователей.

Восприятие звучащей речи, взятое в целом, заключается в том, что слушающий определенным образом интерпретирует содержание соответствующего текста, т. е. деятельность слушающего в процессе звуковой коммуникации направлена на языковую реконструкцию воспринимаемого сообщения и понимание его смыслового содержания.

Восприятие действительно начинается с семантики в том смысле, что уже на первых стадиях аутоописания речевого сообщения слушающий должен оперировать признаками, максимально информативными с точки зрения семантизации высказывания как единого целого. Такими признаками выступают просодические: только просодические явления и характеризуют крупные единицы

текста, обладающие определенными грамматическими и лексическими свойствами, и резко ограничивают класс возможных семантизаций той единицы, в план выражения которой они входят [2].

Связь просодического компонента с семантической стороной высказывания подчеркивалась многими лингвистами. Экспериментальными исследованиями Б. Мальмберга убедительно доказана необходимость нового толкования изменений содержания реально звучащей речи как явлений, реализуемых просодическими средствами [6]. Ж. Дюбуа, исследуя интонацию, обнаружил, что просодическим средствам принадлежит первостепенная роль в развертывании структуры фразы [4]. Ж. Фор пришел к выводу о том, что основной функцией просодической структуры фразы является функция актуализации в речи единиц других уровней: семантического и синтаксического [5].

Однако выделение просодических признаков в качестве опорных для актуализации смысловых единиц в речи опять-таки связано с исследованием продуцирования высказывания, а не с его восприятием. Представляется правомерным предположить, что если в процессе порождения речи просодические признаки актуализуют смысловые единицы, то весьма вероятно, что они могут служить воспринимающим речь субъектам для вычленения соответствующих слухоперцептивных единиц, а качество выделения их границ послужит маркером для определения уровня языковой компетенции слушающего.

Для проверки выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент, цель которого состояла в выявлении особенностей сегментации иноязычной (французской) речи на слух русскоязычными лицами с разным уровнем языковой компетенции: от школьников до переводчиков-синхронистов.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы проанализировали качество вычленения смысловых единиц различными группами испытуемых с целью соотнесения его с уровнем их языковой компетенции. В исследовании приняли участие 4 группы испытуемых: *группа I* была представлена русскоязычными учащимися 11 класса Минской лингвистической гимназии с углубленным изучением французского языка; *группа II* — русскоязычными студентами IV курса факультета французского языка МГЛУ; *группа III* — русскоязычными студентами IV курса факультета французского языка МГЛУ, прошедшими курс аудитивного лингвотренинга*; *группа IV* — русскоязычными переводчиками-синхронистами. В задачу испытуемых входило перекодировать перцепируемую акустическую информацию в буквенно-графическую, самостоятельно руководя подачей звукозаписи с магнитофона. Все моменты остановки магнитофона фиксировались экспериментатором на уже перекодированном тексте с определением длительности пауз на секундомере. Кроме буквенно-графического кода данный текст содержал схемы анализа его в просодической транскрипции. В результате был получен материал для исследования соответствия позиций пауз, выбранных

* Аудитивный лингвотренинг (АЛТ) представляет собой специально организованную лингвистическую деятельность, направленную на обучение пониманию устной речи через автоматизацию слухового самоконтроля за тождественным эталону исполнением ритмико-мелодических структур смысловых единиц речи [1].

для декодирования, с позициями просодически значимых участков реализации текста. Продолжительность пауз давала информацию о том, какое количество времени необходимо испытуемому для смысловой интерпретации прозвучавшего звукового отрезка в зависимости от места предпринятой им паузы.

Проведенный эксперимент выявил различную степень понимания речи на слух: *группа I* — 45,3 % адекватности распознавания смысловых единиц, *группа II* — 73,3 %, *группа III* — 85,3 % и *группа IV* — 96,2 %. В процессе восприятия текстов данными группами испытуемых наблюдается частичная потеря смысла, которая выражается в неадекватном восприятии 54,7 % смысловых единиц (*группа I*); 26,7 % у *группы II*; 14,7% у *группы III* и 3,8 % *группы IV*. Из 54,7 % неадекватно воспринятых смысловых единиц 43,9 % характеризуются отсутствием паузы на их границе (*группа I*), из 26,7 % (*группа II*) — 21,4 %; из 14,7 % (*группы III*) — 10 %; из 3,8 % (*группы IV*) — 2,9 %.

По результатам исследования обнаружено, что некачественная сегментация смысловых единиц приводит к разрушению их целостности и, как следствие, — к неадекватности их восприятия. Данный результат в наибольшей степени характеризует группу испытуемых с низким уровнем языковой компетенции, которая представлена школьниками выпускного класса гимназии (*группа I*). Вычленение границ смысловых единиц с опорой на их просодические признаки соотносится с высоким качеством распознавания данных единиц в процессе восприятия и является стойкой характеристикой переводчиков-синхронистов — группы испытуемых с высокой степенью коммуникативной компетенции (*группа IV*).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- при декодировании устной иноязычной речи слушающий, используя свою коммуникативную компетенцию, опирается на просодию в местах, максимально маркированных ее значимыми модификациями;
- степень перцептивной опоры на просодию находится в отношении прямо пропорциональной зависимости с уровнем языковой компетенции слушающего: чем выше уровень языковой компетенции, тем в большей степени индивид использует просодические признаки звучащей речи для понимания смысла сообщения. И, соответственно, чем меньше показатели уровня языковой компетенции индивида, тем в меньшей степени информативными являются для него просодические характеристики речи;
- наблюдаемая закономерность дает основание для включения в понятие языковой компетенции ее перцептивной составляющей с такими параметрами, значимыми для расшифровки смысла сообщения, как стратегия вычленения смысловых единиц с опорой на просодически релевантные участки звучащей речи.

Литература

1. Евчик, Н. С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха / Н. С. Евчик. Минск: МГЛУ. 2000. 305 с.
2. Касевич, В. Б. Ударение и тон в языке и речевой деятельности / В. Б. Касевич, Е. М. Шабельникова, В. В. Рыбин. Л.: ЛГУ. 1990. 248 с.

3. Клобукова, Л. П. Структурный анализ коммуникативной компетенции с учетом особенностей реальной коммуникации / Л. П. Клобукова // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Шумен: университетское изд-во «Епископ Константин Преславский». 2002.

4. Dubois, J. Recherches sur l'intonation française / J. Dubois. Etudes de linguistique appliquée. 2. 1963.

5. Faure, G. Contribution à l'étude des apports du système prosodique à la structuration de l'énoncé en français moderne / G. Faure // Actes du X Congrès International des linguistes. Bucarest. 1969.

6. Malmberg, B. Analyse prosodique et analyse grammaticale / B. Malmberg // Word Linguistic Studies presented to Andre Martinet. 1967. Vol. 21. № 1–3.

Баранова Л. А.

ИНОЯЗЫЧНЫЕ АББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

*Крымский государственный медицинский университет
им. С. И. Георгиевского (Симферополь, Украина)*

Отличительными чертами развития русского языка новейшего времени являются как активное проникновение в русский язык иноязычных наименований реалий жизни мирового сообщества, так и появление в нем огромного количества образованных различными способами аббревиатур (русского происхождения и иноязычных). Сокращению, как правило, подвергаются многочленные номинации определенных реалий, именование которых в развернутом виде затрудняет коммуникацию. В русской научной, официально-деловой, публицистической речи заимствованные аббревиатуры занимают весьма заметное место, представляя собой в большинстве своем английские по происхождению сокращения названий общеизвестных реалий или явлений. Рост числа таких образований наиболее значителен в терминологической сфере. Самым продуктивным среди различных способов аббревиации в современном русском языке считается инициальный (буквенный и звуковой) тип свертывания многочленных словосочетаний. Та же, но еще более ярко выраженная тенденция прослеживается и в отношении аббревиатур иноязычного происхождения. В то время как в русской аббревиологии выделяется значительный пласт неинициальных образований, подавляющее большинство аббревиатурных заимствований — это сокращения инициального типа. Иноязычные по происхождению аббревиатуры, в разной графической форме функционирующие ныне в русском языке, с известной долей условности можно разделить на целый ряд тематических групп, однако в медицинской терминосистеме круг их значительно уже: это названия международных организаций (*ВОЗ, ЮНФДАК*) и собственно медицинские термины (*СПИД, ВИЧ, SARS*).

При освоении иноязычных аббревиатур используются все известные способы заимствования иноязычных слов и выражений: калькирование, транскрипция, транслитерация. Так, семантические кальки, будучи инициалами уже

переведенных на русский язык и известных в нем многокомпонентных наименований, внешне ничем не напоминают о своем иноязычном происхождении, теряют видимую связь со своим аббревиатурным оригиналом, сохраняя лишь общность денотата и структурно-семантическое сходство. Они менее всего подвержены семантическим изменениям, сохраняя обычно свое прямое значение наименования определенной реалии. Исходная и калькированная аббревиатуры могут иметь разный порядок букв (и соответствующих им слов в конструкции сокращаемого словосочетания) в силу отсутствия в русском языке грамматических структур, соответствующих оригиналу (сравним, например, СПИД — «синдром приобретенного иммунодефицита» и *AIDS* — «*Acquired ImmunoDeficiency Syndrome*», ВИЧ — «вирус иммунодефицита человека» и *HIV* — «*Human ImmunoDeficiency Virus*», ВОЗ — «Всемирная организация здравоохранения» и *WHO* — «*World Health Organisation*»). В структуре приведенных английских наименований определяемому существительному предшествует развернутое несогласованное определение, в русском же языке несогласованное определение находится, как правило, в постпозиции к определяемому.

Помимо калек используются и иные типы заимствования, причиной чего может быть не только неблагозвучие калькированного образования, но и созвучие его с уже имеющимися в русском языке словами. Так, инициально-звуковое сокращение наименования заболевания *SARS* — «*Severe Acute Respiratory Syndrome*», калька которого звучала бы как ТОРС — «тяжелый острый респираторный синдром», употребляется в русском языке в исходной графической форме (вероятно, в силу новизны заимствования) или замещается сочетанием *атипичная пневмония*. Транскрипции и транслитерации, сменившие графический облик, сохраняют сходство звучания с исходной аббревиатурой: инициально-звуковой или инициально-буквенной. Так, инициально-звуковая аббревиатура ЮНФДАК соответствует английскому UNFDAC — «*United Nations Found for Drug Abuse Control*», гипотетическая же аббревиатура, полученная из семантической кальки развернутого наименования данного учреждения — *Фонд Организации Объединенных Наций по борьбе со злоупотреблением наркотическими средствами* — была бы чрезвычайно труднопроизносима. Транскрипции и транслитерации, недавно вошедшие в употребление в русской письменной речи, в ряде случаев сохраняют на первом этапе не только исходный звуковой, но и графический облик. По мере их освоения отмечаются колебания, вариантность в графическом (латиница/кириллица) и в орфографическом (слитное/дефисное) оформлении ряда сокращений, что указывает на степень освоенности их русским языком на данном этапе. Высшим этапом адаптации иноязычной аббревиатуры в русском языке можно считать ее лексикализацию, превращение в самостоятельное цельнооформленное слово, формирование семантической структуры, развитие новых значений, образование дериватов. Исследователи отмечают активные семантические процессы на материале русских неинициальных аббревиатур, однако наши наблюдения позволяют утверждать, что подобные процессы не менее активны и среди заимствованных инициальных аббревиатур. Некоторые из них (как в русской, так и в исходной графиче-

ской форме) функционируют в структуре новой категории слов на периферии синтаксиса и словообразования — особого рода составных слов — *биноминов* (по терминологии В. Шаде и М. В. Костроминой), или *изафетов* (по терминологии В. Г. Костомарова): *ВИЧ-инфекция, ВИЧ-инфицированный, ВИЧ-позитивный*. Иноязычные аббревиатуры образуют и новые, самостоятельные слова (иногда в нехарактерной для русского языка комбинированной форме), с русскими слово- и формообразующими элементами. В начале 90-х годов академик В. Г. Костомаров в своей книге «Языковой вкус эпохи» отметил как новое, доселе невиданное явление в русской письменной речи сращение русской аббревиатуры с продуктивными словообразовательными формантами и образование на их основе новых прилагательных и существительных-наименований лиц. Речь при этом шла только о русских аббревиатурах либо в редких случаях о семантических кальках заимствований. И если до 80–90-х годов такие образования допускались лишь в устной разговорной речи, то уже сейчас наблюдения над языком прессы дают нам примеры широкого употребления слов, образованных по данной модели, основную массу которых составляют производные от заимствованных аббревиатур, включая гибридные — графически разнооформленные. В медицинской терминологии подобных образований не зафиксировано, однако в устной разговорной речи отмечены слова с компонентом, представляющим собой лексикализовавшееся сокращение наименования заболевания: *спидофобия, спидоносец, спидоноситель, спидоносный*.

Процессы освоения системой русского языка заимствованных аббревиатур, формирования на их основе новых лексических единиц представляют собой определенную разновидность языковой гибридизации, актуальной в разных сферах языка. Разные заимствования демонстрируют разные темпы и степень вхождения в язык. Часть их (особенно сходные по формальным показателям с русскими словами), изменив графическую форму, достаточно быстро лексикализуется, формируют более широкую по сравнению с исходной семантическую структуру, семантические связи, реализуют значительный словообразовательный потенциал, образуя многочисленные дериваты. Интенсивность таких процессов в каждом случае обусловлена, в первую очередь, экстралингвистическими факторами: актуальностью обозначаемых явлений в жизни общества и, в силу этого, частотностью употребления сокращений и их дериватов в языке.

Шарпа А. А.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Современный этап развития лингвистики характеризуется как возросшим интересом к динамическим аспектам языка, так и переходом к лингвистике антропоцентрической, изучающей язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, различными видами деятельности. В кругу предметов, вызы-

вающих научный интерес, находится изучение когнитивных и культурных аспектов образной системы метафорических значений и их реализации в частных оценках.

Метафора — это всегда сравнение, по большей части скрытое. Переосмысленное значение сопоставляется здесь с буквальным на основе некоторой внутренней формы, лежащей в основе сравнения. В этом и состоит качество метафоры: она создает сходство за счет двуплановости — приложения к двум субъектам одновременно, так что свойства того, о ком идет речь, просматриваются через свойства того, чьим именем он обозначается (В. Н. Телия, 1988).

В лингвистических исследованиях представлены универсальные категории, порождающие метафоры. Исследователями выделяются биоморфные (ботанические, зооморфные, антропоморфные), социоморфные, географические (пространственные), метеорологические, онтологические, метафоры ориентации и др. Метафоры, участвующие в терминообразовании, исследователи классифицируют на следующие типы: номинативные и предикативные, эпифоры и диафоры, дидактические, идентифицирующие и открывающие типы метафор, которые основываются на более узкой классификации по внешнему сходству и функции.

Как известно, медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. Термины медицины бывают разными по структуре — корневые, производные, образованные путем словосложения и словосочетания, основанного на метафорическом или метонимическом переносе (*фиброаденома, дельтовидная мышца, барабанные пальцы, Бакулева игла, глазурные органы, экстрасистолия, прострел, палочка Коха, элфантиаз, Ванька-встанька*).

Можно констатировать, что именно метафорические переносы особенно активно затронули медицинскую терминологию.

Основной тенденцией метафорического образования терминов является антропонимизация — уподобление специальных понятий общеупотребительным, связанным с человеком, со всеми областями его физической, психической и социальной жизни. Кроме того, обозначение специальных понятий названиями вещей, связанных с бытом человека, также может рассматриваться как проявление указанной тенденции.

На основании этого можно выделить несколько достаточно больших групп:

1. **Метафоры-соматизмы:** *зуб мудрости, кишка слепая, нёбо готическое, череп башенный, глаза куклы, немое лёгкое, пылающий зев, скачущий пульс.*

2. **Бытовые метафоры:** *сорочка сердечная, седло турецкое, кровать гипсовая, окно в мозг, мозговой колодец, молоточек, наковальня.*

Наблюдения над термином-метафорой в разных источниках показали, что метафорические переносы в подъязыке медицины подчиняются жесткой закономерности и осуществляются в определенном направлении от одной семантической сферы к другой. Среди семантических единиц, образованных на основе метафорических переносов, особую группу составляют биоморфизмы. Такие

метафоры служат средством осмысления соответствующих аксиологических концептов, то есть с помощью биоморфизмов создаются самые разнообразные характеристики человека: хороший/плохой, красивый/некрасивый, трудолюбивый/ленивый, умный/глупый (*пчелка, ягодка, персик, роза, пень, медведь, осел, обезьяна, индюк, лиса, заяц и др.*). Вообще, перенос из сферы «животное», направленный на сферу «человек», является одним из регулярных типов метафорических переносов в языке.

Медицинская зооморфная метафора, в отличие от общеязыковой метафоры, не содержит оценки человека как личности, и объектом метафорического осмысления в этом случае выступает пораженная функциональная система организма (или орган), например:

1) **волчья пасть** — порок развития, при котором наблюдается расщепление верхней губы, верхней челюсти и твердого нёба;

2) **слоновость** — 1) в педиатрии — возникающие у детей изменения кожных покровов, напоминающие кожу слона; изменения могут быть следствием как порока развития лимфатических сосудов, так и различных заболеваний; 2) в хирургии (синоним *эlefантиаз*) — стойкое диффузное увеличение объема той или иной части тела и характеризующееся в начале развития хроническим отеком, а затем необратимыми фиброзными изменениями кожи, подкожной клетчатки и фасции;

3) **паука вид** — внешний вид сильно истощенного ребенка. Живот вследствие псевдоасцита большой, а конечности тонкие (при заболевании *квашиоркор* — *золотой мальчик*).

В число биоморфных метафор входят ботанические метафоры, образованные от наименований растений и их плодов, и зоологические, образованные от наименований животных, птиц, рыб и насекомых.

3. **Метафоры-зоосемизмы:** *эlefантиаз, волчья пасть, бычий глаз, куриная слепота, безумной собаки вирус, грудная жаба, ритм галопа, свинка, москит-хирург.*

4. **Метафоры-биосемизмы:** *крапивница, ячмень, соль с перцем, кофейные пятна, бутона стадия, кленового листа болезнь, молочница, плакучей ивы вид, луковиц.*

5. **Метафоры-геосемизмы:** *меридианы глаз, карта генетическая, экватор черепа, кровавые озера, испанка, мыс вдовы, морская болезнь, заходящего солнца синдром.*

6. **Метафоры метеорологические:** *рисунки мороза на стекле, золотой дождь, летний грипп, ветряная оспа, хлопья снега, симптом кровавой росы.*

7. **Метафоры социоморфные:** *дирижер эндокринного оркестра, эфирный брак, семейные неврастения, ревности бред, бегство в болезнь, целующиеся язвы, немая каверна.*

Необходимо отметить, что одинаковые термины-метафоры встречаются в различных разделах медицины, но имеют при этом самостоятельное значение, что обусловлено различиями в патогенезе заболеваний, например:

симптом осиной талии: 1) в неврологии — атрофия косых мышц живота больного при миопатии, а также при прогрессирующей мышечной дистрофии; один из ведущих симптомов этого заболевания; 2) в микробиологии — западание мышц брюшной стенки лабораторных животных; наблюдается у белых мышей при лабораторной диагностике ботулизма;

бабочка: 1) в дерматовенерологии — дерматит лица, имеющий характерную форму; его причиной является асептический фотодинамический волчаночный фолликулит; 2) в ревмокардиологии — симметричные эритематозные высыпания, локализующиеся на коже щек и носа; характерны для красной системной волчанки.

Таким образом, исследование видов метафор помогает выявить общее направление развития метафорических значений. Наблюдения над связями языка и культуры, над национально-культурной спецификой семантики позволяет выявить ее типологические характеристики, которые создаются с помощью образных средств, в том числе позволяет увидеть специфику конкретного языка.

Дымова Е. А.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМ-ИНОСТРАНЦАМ

*Гродненский государственный медицинский университет
(Гродно, Беларусь)*

Являясь основным средством включения иностранных студентов в сферу науки, профессионального общения, русский язык особенно важен для них как язык специальности. Вот почему оптимальное представление различных терминологических систем имеет исключительное значение.

Чрезвычайно сложная, разветвленная и динамичная медицинская терминологическая система может быть представлена в виде системы подсистем, каждая из которых охватывает определенную область медицинского знания. Так, анализ медицинских словарей и специальной литературы показывает, что в качестве понятийной категории, формирующей ядро поля клинической терминологии, можно принять категорию «нарушения жизнедеятельности организма». Следовательно, центр выделенного терминологического поля составят термины, называющие болезни.

Процессы нарушения функций изучают патологическая анатомия и патологическая физиология, имеющие свои терминосистемы и вместе с тем входящие как подсистемы в состав клинической терминологии. С точки зрения места появления патологии, существуют следующие медицинские науки: кардиология, неврология, гинекология, онкология и т. д. Каждая из них, имея свою узкоспециализированную терминосистему, является и подсистемой клинической терминологии.

Наименования хирургических операций, медицинских инструментов также представляют собой терминосистемы клинической терминологии. Таким образом, представление терминологических единиц возможно осуществлять на основе комплекса внутрисловных семантических компонентов разного ранга, включающих суперклассификаторы («патологические процессы», «признаки патологии», «место проявления патологии» и др.), категориально-лексические семы («симптом», «болезнь», «операция», «инструмент», «аппаратура» и т. д.) и дифференциальные семантические признаки (локальные, размерно-объемные, темпоральные, качественные и др.).

В представлении русской медицинской терминологии иностранным студентам наибольшую трудность для обучаемых представляет адекватная семантизация терминов. Задача толкования отдельного слова тесно переплетается с задачей включения слова в систему связей с другими словами. Наряду с парадигматическими связями, особого внимания заслуживают деривационные.

В системе медицинской терминологии особенно четко прослеживается зависимость семантики термина от его словообразовательной структуры. Для опознания слова иностранным студентом важно выработать у него умение морфологического членения слова, а также навыки анализа слов, имеющих те же морфемы.

Деривационные связи опираются на формально выраженное тождество производящей и производной основ. Таким образом, очень важен показ базовой лексики в ее системных связях. При введении терминологической лексики необходимо обращать внимание на возможные чередования корней, приводя все в систему. Крайне важно акцентировать внимание студентов на наличии вариантов терминоэлементов, которое может быть обусловлено также происхождением терминоэлементов. Двухязычная греко-латинская основа в медицинской терминологии обуславливает наличие большого числа дублетных (обладающих идентичной семантикой) терминоэлементов греческого и латинского происхождения.

В процессе представления медицинской терминологии важно определить системный характер производного термина, то есть включить данный термин в совокупность слов, подчиняющихся одной и той же словообразовательной модели, в целях образования производных с нужным значением. В медицинской терминологии наиболее распространена модель многокомпонентного термина, по которой к терминоэлементу, имеющему одно определенное значение («часть тела», «орган», «ткань») присоединяется терминоэлемент с другим значением («симптом», «патологическое состояние», «способ лечения, обследования», «тип хирургического вмешательства», «инструмент» и т. п.).

Адекватное представление медицинских терминов в значительной мере зависит также от правильного понимания их языкового окружения. С появлением лингвистики текста вопрос о смысловом содержании терминов стал рассматриваться на основе анализа их функционального использования в условиях контекста, с учетом форм и способа организации лексических связей.

Таким образом, при представлении медицинской терминологии иностранным студентам-медикам необходим учет системных отношений, возникающих при деривационных процессах, анализ основных способов актуализации словообразовательной потенции в рамках соответствующих учебных текстов.

Рахманова Е. В.

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЦ СО СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Национальный институт образования Республики (Минск, Беларусь)

Новые подходы к организации и содержанию языкового образования детей с нарушением слуха на основе антропоцентрической концепции предполагают реализацию коммуникативной цели обучения, т. е. формирование у учащихся коммуникативной компетенции. В отличие от детей с нормативным слухом, у которых развитие коммуникации проходит в естественных условиях речевого общения, у детей со слуховой депривацией этот процесс обеспечивается через специально направленное обучение. Поэтому очевидной становится актуальность научно-методической проблемы выявления инвентаря вербально-коммуникативных умений. Сделать это возможно на основе структурного анализа коммуникативной компетенции.

К настоящему времени в оценке уровня владения русским языком в научной литературе утвердилось понятие *коммуникативной компетенции*, или способности средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в бытовой, игровой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения [1, с. 109]. Между тем структурные компоненты данного феномена не выяснены и по-прежнему остаются дискуссионными.

Характеризуя компонентный состав коммуникативной компетенции, авторы подчеркивают сложность данной процедуры, выделяют разное количество ее составляющих и предлагают различные термины для их номинации. Так, например, выделяют такие виды компетенции, как речевая, языковая, лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, прагматическая, предметная, социокультурная, стратегическая, социальная, профессиональная и др.

С учетом имеющихся данных проанализируем структуру коммуникативной компетенции с точки зрения выделения первостепенно важных ее составляющих, без учета которых не может быть успешным процесс обучения языку детей с нарушением слуха в период школьного обучения, и соотнесем их с понятиями навыков и умений.

Исходя из цели развития у неслышащих устной речи, в основе которой лежит усвоение языкового материала и навыков его использования, в первую

очередь необходимо выделить *языковую компетенцию*, которую следует рассматривать, как способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных знаков и правил их соединения. Вторым необходимым компонентом является *речевая компетенция*, которая в отличие от первой, рассматривается как способность пользоваться языком в речевом акте, организовывать и осуществлять речевые действия, т. е. в речевой форме реализовывать свои коммуникативные намерения. Известно, что речь, как правило, состоит не из отдельных предложений, поэтому третьим важным компонентом коммуникативной компетенции выступает *дискурсивная компетенция*, которая позволяет осознанно и целенаправленно соединять предложения в связное сообщение как целостное речевое произведение.

В связи с насущной необходимостью вести в условиях нарушения слуха специальную работу по развитию речевого опыта, вызывать у неслышащих желание и формировать умение вступать в коммуникацию с другими людьми, важно прививать им навыки ориентироваться в ситуациях общения, т. е. развивать четвертую составляющую — *социолингвистическую компетенцию*. Данный вид компетенции позволит развивать у неслышащего ребенка социальные правила использования языка, понимать роль каждого участника общения и его коммуникативных функций в осуществлении взаимодействия. Исходя из того, что коммуникация в силу своей конкретности в тех же ситуациях общения, реализуется всякий раз на определенную тему, т. е. связана с конкретными явлениями, событиями, людьми, важно формировать пятую — *предметную компетенцию*, которая требует способности к ориентации в создаваемом плане общения с нахождением, использованием и демонстрацией деталей о предмете общения для аргументации своего мнения.

В учебной деятельности детей с нарушением слуха при выполнении заданий на уроке и на фоне хорошо подготовленного и даже выученного наизусть материала постоянно возникают спонтанные ситуации общения. Важной особенностью спонтанной коммуникации является то, что и ее форма, и ее содержание имеют элементы непредсказуемости, непредвиденности, поэтому успешность и результат коммуникации, как правило, имеет вероятностный характер. В таких условиях возрастает важность развития шестой составляющей — компетенции *стратегической*. При определении ее содержания мнения авторов расходятся. Одни понимают стратегию в узком значении, объясняя ее как способность незаметно скрыть проблемы в знании языка, предвосхитить содержание по названию и, опираясь на несколько опорных слов, создать широкий контекст [4, с. 143]. Другие расширяют содержание данного вида компетенции до понимания ее как способности «эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию и тактику» [3, с. 48]. Считаем данную точку зрения более приемлемой, т. к. она обобщает все частные случаи коммуникации.

Исходя из изложенного, становится очевидным, что понятие компетенции тесно связано с навыками и умениями, как бы выражаясь через них. При этом данные понятия не являются равнозначными, и их необходимо четко раз-

личать. Если навык и умение — это действие в условиях реальной коммуникации, то владение коммуникативной компетенцией проявляется благодаря комплексу навыков и умений, которые лежат в ее основе, и позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении. Компетенция — это характеристики входящих в ее состав навыков и умений, которые можно извлечь из наблюдений за действиями общающихся. Навыки и умения поддаются измерению, и от их формирования зависит уровень владения языком. Приобретаются они во многом благодаря обучению.

В лингводидактике умения и навыки подразделяются на частноречевые, речевые и коммуникативные. Принято считать, что частноречевые умения и навыки связаны с овладением в процессе учебной деятельности средствами изучаемого языка, с формированием орфоэпических, лексических, грамматических знаний. Речевые умения и навыки связаны с владением видами речевой деятельности — рецептивными и продуктивными. Коммуникативные умения рассматриваются как умения создавать текст и опираются на речевые навыки, например, на произносительные навыки, навыки словоупотребления, согласования и управления слов.

Очевидно, что трехкомпонентный подход хорошо согласуется со структурным анализом коммуникативной компетенции. Однако, как нам представляется с позиций этого структурного анализа, понятие коммуникативных умений должно быть расширено. Как видится, понимание их нечто значительно большее, чем умение создавать текст, коммуникативные умения, наряду с языковыми, речевыми, дискурсивными умениями, должны строиться с отражением социального, социально-культурного, стратегического и других аспектов. Кроме того, коммуникативные умения, подлинно отражая природу общения, должны учитывать единство всех компонентов: сфер общения, тем, ситуаций, условий, коммуникативных ролей и коммуникативных задач. *Коммуникативные умения* — это умения строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия и реализуются с помощью всех коммуникативных средств, используемых для общения в данном социуме.

С учетом того, что в сурдопедагогике понятие «коммуникация» выступает в разных значениях: жестовая коммуникация, речевая коммуникация, тотальная коммуникация, и каждый данный вид общения использует свои специальные средства: жестовый язык, словесную речь, калькирующую жестовую речь, представляется правомерным в изучении устной речевой коммуникации с неслышащими на основе языка слов использовать термин *вербально-коммуникативные умения*, которые понимаются как умения средствами языка осуществлять целесообразную речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения.

«Главной и основной проблемой, связанной ... с процессом целесообразной деятельности, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная деятельность» [2, с. 345]. В образовании вербально-коммуникативных умений в роли средства выступает функциональное употребление слова, которое является средством

образования понятий на пути развития вербального мышления, обслуживающего процесс общения. В процессе развития языковой личности «из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова возникает своеобразная сигнификативная структура, которую можно назвать понятием с заключенным в нем истинным значением» [2, с. 386]. Овладение *сигнификативной структурой* — решающий шаг на пути развития вербально-коммуникативных умений. Считаем, что высшей формой проявления вербально-коммуникативных умений является сигнификативное употребление слова, которое, становясь таким образом символом, дает возможность ребенку, в том числе и неслышащему «подчинить своей власти собственные психические операции, овладеть процессом собственного поведения и направить свою деятельность на разрешение стоящей перед ним коммуникативной задачи» [2, с. 350].

С учетом вышеизложенного считаем, что формирование речи как средства общения проходит три основных этапа: языковые навыки, речевые умения и вербально-коммуникативные умения. *Языковые навыки* (орфоэпические, лексические, грамматические) понимаются как автоматизированные действия с языковым материалом в процессе речевой деятельности и служат показателем языковой компетенции учащихся. Совершенствование языковых навыков является условием формирования *речевых умений*, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевую деятельность, которая свидетельствует о речевой компетенции обучающегося. Сформированные на базе речевых умений *вербально-коммуникативные умения* становятся качественно новой ступенью овладения деятельностью, которая обеспечивает устное речевое общение с различных сторон: коммуникативной (обмен информацией); социально-перцептивной (воспитание и понимание человека человеком); интерактивной (взаимодействие).

Проведенный выше структурный анализ позволяет сделать вывод о том, что вербально-коммуникативные умения, включая в себя языковые навыки и речевые умения, занимают высшую ступень на иерархической лестнице речевого развития и служат отражением коммуникативной компетенции языковой личности, индивидуальных особенностей ее языкового сознания, которое составляет своеобразие вербального мышления и определяет уровень социально-психологического опыта индивида. Именно такую цель должен ставить перед собой сурдопедагог, развивая коммуникативную компетенцию детей со слуховой депривацией.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. СПб.: Златоуст. 1999. 472 с.
2. *Выготский, Л. С.* Психология / Л. С. Выготский. М.: ЭКСМО-Пресс. 2000. 1008 с.
3. *Клобукова, Л. П.* Структурный анализ коммуникативной компетенции с учетом особенностей реальной коммуникации / Л. П. Клобукова // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Болгария: Шумен: университетское изд-во. 2002. С. 21–28.
4. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. М.: Высшая школа. 2003. 334 с.

Авдейчик Л. Л.

КОНЦЕПТ «ВЕЧНАЯ ЖЕНСТВЕННОСТЬ» И ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В. С. СОЛОВЬЕВА

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Здесь — заповеданность истины всей.

Вечная Женственность тянет нас к ней.

И. В. Гете «Фауст»

Великое космическое Женственное начало является неотъемлемым компонентом практически всех мифологических и религиозных картин мира. К. Г. Юнг, анализируя данный феномен, вводит понятие «анима», подразумевая все проявления женственного в различных сферах жизни — от индивидуально-психических особенностей человека («смутные чувства и настроения, пророческие озарения, способность любить, тяга к природе, способность контакта с подсознанием» [6, с. 175]) до общечеловеческих культурологических закономерностей: «В Китае образом, аналогичным образу Девы Марии, является богиня Гуань Инь. Этот же самый архетип в Индии представлен богинями Шакти, Парвати, Рати и многими другими; у мусульман — это Фатима, дочь Магомета» [6, с. 185].

Следует отметить стихийность механизмов формирования подобного рода культа в поле коллективного бессознательного, большой процент интуитивного и иррационального в формальном его выражении. Только в конце XIX века в России были предприняты попытки теоретизировать религиозно-мистическое знание о Божественном Женственном начале Бытия. У истоков нового учения, получившего впоследствии наименование софиология, стоял известный русский философ, поэт, публицист В. С. Соловьев.

Учение о Софии, Вечной Женственности, — одна из фундаментальных идей философии и самой жизни Соловьева, его прекрасный Идеал. «Вера в Софию — Божественную Мудрость — одухотворяла все философское учение Соловьева, она определяла ее глубоко человеческий смысл, наполняла им самые отвлеченные богословские и логические суждения и категории» [1, с. 236].

Для Соловьева, переосмыслившего учение древних гностиков, София — воплощение красоты и гармонии, вышедшая силой Божественного Разума из первоначального Хаоса и теперь противостоящая, даже скорее преобразующая его. София постепенно проникает в разные сферы мироздания, обожествляя и одухотворяя их, а потому именуется еще и Душой Мира. Основное видимое проявление Ее духовной сущности в земной реальности — красота в природе — результат просветления косной материи.

София предстает в учении Соловьева как ядро тео-космического процесса. Однако, разрабатывая разветвленную систему софиологии, Соловьев столкнулся с проблемой отсутствия подобного понятия не только в философии, но и в самой концептосфере русского языка. Ему пришлось семантизировать и одновременно вербализировать данный концепт. Потому термин *София*, воспри-

нятый Соловьевым из эзотерических трудов гностиков, нередко передается через систему других номинаций:

– *Душа Мира* — понятие, заимствованное из учения Платона об особой субстанции, связывающей идею и материю в макрокосме; у Соловьева — «неопределенный субъект творения, равно доступный злой основе хаоса и Слову Божию» [4, с. 343].

– *Премудрость Божия* — перевод на русский язык имени «София» и одновременно явная ссылка на известную библейскую «Книгу Премудрости Соломона».

– *Вечная Женственность* (нем. «Das Ewig-Weibliche») — образ Божественного Женственного начала, встречающийся в заключительной сцене «Фауста» Гете; у Соловьева — извечно светлая сущность, «ангел-хранитель мира, покрывающий своими крылами все создания, дабы мало-помалу вознести их к истинному бытию» [4, с. 343]; наиболее общее понятие, объединяющее одновременно представления о Софии (Премудрости Божией) и Душе Мира.

Учение Соловьева о Софии/Душе Мира в силу своей незавершенности содержит определенные противоречия и неясности. Одна из основных сложностей, возникающих при изучении софиологии Соловьева, связана с проблемой определения Софии как Премудрости Божией, неизменного атрибута Абсолютной Божественной реальности, и одновременно отождествление Ее с Душой Мира, то есть миром материи, хранящем в себе элементы хаоса, тления, метафизического зла. А. Ф. Лосев отмечал, что в некоторых произведениях философ «учит, собственно говоря, не об одной, но о двух Софиях» [2, с. 845] и предлагал различать *нетварную и тварную Софии*. Так, в своих трудах («Чтения о Богочеловечестве», «Россия и Вселенская Церковь») Соловьев не раз предпринимал попытку разграничить две ипостаси великой Вечно-Женственной сущности, разводя понятия Души Мира и собственно Софии.

То же разделение на Душу Мира и Софию сохраняется и в поэтической системе Соловьева. В стихотворениях Душа Мира символизируется через образы природы — во многом прекрасной, но все еще непросветленной материи. Поэт называет Душу Мира «*Владычицей земли, небес и моря*» [5, с. 67], *мирской Афродитой* [5, с. 72], подчеркивая Ее материальное (земное) начало. В некоторых стихотворениях Соловьев использует образ-символ «*Земля-владычица*» [5, с. 22, с. 75], обращаясь к природе как к живому одухотворенному существу, прозревая в ней «сочетанье со светом неземным» и преклоняясь перед ней с трепетной любовью. В пейзажной лирике Душа Мира приобретает более конкретные очертания, символизируясь в образах волны, моря, озера². Соловьев прозревает в буйной чарующей красе моря «*подругу светло-зеленую*»; в спокойном заснеженном озере Сайме — сказочную «*фею — владычицу сосен и скал*», которая восхищает своей женственной красотой.

София для Соловьева — это не просто плод абстрактных размышлений о законах мироздания, но живой мистический опыт. Стремление поделиться са-

² Известно, что водная стихия, согласно многим мистическим учениям, напрямую связана с воплощением женского начала в земной материи.

мым сокровенным — пророческим знанием о Софии и Ее метафизической роли в эволюции земного мира — определяет использование софийных образов как превалирующих в стихотворениях поэта-философа. Однако «мистический опыт по природе своей есть «неизреченное»; образы не выражают его, а только символизируют; видение предстоит духовному взору, а не земному зрению» [3, с. 99], и потому найти реалии в эмпирической действительности, тождественные великой сущности Софии практически невозможно, и поэт прибегает к поэтизации отдельных Ее ипостасей и черт, наиболее часто используя в своей софийной лирике полисемантические знаки — символы.

Символизация проявляется, прежде всего, на уровне номинаций: в стихотворениях вообще не встречается наименования София («Подруга вечная, тебя не назову я» [5, с. 86] — вот установка поэта), зато используется множество вариантов «закодированного» имени, отсылающих к тайному облику Вечной Женственности и понятных лишь тем, кто посвящен в основы софиологии. Царица, Богиня, Небесная Афродита, Степная Мадонна, заступница у Аллаха, Дева Назарета, *Das Ewig-Weibliche* (Вечная Женственность (нем.)), Таинственная подруга, «Дева Радужных Ворот» (гностицистский термин), местоимение «Ты» — все это обращения не к земной женщине, но к небесному Идеалу. Поэт использует также широкий спектр христианской символики и ее стилизации — «жена, облеченная в солнце» [5, с. 69], неопалимая купина, белая лилия, «слова предвечного мать и создание» [5, с. 53], «лестница чудная, к небу ведущая» [5, с. 54], «радуга, небо с землею мирящая» [5, с. 55] и т. д. Такое средоточие разноплановых поэтических символов и метафор, используемых для определения одного концепта, подтверждает то, что София для Соловьева — это великая сущность, не сводимая к конкретным объектам чувственного человеческого восприятия, возвышающаяся над образами частных мифологий и различных религий, и одновременно проявляющая себя через все это многообразие.

Софиология Соловьева, несмотря на некоторые внутренние противоречия, стала сильным импульсом для развития философских систем Л. П. Карсавина, С. Л. Франка, С. Н. Булгакова, Д. Л. Андреева и источником вдохновения поэзии младосимволистов, особенно А. Блока, тем самым, явно обогатив русскую национальную художественную картину мира, открыв поистине космические просторы для осмысления и выражения сущностных основ Бытия.

Литература

1. Лосев, А. Владимир Соловьев и его время / А. Лосев. М.: Мысль. 1990.
2. Лосев, А. Ф. Философско-поэтический символ Софии у Вл. Соловьева / А. Ф. Лосев // Страсть к диалектике: Литературные размышления философа. М.: Сов. писатель. 1990. С. 203–255.
3. Мочульский, В. К. Гоголь. Соловьев. Достоевский / В. К. Мочульский. М.: Республика. 1995. 607 с.
4. Соловьев, В. С. Россия и вселенская Церковь / В. С. Соловьев. М.: [Б. изд.]. 1911.
5. Соловьев, В. С. Стихотворения и шуточные пьесы / В. С. Соловьев // Собр. соч.: В 12 т. Брюссель: изд-во «Жизнь с Богом». 1970. Т. 12. С. 1–235.
6. Юнг, К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг. М.: Серебряные нити. 1997.

Михайлова Е. В.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ А. БЛОКА В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Белорусская государственная академия музыки (Минск, Беларусь)

Серебряный век — отрезок времени, охвативший примерно 20–25 лет рубежа XIX–XX веков. Серебряный век принес с собой обновление, поскольку конец XIX века был ознаменован завершением определенного цикла культурного развития. Учитывая, что ожидание конца века привело к иррационализму, большое развитие получили виды искусства, язык которых не связан с рационализмом: музыка, поэзия и др. Культура Серебряного века обратилась к индивидуальному человеческому сознанию, к процессам, происходящим в человеческой душе. Важное место в культуре рассматриваемого отрезка времени занял религиозный элемент миропонимания, т. е. мир осознал себя как постижение Божественного начала. Значительное внимание деятелями культуры было уделено символизму. Люди, для которых символизм был в определенной степени философией жизни и творческого процесса, стояли на следующих эстетических позициях: «...искусство понималось как слияние чувства, веры и знания во имя цельного познания мира» [1, с. 290], «...задачей искусства виделось открытие и создание красоты» [1, с. 290].

Очень ярким представителем культуры Серебряного века был поэт-символист А. Блок. Его произведения воплотили в себе различные этапы эволюции этого талантливейшего автора. В поэтическом мире А. Блока отразились, своеобразно преломленные, события, происходившие вокруг него: «Сквозь личный мир Блока прошли все бури, катастрофы, вся вера и все отчаяние его сложного и трудного века» [4, с. 7]. Вначале поэт воспринимает мир как храм, в котором он является рыцарем и посвящает себя служению прекрасному женскому образу; затем жизнь представляется ему маскарадом, где его окружают маски, все, в чем поэт уверен, становится лживым и непостоянным. В конце творческого пути поэт обращается к образу России, без которой не представляет ни жизни, ни творчества.

Охарактеризуем наиболее важные черты языковой личности лирического героя А. Блока:

1. Восприятие музыки как всепроникающего начала, общение на уровне этого начала: «Робко, темно и глубоко // Плакали струны мои» [2, с. 15] и др.

2. Наличие большого количества способов называния женского образа: а) при помощи личных местоимений («Предчувствую Тебя. Года проходят мимо — // Все в облике одном предчувствую Тебя» [2, с. 16] и др.); б) при помощи индивидуально-авторских номинаций («Там жду я Прекрасной Дамы // В мерцаньи красных лампад» [2, с. 19], «О, я привык к этим ризам // Величавой Вечной Жены!» [2, с. 19] и др.); в) при помощи словосочетаний («Ты ли, подруга желанная, // Входишь ко мне на крыльцо?» [2, с. 17] и др.) и др.

3. Метафоричность поэтического языка («Скрипка стонет под горой» [2, с. 21] и др.).

4. Употребление метонимий, в особенности, относящихся к человеку («Впереди с невинными взорами // Мое детское сердце идет» [2, с. 20] и др.).

5. Наличие в предложениях субъектов, выраженных неопределенными местоимениями («Кто-то шел по лестнице, считая ступени» [2, с. 24] и др.), неопределенных субъектов («А ветер крепчал, и над морем звучало...» [2, с. 25] и др.).

6. Сложность образов («Жизнь и смерть в круженье вечном, // Вся — в шелках тугих — // Ты — путям открыта млечным, // Скрыта в тучах грозových» [2, с. 41] и др.).

7. Использование образов-символов (корабли, Радость и др.) («И с часу на час ожидает прибытий // Больших кораблей из далекой страны!» [2, с. 26], «И мы пробуждались для новой надежды, // Мы знали: нежданная Радость близка!..» [2, с. 26] и др.).

8. Наличие высказываний философского характера («Прошлое страстно глядится в грядущее. // Нет настоящего. Жалкого — нет» [2, с. 135] и др.).

9. Внимание к внутреннему миру человека («О, тоска! Через тысячу лет // Мы не сможем измерить души...» [2, с. 139] и др.).

10. Утверждение большей важности созерцания по сравнению с номинацией («И я боюсь тебя назвать // По имени. Зачем мне имя? // Дай мне тревожно созерцать // Очами жадными моими...» [2, с. 138]).

С. К. Маковский считал: «Вся поэзия Блока ... автобиографична. Только о себе самом — его стихи» [3, с. 235]. Значит, в поэтическом мире А. Блока автор и лирический герой очень близки, они могут рассматриваться как единая языковая личность. Следовательно, описанные черты характеризуют идиостиль А. Блока и отражают многие особенности культуры Серебряного века.

Литература

1. Березовая, Л. Г. Введение в историю русской культуры : учеб. пособ. для студ. сред. спец. учеб. заведений / Л. Г. Березовая, Н. П. Берлякова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2002. 432 с.

2. Блок, А. Стихотворения и поэмы / А. Блок. Минск: Нар. света. 1977. 191 с.

3. Маковский, С. К. На Парнасе Серебряного века / С. К. Маковский. М.: XXI век - Согласие. 2000. 560 с.

4. Орлов, В. Н. Жизнь Блока. Гамаюн, птица вещая / В. Н. Орлов // «Бессмертные имена». М.: Центрполиграф. 2001. 618 с.

Шеламова Ю. И.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЦВЕТА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ Н. С. ГУМИЛЁВА

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Для определения лексико-семантического поля цвета в ранней лирике Н. С. Гумилёва были выявлены путем сплошной выборки все случаи употребления поэтом цветовой лексики; определены состав и структура ЛСП цвета, организованного этими цветообозначениями; установлено самое объемное микрополе и выявлены самые частотные цветообозначения; осуществлена классификация цветовых единиц и установлены особенности их функционирования в творчестве Гумилёва.

Структура поля цвета в языке поэзии Гумилёва включает 543 цветообозначения и состоит из 8 микрополей. Из ряда хроматических цветов доминантами микрополей являются цветообозначения красный, синий, зеленый, желтый, так как обладают важнейшим признаком доминантных лексем — невозможностью определения их лексического значения через другие цветообозначения. Их словарная схема: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра...» + «похожий цветом на...».

Особенностью поэзии Гумилёва является то, что в его поле цвета, в отличие от общеязыкового, в котором доминирует прилагательное желтый, наиболее активной и частотной является колорема золотой. Цветообозначение золотой образует собственный словообразовательный ряд (золотой — золотистый, золотисто-огненный, золотисто-пьяный, незолотой) и является самой употребительной колоремой в ранней лирике Гумилёва. Поэтому мы можем включить это цветообозначение в микрополе золотого цвета в качестве доминанты.

Кроме того, в лексико-семантическом поле цвета русского языка выделяется еще одно микрополе, члены которого объединяются вокруг колоремы коричневый, которая обладает всеми признаками доминантных лексем.

Среди слов, обозначающих ахроматические цвета, семантическим критериям, предъявляемым доминантным лексемам, удовлетворяют слова белый и черный.

Выделяется еще одно микрополе с доминантой серый. Хотя данное цветообозначение и не удовлетворяет основным требованиям, предъявляемым к доминантным лексемам («Серый — цвет, получающийся при смешении черного с белым, цвет пепла» МАС, 2, 116), но вокруг него группируется ряд синонимов, составляющих микрополе с доминантой серый (серый: седой, сизый, пепельный).

Таким образом, вокруг лексем красный, синий, зеленый, золотой, коричневый, серый, белый, черный группируются микрополя, периферийные члены которых толкуются через соответствующие ядерные лексеммы и имеют дополнительные уточняющие (конкретизирующие) семы.

Самым объемным является микрополе красного цвета. Оно включает 184 цветообозначения и 28 оттенков. Доминанта поля красный (32). Ближняя периферия: розовый (26), кровавый (18), алый (16), пурпурный (14), багряный (11), огненный (П). Дальняя периферия: румяный (6), рубиновый (6), багровый (5), медный (5), рыжий (5), пламенный (3), коралловый (3), гранатовый (2), червонный (2), рдяный (2), огненный (2), огневой (1), огнезарный (1), оранжевый (1), электрический (1).

Поэт часто описывает реалии религиозного мира при помощи цветообозначений. Самым частотным является цветообозначение золотой. Его употребление довольно обычно и имеет в большинстве случаев прямое значение; описывается материал, из которого изготовлен предмет, либо он получает данную цветовую характеристику путем крашения: крест: *Мой крест золотой прижимал к губам...* (Крест); *Но на них золотые кресты...* (Родос); монастырь: *Но старикам — золотоголовые Святые белые скиты...* (Старые усадьбы); *Есть на море пустынный монастырь Из камня белого, золотоголавый...* (Пятистопные ямбы); *В тот золотой и белый монастырь...* (Пятистопные ямбы).

Золотой часто сочетается с белым при характеристике реалий религиозного мира. Белый почти так же частотен, как золотой. Но если в сочетании с золотым белый обозначает торжественность, величие, идеал, то употребление колоремы белый с лексемами гроб, труп, говорит о значении смерти, чистоты перед ее лицом: *Два белые, белые гроба...* (Мне снилось...); *Как мрамор белый женский труп...* (Песня о певце и короле).

Довольно часто в ранней лирике Гумилёв описывает при помощи цветообозначений некие отвлеченные понятия, не обозначающие предмета, а следовательно, лишённые цветовых свойств физически, хотя и приобретающие таковые в человеческом сознании. Такие лексемы, как высота, простор нередко имеют при себе в художественной литературе цветообозначение голубой. Сюда же отнесем и лексему владенья. Все они, без сомнения, имеют положительную коннотацию, связанную с романтическим восприятием мира: *Сын голубой высоты...* (Песнь Заратустры); *Где-то там, в высоте голубой...* (Иногда я бываю печален...); *Так ли с сердца бремя снимет Голубой простор...* (Ангел-хранитель); *Чтоб плыть к бирюзовым владеньям...* (Отказ). Лексема глубина может иметь цветовую характеристику черная, если речь идет об особой окрашенности водоема в ненастную погоду (в прямом значении): *Плавающий в черной глубине...* (Открытие Америки).

Выделим лексемы с явно положительной семантикой, которая подчеркивается цветообозначениями голубой, золотой, лазурный, огненный: счастье: *Голубеющим счастьем печали...* (Сказка о королях); здоровье: *И в жилы пролью золотое здоровье...* (Видение); совершенство: *Лазурное вскрывалось совершенство...* (Орел); мечты: *В нашем зареве мечты...* (Дева Солнца); *Огненные грёзы Люцифера...* (За гробом); сон: *У тех царей лазурный сон...* (Мечи и поцелуи). Присутствуют также и явно отрицательные лексемы, характеризующиеся при помощи колорем черный, кровавый: ужас: *В их мозгу гнездится ужас черный...*

(Открытие Америки); *То беды кровавой не избыть...* жребий: *Мой черный жребий будет вынут...* (Возвращение Одиссея).

Цветовая характеристика лексемы поцелуй явно символична, красный, кровавый означает земную, роковую, чувственную любовь-страсть: *Поцелуи окрашены кровью...* (Это было не раз); *От мучительных красных лобзаний...* (Завещание). Употребление лексемы черный со словом годы довольно традиционно, а вот цветообозначение золотой с лексемами Вчера, Старина — особенность поэзии Гумилёва.

Таким образом, состав ЛСП цвета поэзии Гумилёва совпадает с общеязыковым. Исключение составляет поле желтого цвета, которое, в отличие от общеязыкового (в котором доминирует прилагательное желтый), получило доминанту золотой. Поле цвета у Гумилёва состоит из 8 микрополей: красного, синего, зеленого, золотого, коричневого, белого, серого, черного цветов.

Самым объемным является микрополе красного цвета. Самые частотные цветообозначения: золотой, белый, красный.

Обозначения цвета распределяются по тематическим зонам, выделяются две основные зоны: природная и социолингвистическая. Каждая из этих зон состоит из нескольких подгрупп, соотносительных с реалиями, которые они описывают. Цветообозначения ЛСП поэзии Гумилёва в основном сохраняют общеязыковое значение, однако качественное цветовое значение лексемы дополняется символическим значением или даже отходит на второй план. Символическое значение создается в контексте стихотворения и всего творчества поэта. С помощью цветового окружения, имплицитных цветообозначений может передаваться как традиционно-символическое значение, так и индивидуально-авторское.

Цветовая картина мира Н. С. Гумилёва имеет свои яркие индивидуальные особенности, что обусловлено неповторимостью цветовидения и художественного мировоззрения поэта. Подробное изучение художественного произведения в аспекте цвета способствует более глубокому пониманию его особенностей, творчества писателя в целом и его мировоззрения.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Трофимова Г. Н.

СЕТЕВОЙ ТЕКСТ КАК ЗЕРКАЛО РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТЕ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Весь Интернет — это огромный мультимедиа-текст, созданный интернет-сообществом. Все участники веб-коммуникации представляют себя через создаваемые ими тексты.

Виртуальное пространство — это новая сфера существования реального человеческого общества, которое мыслит и говорит на языке. Отсюда — на 80 % — вербальность Интернета и такое пристальное внимание к языковым характеристикам веб-личности.

В виртуальном пространстве аккумулируются особенности языковой личности, которые влияют на сетевые тексты. Это, прежде всего, освобождение от традиционных условностей и нормированности.

Раскованность в поведении выливается в речевую развязность, граничащую с «речевым хулиганством».

Необходимость в письменной фиксации разговорных реплик ведет к упрощению, усечению, телеграфности, аграмматизму, интонационным суррогатам и коммуникационной примитивизации (использование различных пиктограмм для выражений не эмоций, а мыслей).

При формировании специальных текстов на первый план выходит другая специфическая черта веб-личности — ее гиперструктурированность, то есть умение мыслить нелинейно, охватывая одновременно несколько уровней текста. При этом возрастает роль контекста, дополнительных коннотаций, стоящих за тем или иным словом. Знание этих коннотаций чрезвычайно важно для полного овладения русским языком как иностранным.

Тексты, размещенные в Интернете, многофункциональны и соответствуют разнообразным потребностям участников виртуального сообщества.

В широком смысле сетевые — это все тексты, которыми заполнено виртуальное пространство. В узком значении сетевыми являются тексты, созданные для размещения их в Интернете (Рунете) с учетом возможностей гипертекстовых технологий.

Тексты в Интернете еще не классифицированы. С одной стороны, они обладают многими базовыми характеристиками традиционных текстов. Но есть и специфика. В целом при описании этого массива можно опереться на следующие положения:

1. Сетевые тексты — это естественно-языковые тексты, сформированные носителями языка, на котором они общаются как в реальном, так и в виртуаль-

ном пространстве. О специальных искусственных языках программирования здесь речь не идет.

2. Все сетевые тексты принадлежат к определенному функциональному стилю согласно классической градации стилей современного русского языка.

3. Все сетевые тексты (за исключением копий традиционных текстов) испытывают значительное влияние стиля разговорной речи (или разговорного стиля) на всех уровнях языковой системы.

4. Сетевые тексты делятся на подготовленные (специальные) и спонтанные (в сегментах интерактивного формального или неформального общения).

5. Сетевые тексты делятся на копии традиционных (в электронно-цифровом формате) и собственно сетевые (созданные с учетом возможностей интернет-технологий). С точки зрения оригинальности, интерес, конечно, представляют собой собственно сетевые тексты.

6. Сетевой текст отражает специфику языковой личности, его создающей.

Различные тексты можно использовать в разных аспектах обучения русскому как иностранному.

На официальном сетевом тексте можно обучить правильному определению ключевых слов текста. Правильное понимание ключевых слов помогает правильно формировать формулу тематического запроса для поисковых систем. Для правильного составления текста надо научиться включать в текст те слова, которые с наибольшей вероятностью войдут в поисковые запросы посетителей Рунета.

На сетевом тексте средств массовой информации можно обучать правильному формированию уровней текста и выделению базового текста (первое окно или первый уровень) и его дополнений (части текста, оформленные выделенными словами в качестве гиперссылок).

На сетевом тексте неформального общения (так называемые блоги, или интернет-дневники) можно наглядно знакомиться с языковой веб-личностью и ее проявлениями в интерактивном общении.

Тексты неформального сегмента представляют собой наглядный пример спонтанной коммуникации. Его письменная фиксация позволяет использовать его в качестве учебного материала для обучения диалогу.

Участие в интернет-форумах позволяет сформировать умение развивать диалог и правильно реагировать на реплики.

Возможность непосредственно участвовать в разных вариантах интернет-коммуникации дает возможность научиться формировать подобные тексты.

Таким образом, сегодня невозможно дать полноценное представление о русском языке, исключив особенности функционирования русского языка в сетевых текстах.

При обучении русскому языку как иностранному Интернет не только является новым технологическим средством обучения, но и дополняет сам предмет изучения, влияя на формирование современной языковой картины русскоязычного мира (имеется в виду Рунет, то есть русскоязычная часть Интернета).

Каменных М. Г.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Военно-воздушная инженерная академия им. Н. Е. Жуковского
(Москва, Россия)*

В настоящее время использование новых информационных технологий при обучении русскому языку как иностранному — один из важных аспектов совершенствования и интенсификации учебного процесса. С помощью информационных технологий реализуются такие принципы обучения, как принципы коммуникативности, индивидуализации, интерактивности, этапности, страноведения.

Использование новых информационных технологий определяют следующие типы занятий:

1) занятия, на которых компьютер используется в демонстрационном режиме (один компьютер на столе преподавателя и видеопроекторное оборудование);

2) занятия, на которых компьютер используется в индивидуальном режиме (компьютерный класс).

Для занятий первого типа нами разработаны мультимедийные презентации в Power Point, например, «Красная площадь», «Кремль», «Оружейная палата и Алмазный фонд», «Москва», «Третьяковская галерея», «Пушкин», «Петербург» и др. Эти программы включают, кроме текстов, фотографии, рисунки, музыкальное сопровождение, перевод на английский язык (для начального этапа обучения). Кроме того, предусмотрена работа с учебно-методическими материалами, в которых отрабатывается лексический, грамматический материал, представленный в программе.

Применение мультимедийных презентаций в учебном процессе позволяет проводить занятия на более качественном уровне (благодаря лучшей наглядности материала), развивать речевые навыки иностранных учащихся, более полно знакомить с нашей страной, с городом, где они живут, культурными и бытовыми традициями русского народа.

На занятиях второго типа мы используем:

1) CD-диски с обучающими программами, например, «Русский язык с самого начала», «Русский язык как иностранный на начальном этапе» (изд. «Кирилл и Мефодий») и др.;

2) страноведческие мультимедийные программы: «Московские прогулки», «Золотое кольцо России», Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия (изд. «Кирилл и Мефодий») и др.;

3) собственные компьютерные программы и курсы, созданные на кафедре русского языка как для начального этапа обучения, так и для продвинутого.

На начальном этапе обучения основное внимание уделяется отработке начальных основополагающих грамматических явлений, синтаксических кон-

струкций, лексики. Учащиеся работают с компьютерными курсами и программами, посвященных как грамматике («Вводный курс русского языка», «Спряжение глаголов», «Синонимы русского языка» и др.) так и страноведению («Резиденция Президента РФ», «Могила Неизвестного солдата»).

На продвинутом этапе основная цель обучения иностранных учащихся русскому языку — овладение избранной специальностью, поэтому здесь предусмотрена работа с лексикой, связанной с их профессиональными интересами: авиационной терминологией, а также отрабатываются особенности научного стиля речи (компьютерные программы «Радиоэлектронное оборудование», «Принцип обратной связи», «Основы радиоэлектроники», компьютерный курс «Авиационное оборудование» и др.)

Цель данного компьютерного курса — развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо на материале языка специальности, а также закрепление, активизация, тренировка, контроль употребления языковых форм и структур.

Созданный нами компьютерный курс «Авиационное оборудование» включает в себя 15 программ, которые соответствуют урокам в основном учебном пособии учебно-методического комплекса и выделяются по тематическому признаку, например, «Авиационное оборудование (введение в курс)», «БЦВМ», «Системы электроснабжения летательного аппарата», «Гироскопические приборы», «Курсовые приборы», «Системы автоматического управления самолета» и др.

Цель данного компьютерного курса – развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо на материале языка специальности, а также закрепление, активизация, тренировка, контроль употребления языковых форм и структур. Каждая компьютерная программа выполняет как обучающую, так и контролируемую функции.

На нашем факультете уже не первый год используется мультимедийный обучающий комплекс МЕС-1500, поэтому в ходе работы учащиеся имеют возможность в любой момент обратиться к преподавателю, который может получить изображение с любого студенческого монитора на свой монитор, включить двухстороннюю аудиосвязь, задать вопросы, объяснить непонятные слова и выражения, прокомментировать и обсудить увиденное и услышанное. Это позволяет контролировать и координировать процесс обучения индивидуально для каждого учащегося.

Таким образом, использование новых информационных технологий при обучении русскому языку как иностранному способствует более глубокому усвоению учащимися русского языка.

Барышникова Е. Н.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОД ПРОЕКТОВ (ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ТЕМЫ)

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Метод проектов оценивается современной методикой обучения как один из новых подходов. Однако на самом деле это скорее обращение к уже опробованной в России начала XX века педагогической технологии.

В XX веке подобная технология широко использовалась в образовательном процессе Америки и стран Европы, в России же и в других странах постсоветского пространства в настоящее время расценивается в качестве новой (наряду с методом работы в сотрудничестве и др.).

Данная технология может и должна быть использована русистами для эффективного решения задач обучения русскому языку как иностранному. Это еще более обоснованно и потому, что это самостоятельная работа учащихся, что могут быть привлечены современные технические средства, что эта работа максимально приближает учебную ситуацию к реальному использованию иностранного (русского) языка.

Работа группы учащихся в проекте может осуществляться как в контактной группе, так и независимо друг от друга. Однако работа каждого ведет к достижению единого результата, все участники проекта объединены общей коммуникативной целью.

Коммуникативная составляющая данной технологии очень важна, так как результаты работы должны (или могут) быть выражены в рецензии, реферате, сочинении, докладе и т. п. Такой итог — результат поиска информации, ее переработки, обмена информацией и составления текста. Таким образом, реализуются основные принципы обучения иностранному языку — коммуникативность и сознательность.

Однако подобная работа требует большой подготовки самих преподавателей-русистов. Прежде всего, темы, цели и задачи проектов должны быть тщательно продуманы и определены в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Цель проекта – обучение языку, закрепление речевых навыков и умений на русском (иностранном) языке. Необходимо учитывать и тот факт, что наши учащиеся изучают язык с целью получения образования на русском языке, это значит, что в каждой учебной группе должна быть учтена сфера интересов учащихся (медицина, литература, естественные науки, история и т. д.) В то же время проект может быть направлен и на общекультурное, духовное развитие и опираться на историю и культуру русского народа.

Для реализации проекта могут быть использованы все информационные ресурсы: Интернет, телевидение, печатная литература – художественная или/и научная, видеофильмы, аудиозаписи, лекции ученых и т. п.

Проект в рамках системы посеместрового обучения может стать итоговой аттестацией учащихся по русскому языку, так как покажет реальные возможности каждого обучаться на русском языке.

Задача преподавателя состоит в следующем: 1) подтолкнуть группу к движению темы и проблемы проекта; 2) помочь сформулировать цель проекта; 3) определить сроки выполнения работы по проекту; 4) вместе с учащимися составить план работы над проектом и распределить направления работы; 5) предложить формы и способы обмена информацией; 6) провести текущее и итоговое обсуждение; 7) выбрать для каждого участника проекта форму итоговой работы — отчета по проекту.

С точки зрения определившихся задач преподавателю важно провести необходимую языковую подготовку (подобно предтекстовой и притекстовой работе). Также важно определить посильные для каждого участника проекта направления работы. Возможны ситуации, когда у всех в группе работа будет одинаковая, например, чтение рассказа и просмотр фильма, в этом случае также должны быть разными направления работы с этим материалом — описание чего-либо, отбор какой-либо информации, сравнение по каким-либо параметрам и т. п. Посильность работы для каждого — основа успешного завершения проекта для всех участников группы.

Темы проектов могут быть предложены в соответствии с традиционными аспектами преподавания русского языка как иностранного, например: «Проблемы экранизации художественного произведения» — рецензия на фильм, «Как понять научный текст?» — реферат-обзор предложенных научных текстов (телепередачи, материалов Интернет) и составление словника к нему, «Участвуем в политической дискуссии» — монолог-мнение и список вопросов оппонентам. К каждому из этих проектов может быть предложен примерный план работы, подробная методика реализации, способы преподавательского контроля.

Ельникова С. И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Гуманизация образования, новые требования к личности преподавателя предполагают усиление внимания именно к различным характеристикам профессиональной культуры педагога. Кардинальным образом изменилось содержание обучения, появилось огромное количество новых средств обучения. Все это так, и вместе с тем мы и сейчас придерживаемся парадигмы обучения, принятой в XIX веке — преподаватель — учебник (система средств обучения) — учащийся. Это система ориентирована на преподавание, на центральную роль преподавателя в этом процессе и учащегося как объекта этой деятельности. Все заявления о том, что учащийся должен стать субъектом учебного процесса пока не реализуются на практике в должной мере. Для этого важно, чтобы философия

ская парадигма демократического устройства общества: «человек – общество – государство» реализовывалась во всех сферах жизни общества, и, в первую очередь, в системе образования.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы учащийся действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы его познавательная деятельность находилась в центре внимания педагогов-исследователей, разработчиков программ образования, средств обучения, административных работников, т. е. чтобы это был процесс познания, а не преподавания, как это было до сих пор при традиционном обучении. Это стало особенно очевидно, когда образование практически во всех развитых странах приобрело характер обязательного массового образования.

Нужна новая парадигма образования: обучающийся – предметно-информационная среда (в том числе новые информационные технологии) – преподаватель, присущая всем видам образования, всем образовательным системам.

Решать все эти актуальные проблемы педагогики надо эффективно и последовательно, причем в достаточно короткие сроки, так как потребности в перестройке образования и развитии соответствующей учебно-материальной базы очевидны уже сегодня. На наш взгляд, тем, что может помочь обществу в решении этих проблем, могут стать новые педагогические и информационные технологии. Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, и только новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях. В первую очередь, важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, с учетом интересов развития личности.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватными поставленным целям, с нашей точки зрения, являются обучение в сотрудничестве; обучение в команде (Student Team Learning) (вариантами такого подхода к организации обучения в сотрудничестве можно рассматривать индивидуально-групповую работу (Student–Teams–Achievement Divisions — STAD) и командно-игровую (Teams–Games–Tournament — TGT); метод Jigsaw (Пила) (модификация этого метода — «Пила-2» (Jigsaw-2); метод «Учимся вместе» (Learning Together); проектная технология обучения (метод проектов); интерактивные (англ. Interaction — взаимодействие) методы преподавания; технология концентрированного обучения; центрированное на учащемся обучение; программированное обучение; дистанционное обучение.

Все направления новых педагогических технологий относятся к так называемому гуманистическому подходу в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления. Этот подход рассматривается в мировой педагогической практике как альтернативный традиционному подходу, основан-

ному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. Если указанные направления педагогических технологий будут интегрированы и найдут свое место в учебно-воспитательном процессе, то с течением времени удастся выработать наиболее оптимальный подход к организации учебного процесса и процесса повышения квалификации в наших условиях с учетом специфики российской высшей школы.

Головня А. И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Современный этап развития дидактики характеризуется внедрением в учебный процесс новых технологий. Все больше внимания уделяется обеспечению качества учебной работы и овладению студентами новыми технологиями обучения. В. Г. Костомаров, например, считает, что «устарелую педагогическую технологию «объяснил – закрепил – проверил», в результате которой содержательный компонент преобладает над технологическим, призвана заменить деятельностная педагогика, предполагающая включить в содержание учебных предметов формы, методы и технологии обучения, механизмы их оптимального подбора и применения» [2, с. 7].

Венгерский ученый В. Вегвари справедливо считает, что «новые технологии обучения — это комбинация новых и традиционных средств обучения, тяготеющих к практическим аспектам обучения» [1, с. 55].

Цель обучения русскому языку как иностранному — это коммуникативная деятельность учащихся, т. е. практическое владение языком. Задачи преподавателя — активизировать деятельность каждого студента в процессе обучения, создать ситуации для их творческой деятельности. Процесс обучения русскому языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов, в современных условиях обучение русскому как иностранному языку должно обеспечивать вхождение в чужую культуру и информационную практику деятельности. Это наиболее логично обеспечивать компьютерными средствами, оптимально сочетая их использование с традиционными методами обучения иностранным языкам.

Актуальность использования информационных технологий в образовании определяется следующими причинами:

- широкими возможностями информационных технологий по индивидуализации образования;
- предоставлением широкого поля деятельности для активной самостоятельной деятельности обучающихся;
- в потенциале — возможностью общения через Интернет с любым человеком, независимо от пространственного расположения;

– высокой наглядностью представления учебного материала, особенно при моделировании явлений в динамике, демонстрации быстротекущих и очень медленных процессов (возможность трансформации времени), объемных или наоборот микроскопических объектов (возможность трансформации пространства);

– предоставление широкого поля для активной самостоятельной деятельности обучающихся;

– доступностью информационных технологий в любое удобное для студента время;

– многократным ускорением и сокращением массы рутинных операций (например, таких как производство объемных вычислений, построение графиков, моделирование явлений и др.);

– все возрастающими интерактивными возможностями информационных технологий;

– легкостью и привычностью организации игровых форм обучения.

В применении наглядности, занимательности, эмоциональности, эффекта парадоксальности, удивления компьютер просто незаменим. Использование компьютеров предоставляет возможность реализации активных, деятельностных методов и форм обучения.

Кафедра прикладной лингвистики БГУ давно и активно занимается проблемой использования ТСО и внедрением новых информационных технологий в учебный процесс. Практические занятия по русскому языку с иностранными студентами уже на первом курсе проводятся в компьютерном классе, где они имеют возможность работать с компьютерным учебником русского языка в четырех частях, созданным под руководством профессора В. А. Карпова. На первом курсе студенты изучают в 1-м семестре фонетику, а во 2-м — лексику. Каждый компьютерный учебник разбит на уроки по темам. Урок включает минимальный теоретический материал и упражнения, которые предполагают тренировочно-обучающий характер, т. е. после любого выполненного блока упражнений можно нажать кнопку «Проверить» и увидеть ответы с комментариями. Каждый студент имеет возможность выполнять уроки на компьютере самостоятельно. При необходимости каждый урок можно превратить в контрольный, тогда ответы (после правильно или неправильно выполненных заданий) высвечиваться не будут и студент получит то количество баллов, на которое он данное задание усвоил и правильно выполнил. Преподаватель имеет возможность поговорить с каждым студентом во время занятия и проконсультировать каждого студента индивидуально. Минимальный теоретический материал, приводимый к каждому уроку, позволяет студентам закрепить и лучше усвоить лекционный курс. Проводится анализ и обработка данных тестирования знаний иностранных студентов по русскому языку с помощью ЭВМ с целью выявления уровня владения РКИ.

Студенты с большим увлечением работают в компьютерном классе. Для них специально заказывается время в компьютерном классе для самостоятельной работы. На кафедре разрабатываются тесты для программного компьютер-

ного комплекса с целью проводить КСР и зачетные занятия с помощью компьютерного контрольного тестирования. Часть тестовых заданий уже прошла апробацию. Используемые компьютерные программы по русскому языку служат презентационно-ознакомительным, обучающе-тренировочным, контрольно-обучающим, а также познавательным-развивающим целям.

Литература

1. *Вегвари, В.* Новые технологии в обучении русскому языку / В. Вегвари // Русский язык за рубежом. 2001. № 2.
2. *Костомаров, В. Г.* Русский язык в современном диалоге культур / В. Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. 1999. № 7.

Проконина Ж. В.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Технологизация образования и учебно-воспитательного процесса в частности — это объективная тенденция, обусловленная множеством проблем, существующих в педагогической практике в настоящее время, которые могут быть решены за счет реализации новых дидактических подходов и введения инновационных образовательных технологий.

Под технологией мы понимаем совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности в учебном процессе. Инновационная технология — технология, опирающаяся на науку инноватику, которая рассматривает любой вопрос повышения уровня образования в комплексе с точки зрения создания технологии, т. е. одновременно с организационной, материально-дидактической и структурной сторон.

В данном исследовании представлен процесс формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе как инновационно-технологический, основанный на важнейшем положении теории деятельности — законе зависимости качества обучения от условий протекания учебного процесса.

Центральное место в обучении будущих филологов языку специальности занимает биографический текст. В настоящее время актуален комплексный подход к пониманию биографического текста, предполагающий рассмотрение текста-биографии не только как учебного текста по специальности, но и как средства постижения новой иноязычной культуры (русской, белорусской, мировой) с целью формирования социокультурной компетенции.

Аспектный анализ биографического текста (культурологический, лингвистический, психолингвистический, коммуникативный) показал, что биографический текст представляет собой многоуровневое образование. Одним из самых сложных для восприятия является оценочный уровень.

Работая над языком специальности в группах гуманитарного профиля на факультете доуниверситетского образования Белорусского государственного университета, мы определили, что основные трудности в восприятии смысловой структуры биографического текста и его воспроизведении обусловлены:

- многомерностью его структурно-семантического пространства;
- отсутствием лингводидактической концепции моделирования биографических текстов;
- необходимостью разработки алгоритма презентации текстов-биографий;
- отсутствием механизма формирования лингвокультуроведческих умений, необходимых для формирования социокультурной компетенции в процессе изучения биографий известных писателей и просветителей, представляющих национальную культуру;
- необходимостью учета коммуникативных потребностей учащихся.

Помочь обучающимся научиться воспринимать и продуцировать биографический текст может разработанная нами технология формирования коммуникативной компетенции, основанная на интегральной технологии, с помощью которой можно предъявить модель биографического текста и построить алгоритм ее презентации.

Использование интегральной технологии в иностранной аудитории при обучении русскому языку будущих филологов базируется на идеях, вокруг которых концентрируются образовательные технологии: 1) укрупнение дидактических единиц; 2) планирование результатов обучения; 3) психологизация образовательного процесса; 4) компьютеризация образовательного процесса.

Укрупнение дидактических единиц (УДЕ) — это локальная система понятий, операций, объединенных на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации. Применительно к биографическому тексту реализация идеи УДЕ заключается в его моделировании. На основе разработанной лингводидактической концепции моделирования биографического текста с использованием инновационной образной наглядности, моделируется смысловое пространство текста, в нем выделяются различные уровни, устанавливаются логические связи между ними.

Говоря о психологических основах данной технологии, мы исходим из: 1) использования положений теории поэтапного формирования умственных действий теории П. Я. Гальперина, 2) организации проблемного обучения, 3) опоры на внутреннюю мотивацию познавательной деятельности учащихся.

Важнейшим понятием теории поэтапного формирования умственных действий является ориентировочная основа деятельности (ООД), которая может служить реальным объектом для работы учащихся. В организации нашей работы над структурой биографического текста, содержащей ценностные характеристики, такими объектами являются «строительные блоки». В теории поэтапного формирования умственных действий они получили название «ориентировочных карт». ООД показывает элементы учебного материала в их взаимосвязи, помогает учащимся в выполнении необходимых для осмысления учебного материала мыслительных операций: разделении информации на части, выделении

ключевых элементов, сравнении, ранжировании, установлении связей и отношений, свертывании и кодировании информации.

Проблематизация учебного материала и опора на внутреннюю мотивацию познавательной деятельности учащихся являются условиями успешности обучения.

Кривонос Л. Н., Смирнова Ю. А.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Белорусский национальный технический университет (Минск, Беларусь)

Язык и культуру другой страны можно изучать по-разному: используя традиционные методы, учебники и учебные программы или используя современные информационные технологии.

Как показывает практика, из всех существующих технических средств обучения компьютеры наилучшим образом «вписываются» в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям и максимально приближают процесс обучения к реальным условиям.

Использование компьютерных информационных технологий в процессе преподавания РКИ позволяет: 1) интенсифицировать учебный процесс в целом, расширить объем усваиваемого материала, добиться процесса его усвоения при сокращении времени, отводимого на овладение материалом; 2) индивидуализировать процесс обучения РКИ и активизировать познавательную деятельность студентов. Компьютеры позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся (каждый студент получает возможность работать в своем ритме, выбирая для себя оптимальные объем и скорость усвоения материала). Компьютерные технологии обучения, будучи направленными на реальный учет индивидуально-психологических, физиологических особенностей учащихся позволяют: 1) рационально организовать учебный процесс, четко разделив виды работ по месту и способу их выполнения; 2) создать благоприятные условия для управления процессом обучения; 3) максимально приблизить процесс к реальным потребностям учащихся и реальным условиям обучения; 4) достичь активизации разных источников восприятия, обработки и активизации речевого материала; 5) обеспечить всесторонний контроль учебного процесса (текущий, промежуточный, итоговый). Компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, т. е. происходит одновременная проверка знаний всей группы. Кроме того, в силу своих технических возможностей компьютер является наиболее подходящим и гибким средством для организации самостоятельной работы студентов, для изучения отдельных тем, для самоконтроля полученных знаний.

Необходимо также отметить, что компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как отвоебоязнь. Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (страх допустить ошибку, неумение вслух

сформулировать свои мысли и т. д.) не позволяют многим студентам показать свои реальные знания. Оставаясь же «наедине» с дисплеем, студент, как правило, не чувствует скованности, неловкости и старается проявить максимум своих знаний. Преподаватель при обучении в компьютерном классе выступает в роли консультанта по особо трудным заданиям.

Таким образом, компьютеры могут быть с успехом использованы на всех стадиях учебного занятия: они оказывают значительное влияние на контрольно-оценочные функции урока, придают ему игровой характер, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Компьютеры позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения (например, вопросно-ответный диалог, диалог с выборочным ответом (этот вид прекрасно подходит для работы над глагольными формами), подстановочные упражнения, упражнения для самоконтроля владения лексикой), а непрерывная обратная связь оживляет учебный процесс, способствует повышению его динамизма, что в конечном счете ведет к достижению едва ли не главной цели собственно процессуальной стороны обучения — формированию положительного отношения учащихся к изучаемому материалу, интереса к нему, удовлетворения результатами каждого локального этапа в обучении.

При обучении русскому языку иностранных учащихся компьютер является оптимальным средством управления учебным процессом. Он позволяет добиться вариативности в зависимости от изменения целей, задач и этапа обучения, а также максимально учесть интересы и возможности обучаемых.

Совершенно очевидно, что компьютерные информационные технологии неизбежно войдут (и уже входят) в арсенал учебных средств, так как компьютер стал инструментом профессиональной деятельности и источником информации для широкого круга людей.

Однако важно отметить, что самый современный компьютер, даже с технологиями мультимедиа, не может заменить преподавателя в учебном процессе. Прогрессивные информационные технологии полезны при фрагментарном использовании на занятиях для оживления обучения и при индивидуальной самостоятельной работе учащегося.

Дроздова И. П., Рыжкова А. С.

ВВОД И АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ЭВМ

*Харьковская национальная академия городского хозяйства
(Харьков, Украина)*

Обучение студентов-иностранцев языку специальности в сжатые сроки требует введения в процесс обучения новых форм и средств, которые бы способствовали активизации мыслительной деятельности, развитию оперативного

мышления. ЭВМ является как раз тем вспомогательным инструментом, с помощью которого возможно решение этих задач.

При подготовке компьютерных программ, создаваемых на материале специальности учащихся, должна быть, прежде всего, предусмотрена рациональная система контроля и управления учебным процессом. Такая система обеспечивается основными принципами программированного обучения – шаговой подачей учебного материала, циклическим характером информационных связей, индивидуализацией темпа и уровня обучения. При подготовке сценариев компьютерных программ должны быть учтены также психологические закономерности процесса усвоения.

Эту задачу можно решить с помощью теории формирования умственных действий. Согласно этой теории, ввод нового лексико-грамматического материала осуществляется с помощью системы ориентиров, соблюдается поэтапность формирования речевых навыков и умений. Сценарии этих программ должны создаваться на базе строго отобранного лексико-грамматического материала. Группировка слов должна осуществляться по тематико-ситуативному принципу. Объединение слов в тематически и логически связанные группы облегчает семантизацию и способствует лучшему запоминанию лексико-грамматического материала.

Психологи считают, что каждое слово имеет чувственную основу, поэтому для успешного обучения языку необходимо, чтобы учебный материал усваивался на основе трех видов ощущений и восприятий — зрительных, слуховых и двигательных (психомоторных). Руководствуясь этим положением, мы разработали систему ввода и активизации лексико-грамматического материала, базирующуюся на использовании языковой, слуховой, предметно-изобразительной и действенной наглядности. В сценариях этих программ языковая наглядность используется на этапе ввода системы ориентиров, предметно-изобразительная и действенная — в тренировочных и ситуативных упражнениях.

Использование электронных технологий требует от преподавателя пересмотра традиционных форм организации учебного занятия, поэтому любой материал из компьютерной сети должен найти «свое место» и иметь методическое обоснование целесообразности его использования. Работа с компьютером значительно расширяет диапазон дидактических методов, которые используются при обучении студентов-иностранцев языку специальности, улучшает качество усвоения изучаемого материала, вызывает заинтересованность студентов и способствует повышению успешности.

Программы, созданные на основе вышеуказанных принципов, должны органически входить в комплексы аудиовизуальных и технических средств обучения. В течение ряда лет эти программы апробировались в учебном процессе. Результаты апробации позволяют сделать вывод о том, что компьютерные программы, созданные с учетом вышеуказанных принципов и требований, интенсифицируют учебный процесс, служат эффективным средством развития речевых навыков и умений на материале специальности студентов.

Следует заметить также, что компьютерные и телекоммуникационные технологии существенно видоизменяют преподавательскую деятельность, место и роль преподавателя в учебном процессе, его основные функции. Развитие новых информационных технологий позволяет основательно модернизировать учебный процесс и повысить эффективность образования путем управления процессом преподавания.

Кишкевич Е. В., Януш Л. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

В современных образовательных технологиях, располагающих разнообразными формами и методами, неоспоримо важное место занимают аутентичные материалы, используемые при обучении иностранных учащихся русскому языку с учетом их будущей учебно-профессиональной деятельности. Источниками таких материалов являются научно-популярные журналы, радиопередачи, видеофильмы. Задачи, которые предстоит решить в процессе работы с видеоматериалами, заключаются не только в овладении основными структурами языка, но и в формировании навыков использования полученных знаний в ситуациях учебно-профессионального общения.

Исходя из этого, можно говорить и об учебно-профессиональной компетенции, основанной на учете потребностей обучающихся, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной деятельности. Чтобы сформировать широкие поля разных видов компетенций, необходимо не только стремиться к их синтезу, но и укреплять мотивацию учащихся в отношении изучаемого языка.

Однако на начальном этапе изучения русского языка учащиеся еще недостаточно хорошо владеют языком, чтобы свободно ориентироваться в текстовом материале, то есть, хотя учащиеся и могут понимать содержание предлагаемого видеоматериала (фильма), такой пассивный просмотр не дает выхода в речь и только частично формирует языковые навыки.

Опыт работы со студентами, обучающимися на факультете доуниверситетского образования в группах медико-биологического профиля, подтверждает, что использование видеоматериалов в дидактических целях помогает создавать положительный «климат» на занятиях (ситуация успеха) и обеспечивает возникновение у обучающихся положительных эмоциональных состояний, благоприятных для их учебно-профессиональной деятельности.

Технология использования видеоматериалов в процессе обучения русскому языку дает положительные результаты, если применяется определенная последовательность методических приемов, которые могут быть представлены рядом этапов, подэтапов на протяжении как одного, так и нескольких занятий.

Для того чтобы предлагаемый видеофильм (на примере «Жизнь растений») способствовал развитию необходимых речевых навыков, необходимо тщательно подготовить студента к будущему просмотру, снять языковые трудности, обеспечить учащихся разработанной системой соответствующих предсмотровых, смотровых и послесмотровых заданий.

На предсмотровом этапе могут использоваться следующие виды упражнений: создание «ассоциативной лексической корзины» по темам: «Симбиоз», «Путешествия растений», «Расцвет», «Борьба за выживание»; презентация глаголов, встречающихся в звуковом ряде к видеофильму, их запись со словами из текста; использование данных глаголов в определенной грамматической форме, запись своих примеров.

При этом предпочтительно использование в упражнениях предложений и более крупных фрагментов из текста к видеофильму. Накануне видеопоза студентам предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, верные и ложные утверждения, план с опорными словами и без них либо «скелет» плана с пропусками пунктов.

На смотровом этапе в первый раз фильм демонстрируется полностью. Количество демонстраций зависит от уровня подготовки студентов.

На последующем этапе проверять понимание сюжета видеофильма следует при помощи вопросно-ответных упражнений в два этапа: на первом осуществляется частичная проверка (во время последней демонстрации с опорой на зрительный ряд), а на втором — полная проверка (после демонстрации с выключением видео).

Кроме того, могут быть предложены следующие последемонстрационные задания: заполнение информационных пропусков, составление аннотации видеофильма, составление резюме, исполнение ролей журналистов и авторов фильма (ролевая игра), разработка сценария дополнительных кадров фильма (например, о растительной жизни Китая или Беларуси), озвучивание фильма.

Работу с видеофильмом на отдельных этапах целесообразно сочетать с использованием лингафона (все студенты слушают звуковое сопровождение, отвечающий в наушниках с отключенным звуком; далее студент комментирует сюжет, а остальные сравнивают его высказывания со звуковым рядом видеофильма).

Следует отметить, что методологические приемы, учебные задания и упражнения при работе с видео требуют тщательной подготовки учебно-методических возможностей использования столь современной технологии, несомненно обладающей большим обучающим потенциалом.

Аутентичные видеоматериалы — фильмы, передачи, шоу — неисчерпаемый, великолепный источник для обучения. Эти программы и фильмы обычно более интересные и зрелищные по сравнению с учебными. Однако от преподавателя требуется проведение огромной подготовительной работы для эффективного использования потенциала аутентичного материала.

Видеоматериалы, используемые в дидактических целях, «дают возможность реализовать утвердившийся в методике прием — тактику трех с: свобода,

сотрудничество, самостоятельность» (С. А. Хавронина), конечной целью которого является подготовка обучающегося к решению учебно-профессиональных задач.

Работа с аутентичными видеоматериалами не может решить все проблемы в обучении русскому языку, но является эффективным средством от однообразия, скуки, способствует развитию обучающегося, расширению коммуникативного поля, углублению языковых знаний, придает ему чувство уверенности в себе. Это реальная возможность использовать полученные знания в учебно-профессиональной деятельности.

Боровец Э. Э.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Наиболее актуальное и перспективное современное направление в методике преподавания РКИ связано с задачей освоения и внедрения в учебный процесс информационных технологий. Область преподавания русского языка как иностранного, в силу своей специфики, нуждается в этих технологиях особенно остро. С их помощью становится возможным решение многих проблем, до сих пор не решенных традиционными средствами: обеспечение комплексного, интегрированного подхода к обучению языку, подлинной (а не искусственной) коммуникативности дидактических материалов на любом этапе обучения, полноценной самостоятельной работы учащихся, функционирования гибких моделей обучения, дистанционного обучения языку.

В условиях стабилизации общественно-политической жизни Беларуси, роста экономики и повышения авторитета нашей страны в России и на Западе значительно увеличилось число иностранцев, желающих получить образование в белорусских вузах. В связи с этим растет потребность в совершенствовании методов обучения РКИ, создании новых методик обучения, активизации работы над созданием учебной, методической и справочной литературы нового поколения.

Очевидно, что при выполнении таких масштабных задач невозможно игнорировать те требования, которые предъявляются к современному образованию. Применительно к предмету «Русский язык как иностранный» эти требования сводятся к следующему: освоение преподавателями новейших информационных обучающих технологий, в том числе Интернет, и использование их как инструмента профессиональной деятельности; разработка теоретических концепций обучения РКИ — с использованием и с участием компьютера; создание целостной всеобъемлющей теории современного компьютерного учебника русского языка как иностранного (сетевого и локального); создание на основе этой концепции нового поколения учебной, методической и справочной литературы, в том числе мультимедиа-комплексов по РКИ, гибких учебных сред,

способных обслуживать разные контингенты иностранных учащихся, и внедрение их в практику преподавания; разработка инновационных методик обучения, базирующихся на последних достижениях компьютерной лингводидактики; организация дистанционного обучения иностранцев русскому языку на базе новых средств обучения.

Таким образом, уже сегодня важными составляющими профессиональной компетенции преподавателя русского языка в иностранной аудитории должны стать: информационная грамотность, профессиональное владение новыми средствами обучения, применение уже имеющихся и, что особенно важно, самостоятельное создание новых электронных учебно-методических материалов. Вследствие этого подготовку будущих преподавателей русского языка как иностранного уже сегодня необходимо строить на обновленном курсе методики преподавания РКИ, учитывающем не только современное состояние, но и тенденции развития дисциплины.

Одним из важных моментов в построении общей системы обновления методики преподавания РКИ является создание специальных семинаров для действующих преподавателей. Такие семинары, своего рода творческие мастерские, нацеленные на внедрение в практику преподавания последних достижений компьютерной педагогики, позволяют сформировать у преподавателей знания и умения в сфере новых обучающих технологий.

Интересным опытом в этом направлении является широкомасштабная программа Intel «Обучение для будущего», организованная Федерацией Интернет-образования (ФИО) для школьных учителей из разных регионов. Следует признать, что на сегодняшний день — это самый интересный, эффективный и перспективный курс обучения учителей по использованию компьютерных технологий.

Достоинство программы Intel в том, что она наглядно показывает, как новые инструменты могут помочь учителю перестать быть распространителем знаний, ментором, контролером и приобрести другие функции — партнера учеников, организатора их творческой коллективной и индивидуальной деятельности, в процессе которой приобретаются знания, а главное, вырабатываются навыки самостоятельного поиска решения проблемы.

Важный аспект программы Intel — это проблема контроля. Многие учителя считают, что они прекрасно с этим справляются. Но на вопрос, легко ли им сохранять дружеские, партнерские отношения с учениками и при этом ставить двойки, отвечают однозначно: нелегко. И это понятно, ведь функции контролера и партнера несовместимы. Исследования в области тестологии убедительно доказывают возможность частичного решения этой проблемы с помощью компьютерного тестирования, но контроль выполнения заданий творческого характера не решается с помощью тестов. Ценность программы Intel как раз в том и состоит, что она учит применять информационные технологии в творческой учебной деятельности, и, в частности, при оценке ее результата. Она предлагает использовать новые, объективные формы контроля (рейтинг, самоконтроль и т. д.), освобождающие учителя от функции контролера.

Все прекрасно — так скажут педагоги, сомневающиеся в необходимости использования компьютера в обучении, — программа, как видно, хорошая, но только при чем здесь информационные технологии? Такое впечатление, что можно обойтись и без них. Конечно, все это можно сделать и без компьютера, на бумаге или устно. Преподаватели-энтузиасты примерно так и поступают. Но сколько усилий это от них требует, сколько времени отнимает! Отсюда и модели идеального педагога, в которых энтузиазм рассматривается как обязательное качество. Программы, подобные описанной, способны показать преподавателю, что в современном мире существуют инструменты, которые позволяют во много раз интенсифицировать его труд, расширить обучающую среду для его учеников. Необходимость осваивать новое содержание обучения отвлекает от чисто технических проблем, и они решаются сами собой в процессе работы. Кстати, этот прием мы давно используем при обучении языку: увлеченные какой-либо практической, интересной коммуникативной задачей, учащиеся забывают о трудностях грамматики.

Конечно, процесс «вживания» информационных технологий в сложный организм образования будет носить эволюционный характер: здоровый консерватизм, присущий педагогике, не позволит быстро заменить старые, проверенные многолетним опытом инструменты новыми, как бы они ни были привлекательны. С этой точки зрения, роль программ подготовки и переподготовки преподавателей, демонстрирующих методическую целесообразность использования новых средств, чрезвычайно велика.

Скнар Г. Д., Дерипаско Л. И.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является систематическое получение преподавателем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности учащихся, выявление, установление и оценка приобретенных знаний. Преподаватель должен контролировать объем и качество усвоения учебного материала, определять уровень языковой компетенции, устранять пробелы в знаниях учащихся и вносить необходимые коррективы в процесс обучения.

Совершенствование контроля — одна из самых актуальных проблем системы современного образования. Поскольку метод системных оценок результатов обучения отражает в большей степени субъективное мнение преподавателя, особое значение приобретает разработка методов объективного контроля, наиболее экономной формой которого являются тесты.

Главное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение шкалы знаний и поэтому гарантиру-

ет объективность оценки. Систематическое тестирование стимулирует активность студентов на занятиях, преподавателю же позволяет вносить в процесс обучения необходимые для его совершенствования коррективы.

Пытаясь внести свой вклад в разрешение данной проблемы, мы сочли возможным поделиться собственным опытом составления тестов по русскому языку как иностранному для студентов-медиков. На кафедре русского языка № 3 Ростовского государственного медицинского университета в течение ряда лет успешно применяется тестирование как обучающее (тестовые задания включены во все разработки и пособия), так и осуществляющее контроль полученных знаний. Контроль может быть текущим, когда отслеживается ход обучения, промежуточным (рубежным), являющим результаты определенного этапа обучения, а также итоговым, который проводится в конце каждого учебного семестра. Есть также тематический контроль, который проверяет уровень самостоятельного усвоения определенной темы студентом, который пропустил занятия по разным причинам.

Тесты составляются в соответствии с требованиями к целям и содержанию обучения на каждом конкретном этапе, но по сути являются «языковыми» тестами, т. к. проверяют знания лексики и грамматики русского языка. Подобного рода тесты давно прошли апробацию и широко применяются на практике.

Проверка же навыков и умений в разных видах речевой деятельности, т. е. составление «речевых» тестов, представляет определенные трудности. Сложность вопроса усугубляется тем, что до сих пор остается в принципе неясным, каким образом с помощью теста можно проверить уровень владения тем или иным продуктивным видом речевой деятельности.

Вот почему, учитывая, что основной задачей для иностранных студентов-медиков младших курсов является наиболее быстрое включение в учебный процесс на русском языке, мы отдаем предпочтение при составлении «речевых» тестов рецептивным видам речевой деятельности: проверяем навыки и умения аудирования и чтения на материале языка специальности, используя при этом тексты из учебников анатомии и биологии. Тесты по аудированию мы используем как обучающие, так и в качестве промежуточного контроля. На итоговый контроль в конце каждого семестра мы предлагаем тесты по лексике, грамматике и чтению.

В связи с этим на всех этапах проверки наибольшее количество вопросов в тестах ориентировано на проверку сформированности лексико-грамматических навыков и умений в рамках преимущественно медицинской тематики. В соответствии с «Типовыми тестами по русскому языку как иностранному» (Г. Н. Аверьяновой и др.) мы составляем свои тесты по грамматике, выделяя при этом три основных направления: 1) грамматика глагола (категория залога, вида, времени, причастные и деепричастные глагольные формы, инфинитив, различные префиксальные и префиксально-суффиксальные дериваты); 2) грамматика имени (существительное, прилагательное, числительное, местоимение, категории рода, числа, падежа; предикативная функция имен); 3) грамматика

отношений (субъектно-предикатные, определительные, обстоятельственные и объектные отношения в простом и сложном предложениях).

Структура наших тестов стандартная. Тест состоит из трех частей: информационной (инструкция к выполнению задания), операционной (собственно тестовые задания) и инструментальной (рабочие матрицы для вписывания ответов).

Преимущество тестирования состоит в том, что оно не только дает возможность объективной аттестации знаний учащихся, но и является способом корректного обучения. На наш взгляд, тесты ускоряют процесс обучения и контроля, однако вряд ли они помогают привить способность к творческому осмыслению материала. На современном этапе обучения, когда интенсивно развивается теория и практика педагогических измерений, используются математические модели, трудно переоценить значение тестирования в области преподавания русского языка как иностранного. Оно, бесспорно, является современной, наиболее оптимальной формой контроля языковой компетентности иностранных учащихся, сформированной к концу каждого этапа обучения.

Глухотко А. И., Крыштанович О. П., Кузнецова Н. А.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ПРОВЕРКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Контроль и учет знаний, умений и навыков учащихся является неотъемлемой частью всего учебного процесса. Следует отметить, что в настоящее время в методике преподавания иностранных языков и РКИ значительное место отводится разнообразным тестам и тестовым заданиям. По мнению В. С. Аванесова, все тестовые задания подразделяются на четыре формы: задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, задания открытой формы, задания на установление соответствия, задания на установление правильной последовательности. На основе различных типов тестов в вузах разработана и внедрена рейтинговая система оценки знаний учащихся.

Разработка тестов зависит от актуальных для тестируемого сфер общения: от социально-коммуникативной до профессиональной. В данном сообщении рассматривается одна из возможных форм тестирования в процессе работы с художественным текстом.

Если в нефилологической аудитории художественный текст является преимущественно источником культурологических сведений, то в аудитории студентов-филологов художественный текст становится предметом специальности, входит в сферу профессиональных интересов учащихся, поэтому возникает необходимость соединить, казалось бы, несоединимое — художественный текст и работу над научным стилем речи.

Организация заключительного этапа — этапа контроля — направлена на решение двух задач: с одной стороны, изучение уровня адекватного эстетического восприятия художественного текста, с другой — определение степени усвоения учебного языкового материала.

Далее мы приводим пример тестовых заданий, которые используются в работе со студентами 2-го курса филологического факультета, когда ими изучается курс истории русской литературы XIX в. Содержанием этих заданий является творчество А. С. Пушкина. Средствами реализации языковой компетенции, например, могут выступать грамматические конструкции, выражающие основные функционально-семантические категории (ФСК) русского языка, в частности, ФСК квалификации субъекта.

Примеры заданий, направленных на использование конструкций, выражающих данное значение:

1. Используя конструкции **кто есть кто** и **кто является кем**, напишите о роли Пушкина в истории русской литературы. (Слова для справок: *поэт, драматург, прозаик, историк, критик, журналист; гениальный, великий, талантливый, замечательный*. В качестве несогласованного определения используйте слова: *Россия, русский народ*).

2. Используя конструкцию **кто представляет собой что**, напишите о месте А. С. Пушкина в русской литературе. (Слова для справок: *уникальное явление, феномен*).

3. Используя конструкцию **что представляет собой что**, дайте характеристику роману «Евгений Онегин», высказанную (данную) В. Белинским.

4. Используя конструкцию **кто принадлежит чему**, напишите о значении творчества А. Пушкина. (Слова для справок: *русская культура, мировая культура, русская литература, мировая литература*. В ответе используйте конструкцию **не только, но и...**).

Примеры заданий, направленных на использование конструкций, выражающих ФСК времени в простом и сложном предложении:

– Назовите основные биографические и творческие периоды жизни А. Пушкина. В ответе используйте **беспредложную конструкцию** и **конструкцию с предлогами с – по**.

– Дайте характеристику эпохи, в которую жил А. Пушкин, используя конструкции времени:

<p>а) при + N₆ (существительное в предложном падеже)</p>	<p><i>Александр I</i> <i>Николай I</i> <i>крепостничество</i> <i>царизм</i> <i>самодержавие</i> <i>монархизм</i></p>
<p>б) в эпоху + N₂ (существительное в родительном падеже)</p>	<p><i>Отечественная война 1812 года</i> <i>восстание декабристов</i></p>

Примеры заданий, направленных на использование конструкций, выражающих ФСК места, пространства в простом и сложном предложении:

– Расскажите, где родился, учился и жил А. С. Пушкин. В ответе используйте предлоги: *в, под, недалеко от, на*. Слова для справок: Москва, Царское Село, лицей, Петербург, юг России, Кишинёв, Одесса, север России, село Михайловское.

Все предложенные выше тестовые задания относятся к заданиям открытой формы (по классификации В. С. Аванесова), здесь нет готовых ответов. Тестируемый сам пишет ответ в бланке. Однако тестовое задание предопределяет ответ с помощью опорных слов и грамматических конструкций. Это дает возможность использовать тесты не только для контроля знаний учащихся. Главной сферой применения заданий в тестовой форме становится учебный процесс, процессы самообразования и самоконтроля.

Гура В. А.

О ТЕСТИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
(Харьков, Украина)*

В соответствии с современным культуроведческим подходом, активно внедряемым в практику преподавания РКИ, процесс обучения русскому языку должен быть максимально нацелен на аккультурацию, приобщение иностранного учащегося к новой для него социокультурной среде. Общеизвестно, что овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации происходит при условии сформированности достаточного уровня лингвострановедческой компетенции учащегося. При этом весьма существенным показателем успешности его работы в данном направлении является освоение языкового лингвострановедческого минимума, составленного с учетом коммуникативных потребностей и языковых возможностей обучаемых.

Как известно, основным объектом лингвострановедческой работы на занятиях по русскому языку на начальном этапе обучения являются лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики, в частности, фонная и безэквивалентная лексика. Источником лингвострановедческой информации на данном этапе обучения являются также фразеологические единицы и афоризмы. Весь этот комплекс языковых средств, как правило, широко представлен в современных учебниках русского языка и является объектом планомерной аудиторной и внеаудиторной работы. В соответствии с требованиями программы в рамках каждого учебного центра учащиеся должны усвоить определенный набор единиц с национально-культурным компонентом семантики с целью их дальнейшей рецепции или продукции. Вместе с тем необходимо отметить, что по-прежнему остаются актуальными и недостаточно разрабо-

танними вопросы создания контролирующих материалов для диагностики лингвострановедческих знаний учащихся в целом и определения степени усвоения ими языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики в частности. Практика показывает, что контроль лингвострановедческих знаний осуществляется на уроках русского языка, как правило, бессистемно, эпизодически, не охватывает весь контингент учащихся и, следовательно, не позволяет осуществлять учет их учебных достижений и разрабатывать оптимальную индивидуально ориентированную стратегию корректировочной работы в данном направлении.

На кафедре филологии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, осуществляющей довузовскую языковую подготовку иностранных учащихся, была предпринята попытка научно-методического осмысления и практического воплощения идеи диагностики лингвострановедческих знаний учащихся с помощью тестирования степени усвоения языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. Для достижения поставленной цели нами был разработан и последовательно реализован следующий алгоритм действий, направленный на решение конкретных учебно-методических задач:

- системный анализ лексического наполнения учебных материалов кафедры (базового учебника русского языка и серии учебных пособий для внеаудиторной работы учащихся) с целью составления полного списка языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики;
- дифференциация данного учебного материала по степени его страноведческой и культуроведческой ценности;
- маркировка отобранных единиц в соответствии с их принадлежностью к рецептивной или продуктивной части учебного словаря;
- разработка номенклатуры контролирующих заданий рецептивного и продуктивного типов, обеспечивающих диагностику умения различать значения данных единиц и использовать их в заданном контексте;
- создание пакета контролирующих материалов (тесты «с листа», материалы для устного опроса, инструкции по обработке результатов тестирования).

Разработанный на основании предложенного алгоритма пакет контролирующих материалов прошел апробацию в группах подготовительного факультета ХНАДУ и был включен в систему общефакультетского тестирования в рамках страноведческого тура олимпиады по русскому языку. Процедура тестирования был охвачен весь контингент иностранных учащихся, проходящих довузовскую языковую подготовку на ФПИГ ХНАДУ. Тесты «с листа» включали 30 пунктов, позволяющих проконтролировать степень усвоения учащимися лексических и фразеологических единиц с национально-культурным компонентом семантики, представленных в базовом учебнике русского языка и комплексе учебных пособий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся. В частности, в качестве объектов контроля выступали фоновые и безэквивалентные лексические единицы, обозначающие этнографические, географические, культурно-исторические и общественно-политические реалии

страны пребывания (Украины) и страны изучаемого языка (России). Процедура тестирования осуществлялась путем выбора правильного ответа из предложенных вариантов. В течение контрольного времени (15 минут) студенты фиксировали свои ответы в рабочих матрицах и сдавали их для проверки преподавателю. Обработка результатов тестирования производилась членами оргкомитета олимпиады по русскому языку с помощью контрольных матриц и критериальной шкалы оценки знаний учащихся. Результаты тестирования лингвострановедческих знаний студентов были учтены при подведении вузовского тура олимпиады по русскому языку.

Сыроид А. С.

СОДЕРЖАНИЕ МАТЕРИАЛА ДЛЯ ТЕСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе — самый интенсивный период, успешность которого во многом зависит от владения преподавателем методами интенсификации и оптимизации учебного процесса, умения активизировать резервные возможности психики обучаемых. Когда коммуникативная компетенция только начинает формироваться, тестирование безусловно сопровождается стрессом, осложняющим проведение контроля. По данным социологических исследований, большинство иностранных учащихся «предпочитают письменные формы контроля» [2, с. 4], как более объективные, привычные для них, особенно в период адаптации к новой педагогической системе.

1. Создать положительную психологическую атмосферу во время тестирования помогает подборка занимательного материала на актуальные для учащихся темы. Занимательность «провоцирует» внимание тестируемого, а решение посильных для определенного уровня обучения коммуникативных задач способствует повышению мотивации изучения русского языка.

2. При составлении тестовых заданий необходимо учитывать принцип нарастающей сложности. В то же время предшествующие задания должны исключать подсказку к решению последующих. Нежелательными, на наш взгляд, являются формы тестов со множественным выбором: ложный вариант, по ошибке выбранный тестируемым, может отложиться в памяти.

3. Содержание материалов теста исключает незнакомые, не пройденные на занятиях, языковые элементы, создающие ощущение непонимания коммуникативной ситуации. Задания теста должны контролировать основной активный лексико-грамматический материал, не требовать помощи преподавателя. Выполнение заданий может способствовать развитию языковой догадки.

4. Тест не должен быть длительным по времени (не более одного академического часа).

5. Для создания «комфортного режима работы» могут использоваться задания одной формы.

Проведение тестирования на начальном этапе обучения помогает дать объективную оценку успеваемости учащихся, правильно организовать индивидуально-ориентированный метод работы.

Литература

1. *Владимирова, Т. Е.* Учет психологических особенностей иностранных учащихся при разработке теста по русскому языку (элементарный уровень) / Т. Е. Владимирова // Вестник ЦМО МГУ. 2001.
2. *Гассиева, И. И.* Типовые контрольные работы по страноведению / И. И. Гассиева, Л. Ф. Кашевская. СПб.1993.
3. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе.* М. 1989.
4. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. М. 2003.

Матвеева Н. Г.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ К ЦЕНТРАЛИЗОВАННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

При подготовке к централизованному тестированию по теме «Словообразование» прежде всего выделяется стилистический аспект синонимии словообразовательных аффиксов. Примеры стилистической синонимии словообразовательных суффиксов: *сестра — сестрица — сестричка; белый — беленький — белехонький — белешенький; толстый — толстенький — толстенный* и т. д. Разные суффиксы привносят в слово различные стилистические и семантические оттенки. Слова с суффиксами, имеющими уменьшительно-ласкательное значение (*сестричка, водичка* и др.) или увеличительно-неодобрительное (*иглица, толстенный*) употребительны преимущественно в разговорной речи. Другие слова, с суффиксами *-ехоньк-, -ешеньк-, -иц-*, свойственны некоторым жанрам устного народного творчества (былинам, сказкам и др.) и несут на себе печать соответствующей стилевой окраски — нередко поэтической: *белехонький, белешенький, сестрица, водица* и др.

Примеры стилистической синонимии префиксов: *избрать — выбрать; взрывать — зарывать; нисходить — сходить*. Вместе с изменением семантических оттенков, принесенных префиксом, обнаруживается сопутствующее изменение стилистического (экспрессивного или функционального) оттенка слова. Образования «воспретить», «востребовать» характерны для официально-делового общения. В параллелях «поджарить — нажарить, сорвать — нарвать» вторые члены пар, кроме оттенка интенсивности, отличаются от первых (более нейтральных) оттенком разговорности, т. е. стилистико-функциональным.

Сердцевину стилистических ресурсов в словообразовании составляют суффиксы и префиксы субъективной оценки. Эти суффиксы более свойственны устно-разговорной речи, чем книжно-письменной.

Аффиксы приносят в слова функционально-стилистические окраски. Эти окраски характеризуют слово по его отношению, во-первых, к книжно-письменной или устно-разговорной речи, во-вторых, к тому или иному функциональному стилю. Известен целый ряд суффиксов книжного происхождения и соответствующей функционально-стилевой окраски: -ств-, -ость, -изм, -ур-, -ани(е), -ени(е), -тель, -ист, -тор, -изн-; например: *достоинство, всеобщность, альтруизм, корректура, мышление, вдохновитель, гуманист* и др.

Отенок разговорности придают словам суффиксы: -як (*здоровяк*), -ик, -ник (*глазник*), -ун (*болтун*), -к- (*пятнадцатка*), -яг- (*дворняга*) и др. С оттенком грубо-просторечным: -н(я) (*брехня*), -j- (*бабьё*), разговорно-просторечным: -ух- (*толстуха*).

Можно отметить ряд суффиксов, характерных для научной и научно-технической, а также профессиональной речи. Так, с помощью уже названных суффиксов книжного происхождения постоянно образуются научные термины: -ость (*ковкость, сопротивляемость*), -ств- (*гегельянство, толстовство*), -изм (*идеализм, феодализм*), -аци(я) (-яци(я)) (*акклиматизация, аргументация*), -ит (преимущественно термины медицинские — *бронхит, плеврит* и др.).

В публицистической речи употребляются слова с суффиксами: -ость (*договоренность, сработанность*), -щин- (*белогвардейщина, обыденщина*), -ан (*критикан, политикан*) и др.

При префиксации наблюдаются те же стилевые окраски. Экспрессией высокого стиля обладают префиксы: из- (*изведать*), нис- (*нисходить, ниспослать*), вос- (*воспевать*) и др. Функционально окрашены приставки книжного происхождения, характерные для научных и научно-технических, официально-деловых терминов и публицистической лексики: востребовать, избрать, воспретить, в том числе ряд префиксов прилагательных иноязычного происхождения: а- (*аморальный, асимметричный*), анти- (*антисанитарный, антифашистский*), архи- (*архипошлый, архиглупый*), интер- (*интернациональный, интервокальный*), ультра- (*ультрафиолетовый, ультрарадикальный*), экстра- (*экстраординарный*).

Эмоционально-экспрессивные и функциональные стилистические окраски нередко совмещаются как у суффиксальных, так и у префиксальных образований.

Словосложение также обладает немалыми стилистическими возможностями. Экспрессивной окраской обладают, например, имена существительные, образованные сочетанием глагольной формы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения с существительными: *сорвиголова, держиморда, вертихвостка*. Функционально-стилистическая окраска свойственна разного рода терминологической лексике: *языковед, лесовод, винодел, водомер, винторез, восьмигранник*, в том числе с иноязычными элементами: *этнограф, спектроскоп, славянофил, метроном*.

Для художественной речи характерны сложные прилагательные, обозначающие оттенки цветов или качество с дополнительным оттенком: *пепельно-серый, иссиня-черный, золотисто-желтый, горько-соленый, приветно-мягкий*. Этот тип словообразования чрезвычайно продуктивен и в речи ряда научных областей (например, в биологии, химии, геологии). При характеристике минералов, растений, употребляются, например, определения: *темно-синий, кирпично-красный, желто-бурый, волнообразно-ветвящийся*.

Сложносокращенные слова в связи с ограниченностью сферы их употребления также обладают некоторой функционально-стилистической окраской. Например, разного рода аббревиатуры в зависимости от сферы использования несут окраску либо официально-делового стиля (финотдел, КЗоТ), либо публицистического (НАТО, компартия), либо научного (ИК — инфракрасный, СВЧ — сверхвысокая частота), либо разговорного (шкраб — работник школы, ИВАН — Институт востоковедения Академии наук).

Бакунович В. М., Волосюк Г. Ф.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Целью учебного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан является формирование в процессе обучения не только необходимого уровня знаний по предмету, но и определенного объема мыслительных операций, которые помогут студенту ориентироваться в том потоке информации, который ожидает его на первом курсе, адаптироваться к системе и методике образования, которая часто существенно отличается от принятой в его стране.

Все это требует совершенствования существующих форм и методов обучения, а также разработки и использования в учебном процессе новых образовательных технологий, учитывающих уровень языковой подготовки учащихся.

Одним из путей повышения эффективности учебного процесса на начальном этапе обучения естественным дисциплинам является тестирование.

Тестирование — одна из форм обучения, получившая широкое распространение при подготовке иностранных учащихся. Положительными сторонами тестирования является объективность, одинаковые условия для учащихся, масштабность, сжатость во времени, что позволяет интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс.

Основное назначение тестов — контроль. К контролирующим тестам предъявляются следующие требования: адекватность поставленной цели, надежность результатов, доступность для обучающихся. Контролирующие тесты подразделяются на: а) входное тестирование; б) тесты достижений за опреде-

ленный период обучения; в) итоговые тесты; г) тесты, диагностирующие причину незнания.

При построении теста соблюдается принцип постепенного нарастания трудностей.

Очень важным является этап контроля базовых знаний по естественным дисциплинам, полученным учащимися на родине. Сразу после приезда учащегося на подготовительном факультете ему предлагают индивидуальные тестовые задания по основным разделам естественных дисциплин. Это позволяет выявить степень знаний по естественным дисциплинам и учитывать результаты входного теста при формировании учебных групп.

Контроль за текущей успеваемостью иностранных учащихся позволяет мобилизовать их на постоянную работу с постепенным изучением естественных дисциплин. Такой контроль может осуществляться и при помощи компьютерного тестирования по каждой изучаемой теме.

При составлении тестов много внимания уделяется дифференцированию заданий с учетом будущей профессии учащегося.

Тесты составляются таким образом, что, кроме контроля, они носят еще и обучающий характер.

Хорошие результаты дает использование обучающих компьютерных тестов, которыми учащиеся могут воспользоваться и во внеурочное время для концентрации и систематизации своих знаний, а также для проверки глубины и объема полученной информации.

Обучение на основе тестовых заданий повышает эффективность учебного процесса и учебной деятельности учащихся и заставляет их не только воспроизводить сообщенную информацию, но и активно перерабатывать ее, обобщать, стимулирует их логическое мышление при изучении естественных дисциплин.

Бутякова И. И.

ФАКУЛЬТАТИВ КАК ФОРМА СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Белорусский государственный университет транспорта (Гомель, Беларусь)

Среди многообразных форм и методов обучения иностранных студентов русскому языку важное место занимают факультативные занятия. Главной целью данного курса является обеспечение активного владения студентами неязыкового вуза русским языком как средством формирования мыслей в области повседневного общения, в области соответствующей специальности, в общественно-культурной и социальной сферах.

В задачи курса входит: 1) научить студентов видеть в русском языке средство не только получения информации, но и средство самостоятельного повышения своей квалификации; 2) показать студентам ценность русского языка на материале текстов художественной литературы; 3) познакомить студентов с культурой и историей страны, в которой они обучаются; 4) подготовить сту-

дентов к участию в тематических диспутах и дискуссиях, научить продуцировать письменное сообщение разных видов.

Данный курс в Белорусском государственном университете транспорта является обязательным для студентов 1–5-го курсов и рассчитан на более глубокое изучение РКИ. Как показывает опыт, из числа студентов, посещающих факультатив, готовятся участники вузовских и республиканских научных студенческих конференций и республиканских олимпиад по русскому языку как иностранному.

Следует отметить, что данный курс является меняющимся и постоянно развивающимся, что требует высокой квалификации преподавателя и творческого подхода со стороны студентов. Факультативные занятия предполагают диспуты, дискуссии, беседы, подготовку и защиту рефератов, анализ художественных текстов и т. д. Тематика определяется не только программными требованиями, но и спецификой вуза.

В БелГУТе данный курс является востребованным, так как студенты, обучающиеся на факультетах, больше внимания уделяют языку специальности. На это же делается упор и на занятиях по РКИ. Однако это не в полной мере позволяет раскрыть речетворческие способности студентов. Данный пробел и восполняют занятия факультатива.

Остановившись на тематике данных занятий, необходимо отметить, что она видоизменяется в зависимости от потребностей студентов. Так, например, на занятиях постоянно рассматриваются глобальные проблемы человечества: экологические катастрофы, демографический «взрыв», природные катаклизмы, социальные и молодежные проблемы. Именно факультатив позволяет в полной мере приобщить студентов к истории, культуре и традициям страны обучения. На занятиях иностранные студенты знакомятся с белорусскими просветителями и их деятельностью (Ф. Скорина, К. Туровский, Е. Полоцкая), историей белорусских городов, жизнью и творчеством известных людей (М. Ломоносов, П. Машеров, Н. Румянцев, П. Паскевич и др.), достопримечательностями Беларуси, православными реликвиями белорусского народа (церкви, соборы, монастыри), памятными и историческими датами в истории Беларуси, развитием культурных и социальных отношений между Беларусью и странами, из которых приехали студенты.

Тематика факультатива предполагает постоянную работу с неадаптированными текстами, с газетными и журнальными публикациями, что позволяет формировать умения и навыки, необходимые для уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности в области русского языка.

Особой формой работы на факультативе является работа с художественным текстом. Как известно, художественные произведения формируют и развивают познавательную деятельность иностранных студентов, являясь богатым источником страноведческой информации. Работа над текстом также является дополнительной мотивацией к изучению языка. Знакомясь с «естественным идеалом» языковой нормы, студенты обогащают запас средств выражения, свое понимание их функциональных особенностей. Выбор художественных произ-

ведений зависит от уровня культурного развития студентов и степени их подготовленности к восприятию данного текста. Причем тексты должны быть не только прозаическими, но и поэтическими. Как показывает опыт, многие иностранные студенты в своих странах уже знакомы с творчеством русских поэтов и прозаиков (А. Пушкин, А. Чехов, Л. Толстой, Ф. Достоевский, М. Шолохов и др.), некоторые читали произведения данных авторов, переведенные на другие языки. Поэтому данный вид работы не только полезен, но и интересен для студентов.

Факультатив, как форма работы, особенно необходим для студентов языкового вуза, так как помогает воспринимать русский язык не только в качестве средства общения и обучения, но и в качестве богатейшего информационно-культурного пласта, необходимого для формирования языковой личности.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Орлова Т. К.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО МАДИ (ГТУ)

*Московский автомобильно-дорожный институт
(Государственный технический университет) (Москва, Россия)*

Неослабевающий интерес иностранных граждан к получению высшего технического образования в России требует совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного и в теоретическом, и в практическом плане. Одним из условий повышения эффективности процесса обучения иностранных учащихся русскому языку является рациональная организация учебного процесса непосредственно на подготовительных факультетах (отделениях) технических вузов, так как этап довузовской подготовки иностранных граждан является основой их дальнейшего полноценного обучения в вузе.

Важным направлением работы кафедры русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ (ГТУ) является исследование специфики научного стиля речи, разработка методики обучения студентов восприятию, репродуцированию и продуцированию текстов общенаучного профиля. Созданная в 1960 году, кафедра одной из первых провела исследовательскую работу по изучению специфики языка науки, лингвостатистическому анализу учебников физики, химии и математики для студентов первого курса технических вузов. В результате анализа был произведен отбор языкового материала по научному стилю речи, необходимого и достаточного для понимания студентами материала по предметам общетеоретического цикла на разных этапах обучения. Это нашло отражение в созданном (впервые в стране) доцентами Л. А. Поповой и Н. Ф. Сафьяновой учебном пособии по научному стилю для студентов подготовительных факультетов инженерно-технического профиля, рекомендованном Министерством высшего и среднего специального образования СССР в качестве учебного пособия для иностранных студентов (1). Цель данного пособия — помочь студентам овладеть синтаксисом научного стиля речи, подготовиться к занятиям по общетеоретическим предметам на подготовительном факультете и чтению текстов по специальности на русском языке. В пособии были представлены различные типы текстов: повествование, рассуждение, доказательство. Позднее доцент кафедры Н. Ф. Сафьянова в соавторстве с коллегами из РУДН и ЛПИ участвовала в написании «Пособия по научному стилю...» (2), также получившего гриф Минвуза СССР. Кафедра первой в стране начала обучение иностранных граждан аудированию и записи лекций. Преподавателями Е. В. Дубинской, Э. И. Ивановой, Н. Н. Алексеевой, Т. Е. Аки-

шиной была разработана специальная система обучения, которая впоследствии нашла отражение в ряде пособий.

В связи с тем что русский язык для иностранных студентов является средством получения специальности, мы считаем, что занятия по русскому языку должны отличаться ярко выраженной профессиональной направленностью уже на начальном и среднем этапе обучения, т. е. на этапе довузовской подготовки. В настоящее время проблема содержания обучения русскому языку как иностранному в учебно-профессиональной сфере общения нашла отражение в «Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули» (М.-СПб., 2000) и в «Образовательной программе по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень» (М., 2001). В ряду факторов, обеспечивающих успешное овладение языком будущей специальности, учебник занимает ведущее место. Новый учебный комплекс «Русский язык будущему инженеру» Е. В. Дубинской, Т. К. Орловой, Л. С. Раскиной, Л. П. Саенко, Ю. Н. Подкопаевой (3, 4), созданный русистами и преподавателями кафедры общетеоретических дисциплин подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ (ГТУ), продолжает традиции, заложенные прежним поколением преподавателей кафедры. Комплекс состоит из книги для студента и книги для преподавателя, в которой сосредоточен весь аудитивный материал; он предназначен для работы с иностранными абитуриентами, а также со студентами, магистрантами, аспирантами, имеющими нулевую подготовку по русскому языку. Несмотря на определенные достижения в обучении иностранных студентов, мы считаем необходимым дальнейшее совершенствование системы обучения НСР с учетом современных требований и современных условий обучения. Пути совершенствования мы видим в использовании новых информационных технологий, дающих возможность для самостоятельной работы студента.

Литература

1. *Попова, Л. А.* Пособие по русскому языку для студентов подготовительных факультетов инженерно-технического профиля (научный стиль) / Л. А. Попова, Н. Ф. Сафьянова. М.: Русский язык. 1979.
2. *Аросева, Т. Е.* Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов СССР. Технический профиль / Т. Е. Аросева, Л. Г. Рогова, Н. Ф. Сафьянова. М.: Русский язык. 1980.
3. *Русский язык будущему инженеру* : учеб. по научному стилю речи для иностранных граждан (дovuзовский этап). Книга для преподавателя / Е. В. Дубинская [и др.]. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука. 2003. 168 с.
4. *Русский язык будущему инженеру* : учеб. по научному стилю речи для иностранных граждан (дovuзовский этап). Книга для студента / Е. В. Дубинская [и др.]. 3-е изд. перераб. М.: Флинта: Наука. 2004. 400с.

Кириченко С. В., Московкин Л. В., Юрков Е. Е.

**УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

Одной из главных задач, стоящих перед составителями учебных комплексов, является обучение коммуникативной компетенции. Обучение общению осуществляется путем: а) формирования и поддержания конкретного мотива общения; б) организации активной творческой деятельности учащегося. Это значит, что учебное пособие должно учить не пассивно воспроизводить готовые речевые конструкции, а активно производить, порождать речь, стимулировать изучающего русский язык на самостоятельный поиск порождения и адекватного выражения способов общения, инициированных естественной ситуацией.

Концепция формирования у учащихся коммуникативной компетенции определяется выбором методической концепции, опирающейся, в свою очередь, на концепцию уровней владения русским языком как иностранным.

В настоящее время эта концепция оказывает наиболее значительное влияние на процесс преподавания русского языка и на организацию контроля результатов обучения. В ее рамках выделяются шесть последовательных уровней владения языком (элементарный, базовый, первый, второй, третий, четвертый сертификационный) и каждый уровень рассматривается как определенного рода коммуникативная компетенция.

Содержание коммуникативной компетенции каждого уровня получило отражение в документах, названных стандартами уровней владения русским языком как иностранным. В этих документах представлено описание речевого и языкового материала, которым должен владеть человек, достигший данного уровня владения языком, а также набора коммуникативных умений, характеризующих общение на данном уровне. В стандартах описаны речевые интенции, которые нужно уметь выражать средствами русского языка на данном уровне, темы и ситуации общения.

Учебный комплекс «Русское слово. Элементарный уровень» (под ред. Е. Е. Юркова и Л. В. Московкина. М. 2006), созданный группой авторов на филологическом факультете СПбГУ в соответствии с государственным образовательным стандартом и лексическим минимумом элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным, а также с учетом типового теста элементарного уровня, определяет общую динамическую структуру учебного процесса, построенную как чередование с последующим закреплением разнофункциональных микроконцептов (начальное введение материала — коммуникативное ядро на базе диалогов и текстов — расширение материала на базе коммуникативных упражнений и дополнительных текстов, носящих культурологический характер).

В состав учебного комплекса входят «Книга для студента», «Рабочая тетрадь», «Аудиоприложение» (в печатном варианте и на компакт-диске), «Книга для чтения», «Книга для преподавателя».

Все уроки учебного комплекса строятся по единой схеме, которая соответствует основным принципам обучения: а) ситуативно-тематического представления учебного материала; б) функциональности; в) коммуникативной тренировки и коммуникативной практики.

А. Ситуативно-тематическое представление учебного материала предполагает такую организацию учебного материала, которая отражает специфику его функционирования в наиболее типичных и жизненно важных для иностранных учащихся ситуациях общения. Ситуативно-тематическое представление учебного материала позволяет максимально приблизить процесс обучения к реальным условиям общения.

В учебном комплексе «Русское слово» основой для выделения уроков являются темы и ситуации, характерные для социально-культурной и социально-бытовой сфер общения: «Знакомство», «Семья», «На улице», «В магазине», «На уроке русского языка», «В университете», «В общепитии», «Рабочий и выходной день студента», «В столовой», «В гостях», «В городе», «На каникулах», «В библиотеке», «На почте», «В кинотеатре», «В поликлинике», «На экскурсии», «В аэропорту». Вся эта тематика соответствует содержанию коммуникативной компетенции, определенному стандартом элементарного уровня владения русским языком как иностранным.

Б. Функциональность. В учебном комплексе получил реализацию путь от функций, значений, смыслов речи, от интенций (целевых установок коммуникативных действий) к средствам их выражения (коммуникативным действиям, грамматическим и лексическим операциям).

В. Принцип коммуникативной тренировки и коммуникативной практики. Этот принцип предполагает обязательное использование в учебном процессе условно-коммуникативных и подлинно коммуникативных упражнений. Принцип реализуется на всех уровнях владения языком. В соответствии с ним количество и объем коммуникативных упражнений при работе над каким-либо из способов выражения речевых интенций должны превышать количество и объем языковых упражнений. Однако на элементарном уровне используется большое количество языковых упражнений, так как именно на этом уровне закладываются основы языковой компетенции учащихся.

Кроме этих принципов обучения, традиционно включаемых методистами в состав принципа коммуникативности, с коммуникативной ориентацией обучения тесно связан принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. В учебном комплексе «Русское слово» он получает отражение в типовой схеме урока: весь изучаемый коммуникативно-речевой и языковой материал вводится и закрепляется в упражнениях, направленных на развитие аудирования, говорения, чтения и письма.

Василишина Т. И., Леонова Э. Н., Пугачев И. А.

УЧЕБНОЕ РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

На кафедре русского языка инженерного факультета РУДН создано пособие «Учимся реферировать. Для студентов-иностранцев продвинутого этапа и аспирантов естественных и технических специальностей» (Василишина, Леонова, 2003). В пособии представлены четыре реферативных формы **Вода как жидкость, Испарение воды, Прозрачность воды, Наличие в этом районе воды**, а также основные классы предложений научной речи, соответствующие этим формам. Модели предложений, соотносящиеся с той или иной реферативной формой, представлены в пособии в виде речевых, готовых к употреблению образцов: *Вода — это жидкость, Вода испаряется, Вода прозрачна/прозрачная, В этом районе есть вода*. Эти образцы являются ориентировочными, и в процессе работы преподаватель отсылает учащихся к этим образцам. Первой задачей студента является идентификация, соотнесение исходного предложения с одной из четырех базовых моделей. Для этого необходимо умение выделять в предложении предикативную основу, т. е. определять субъект и предикат, а также устанавливать типовое значение предложения.

Трудность данной процедуры состоит в том, что исходная, базовая модель предложения может быть осложнена фазисными, модальными значениями, авторизирующими элементами, пассивизацией, т. е. рассматриваемое предложение может располагаться не в центре, а на периферии так называемого «поля предложения», например такие предложения, как *Вода становится/стала прозрачной, Вода казалась/оказалась/показалась/выглядела прозрачной, Вода должна была быть прозрачной* являются модификациями основной базовой модели *Вода прозрачна/прозрачная*.

Чтобы создать реферативную форму предложения, необходимо, прежде всего, произвести номинализацию предикативной структуры, иными словами, трансформировать предложение в словосочетание: *Вода испаряется — испарение воды, Вода прозрачна — прозрачность воды*. Далее номинативную структуру помещаем в реферативную рамку, с помощью которой реферирующий интерпретирует речемыслительные действия автора исходного текста и его оценки: *Автор говорит о чем-либо, напоминает о чем-либо, касается чего-либо, подчеркивает что-либо* и др. Например, если в исходном тексте мы читаем предложение: *К сожалению, количество антропогенных газов в атмосфере постоянно растет*, то в реферате эта информация выглядит следующим образом: *Автор с сожалением говорит о постоянном росте количества антропогенных газов в атмосфере*. Трансформации, которые предлагаются в пособии «Учимся реферировать», имеют актуальную коммуникативную цель — подготовить содержание предложения к учебному реферату.

При изучении предлагаемых в данном пособии четырех реферативных форм, с помощью которых может быть выражена информация предложений основных моделей научной речи, происходит генерализация, обобщение знаний учащихся. Русская научная речь предстает как система и, что очень важно, как система познаваемая и применяемая при коммуникативной деятельности. Практика показывает, что именно такое обобщенное знание, представление о русской научной речи должно быть на продвинутом этапе обучения фундаментом, на котором могут развиваться практические навыки и умения в различных видах речевой деятельности.

Максимова А. Л.

КОМПЛЕКСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА

Учебно-издательский центр «Златоуст» (Санкт-Петербург, Россия)

Идея и концепция создания учебного комплексного орфографического словаря русского языка для учащихся средних общеобразовательных и специальных учебных заведений принадлежит доктору филологических наук, профессору В. И. Максимову.

Комплексным данный словарь является потому, что в него включены:

1. Не только общеупотребительная лексика (абонемент, пилотаж, пилюля, сорвиголова, сплоченный, касаться), но и термины основных дисциплин, изучаемых адресатом: **русский язык** (аббревиатура, абзац, артикуляция, абстрактная лексика), **литература** (авангардизм, аллегория, метафора, кульминация, гипербола), **история** (аборигены, абсолютная монархия, авары), **обществознание** (автономия, агрессия, административная ответственность), **математика** (абсцисса, алгоритм Евклида, арксинус), **физика** (акустика, альфа-частицы, амплитуда колебаний), **география** (абразия, артезианский бассейн, батискаф), **биология** (агглютинация, анаэробные организмы), **химия** (аллотропия, алюминий, валентные электроны, галогены), **информатика** (алгоритм, биполярный транзистор, десктоп).

2. Не только отдельные слова, но и **составные термины** (вирус иммунодефицита человека, возобновляемые источники энергии, гражданская дееспособность), а также наиболее употребляемые **фразеологические единицы, пословицы, поговорки** (ахиллесова пята, ходить на цыпочках, в ежовых рукавицах).

3. Не только **активно используемые** в настоящее время слова и фразеологизмы, но и **устаревшие** (ангажировать, аршин, благородное собрание, бомонд, басурман, боярин, вальяжный, Варварин день, высокопревосходительство).

4. Не только уже нашедшая отражение в существующих учебных орфографических словарях лексика, но и не отраженная в них (бартерный, бистро).

5. Не только нарицательные существительные, но и **собственные**, затруднительные для написания, а именно: **исторически закреплённые прозвища** (Ричард Львиное Сердце, Всеволод Большое Гнездо), **названия, равные по смыслу «имени», «памяти» такого-то лица** (Тургеневские чтения, Нобелевская премия), **названия государственных должностей и почетных званий** (Президент Российской Федерации, Герой Российской Федерации), **высших правительственных, государственных, профсоюзных организаций и учреждений страны** (Государственная Дума, Совет Федерации), **важнейших международных организаций** (Организация Объединённых Наций), **названия наиболее известных центральных учреждений, общественных организаций, в том числе зарубежных и международных** (Министерство иностранных дел, Российское общество преподавателей русского языка и литературы, Национальное управление США по авиации и исследованию космического пространства), **названия политических партий и движений** (Аграрная партия, Русское национальное единство, Фронт национального спасения), **названия наиболее известных научных, учебных, культурных учреждений и промышленных предприятий** (Академия российской словесности, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Большой зал Московской консерватории), **названия праздников** (Праздник весны и труда, Рождество Христово, Девятое мая). Сюда же примыкают пишущиеся с прописной буквы **притяжательные прилагательные, образованные от индивидуальных названий и входящие в составные наименования со значением принадлежности** (Паскалев закон, Остромирово евангелие), а также **прилагательные, образованные от собственных географических названий и входящие в сложные индивидуальные названия** (Дмитрий Донской) или **названия исторических событий** (Курская битва), **документов** (Беловежские соглашения, Великая хартия вольностей).

6. **Новые слова и слова с новым значением**, появившиеся в русском языке в последние два десятилетия (автотренажер, артбизнес, афганский синдром, брокер).

Данный словарь включает около 30 тысяч слов и словосочетаний. Значения слов, как правило, не указываются. Исключение составляют:

1. Омофоны (апостол — ученик Христа; последователь какой-нибудь идеи; Апостол — книга).

2. Новые слова, смысл которых может быть не известен или недостаточно усвоен учащимися (ВИЧ — вирус иммунодефицита человека; паблик рилейшнз — связи с общественностью; папарацци — фотографы, охотники за сенсациями).

3. Уже известные русскому языку слова, получившие в последние два десятилетия новые значения, и редкие термины (администратор — специалист, осуществляющий контроль за использованием базы данных компьютера; карнет — документ, связанный с определенным видом туризма; негатив — отрицательная информация о ком-, чём-либо).

Заголовочные слова приводятся в начальной форме. У существительных чаще всего вызывают затруднения род и склонение, поэтому при них может указываться окончание родительного падежа единственного числа или множественного, если заголовочное слово приведено во множественном числе, и род (авиашоу, нескл., ср.р.; адидасы — кроссовки фирмы «Адидас», -ов, м.р.; агрогриль, -я, м.р. При сложных существительных, образованных из двух существительных, первое из которых не изменяется при склонении, все формы указываются полностью (блок-схема, блок-схемы, ж.р.; гала-представление, гала-представления, ср.р.).

У прилагательных указывается, при необходимости, их краткая форма мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа, так как в них часто изменяется ударение (крутой, крут, крута. круто — проявляющий жесткость в действиях).

У глаголов указываются в трудных случаях формы 1-го и 2-го лица и вид (отындексировать, -рую, -руешь, сов. При глаголах, имеющих одновременно значения несовершенного и совершенного вида, ставятся две пометы: гуманизировать, -рую, -руешь, несов. и сов.в.: деполитизировать, -рую, -руешь, несов. и сов.в.

Если при изменении слова образуются нестандартные формы, они также обязательно указываются (беженец, -нца, м.р.; безальтернативный, -вен, -вна, -вно, -вны; гуманизироваться, 1 и 2 л. не употр., -руется, -руются, несов. и сов.в.

Заголовочные словосочетания приводятся с прямым, а не обратным порядком слов (закон Архимеда, а не Архимеда закон). На всех заголовочных словах ставится знак ударения.

Фразеологические единицы, представляющие собой предложения, пишутся с прописной буквы, остальные их структурные типы — со строчной.

Стилистическая характеристика дается обычно словам и фразеологическим единицам со сниженной окраской, являющимся разговорными, просторечными или жаргонными. Это делается для того, чтобы предостеречь от их использования в литературной письменной речи. Например: разборка, разг.; тусоваться, -суюсь, -суешься, несов.в., разг.; наркота, собир., простореч.; бугор: за бугром — за рубежом, простореч.; дикий гусь — наёмник, жарг.; фанера: под фанеру — под фонограмму, жарг.

Включение новой лексики (например, монетизация, видеопират) и устаревшей (гренадер, Бомбей — теперь Мумбаи, Берег Слоновой Кости — теперь Кот-д'Ивуар, аршин, помещик, дворянин), важной именно в образовательных целях, обеспечивает новизну подачи и разнообразие словарного материала.

«Комплексный орфографический словарь» представляет собой научно обоснованное, методически целесообразное и доступное для адресата собрание слов и словосочетаний современного русского языка. Актуальная и употребительная лексика отобрана с учетом частотных ошибок в ее написании, а также прагматических интересов учащихся. Указанное количество отобранных слов и словосочетаний вполне достаточно, чтобы обеспечить учащимся грамотное вы-

полнение различных видов письменных работ. Словарь служит не только чисто утилитарным целям, но и расширению кругозора учащихся через использование в нем терминологической лексики важнейших общеобразовательных дисциплин, а также фразеологических единиц, имен собственных с важным культурологическим значением.

*Безкоровайная Л. С., Штыленко Е. Л., Штыленко В. Е.**

ТЕКСТ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОПОРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
(Харьков, Украина),*

** Харьковский национальный технический университет (Харьков, Украина)*

Традиционно книги для чтения на подготовительном факультете служат для формирования навыков и умений техники чтения, развития механизмов вероятностного прогнозирования, извлечения информации с разной степенью детализации (см.: просмотровое, ознакомительное, изучающее чтение), увеличения словарного запаса, ознакомления со страной изучаемого языка.

В предлагаемой модели книги для чтения к учебному комплексу «Глобус» основное внимание уделено мотивирующей и коммуникативной функциям. В этом случае текстотека книги для чтения должна обеспечивать не только традиционные при обучении чтению виды методической работы, но и служить содержательной опорой для развития речи: построения собственного монологического высказывания, организации дискуссии, обоснования собственного мнения, обсуждения проблем прочитанного в группе и т. п. При таком подходе в процессе усвоения текстового материала возникает необходимость использования рецептивных, репродуктивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Предлагаемый подход потребовал пересмотра содержательной стороны текстов, входящих в книгу для чтения. На наш взгляд, тексты, входящие в текстотеку, должны давать возможность проводить анализ содержания с позиций общечеловеческих ценностей, нравственно-этических критериев, «природных законов» общества, что, в свою очередь, позволяет создавать на занятии коммуникативные ситуации, приближенные к естественному общению.

В ходе практической работы были определены сферы человеческого общения, в наибольшей степени оказывающие влияние на социальное «самочувствие» иностранного студента. Здесь интерес представляют следующие блоки: 1) семья, родственники (я и мой папа, я и моя мама, я и мой брат/братья, я и моя сестра/сестры, я и мои бабушки/дедушки); 2) друзья, подруги (я и моя подруга, я и мой друг, я и мой муж, я и моя жена, я и мои друзья/подруги); 3) вуз (я и моя группа, я и мои однокурсники/коллеги, я и мои преподаватели, я и администрация вуза); 4) общежитие (я и мой сосед/мои соседи, я и администрация общежития); 5) городские организации (я и милиция, я и ОВИР, я и транспорт, я и

квартирное бюро, я и бытовое обслуживание); б) медицинское обслуживание (я и врачи, я и медицинский персонал).

Кроме того, внутри полученных блоков были выявлены темы, которые волнуют современную молодежь, вызывают сопереживание и порождают желание высказаться. При этом мы исходили из того, что на подготовительном факультете процесс знакомства с национальной культурой, фоновыми знаниями о стране, поведенческими нормами, реалиями страны должен проходить в несколько этапов. И на начальном этапе будут актуальны не столько темы страноведческого и культуроведческого характера, сколько темы, в которых поднимаются общечеловеческие нравственные проблемы. Безусловно, тексты страноведческого характера содержат большое количество полезной, ценной информации, но не всегда способствуют возникновению желания высказаться. Такой материал на подготовительном факультете не должен занимать ведущие позиции, в значительно большем объеме его необходимо использовать в учебном процессе на продвинутом этапе.

На наш взгляд, в текстах для начального этапа обучения должно найти отражение естественное стремление человека к гармонии, которое выражается в морально-нравственных законах общества. При этом движение к гармонии идет по двум направлениям: во-первых, по пути борьбы с недостатками, разрушающими гармонию, и, во-вторых, путем утверждения некоторых образцов, идеалов для подражания. Бесценным кладом таких законов являются пословицы, поговорки, афоризмы, мысли мудрых людей. Как правило, подобные сентенции служат основой для развертывания текста, а, с другой стороны, если «свернуть» многие литературные произведения, то мы увидим ту же народную мудрость. Тексты подобной направленности могут быть в любом жанре литературы: и в анекдоте, и в рассказе, и в романе.

В идеальном варианте книга для чтения должна включать самые разные жанры и виды литературного творчества: былины, легенды, мифы, сказки, притчи, отрывки из романов и повестей, рассказы, статьи, очерки, басни, анекдоты, тосты, песни, стихи, частушки, письма читателей, отрывки драматических произведений, пьес, комедий, пословицы, поговорки, крылатые выражения, высказывания мудрых людей. Наличие жанрового и тематического многообразия позволяет вовлекать в речевую деятельность глубинные свойства человеческой личности, активизировать речемыслительную деятельность обучаемого. При этом интересы студента, личностное отношение к ситуации, его индивидуально-психологические особенности, его нравственная позиция становятся ведущим мотивом при порождении собственного личностно окрашенного высказывания.

Рыжова Н. В.

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕРУССКИХ

Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)

Учебник русского языка для национальной школы является источником формирования и развития продуктивно-творческой речевой деятельности на русском языке (в устной и письменной форме). Определение типа учебника, его структуры и методического направления зависит прежде всего от характера и принципов построения учебных программ.

Наиболее существенные принципы, определяющие содержание, структуру и методическую систему учебников русского языка: практическая направленность обучения; лингвистическое обоснование методической системы учебника на базе сопоставительных исследований; учет интерферирующего влияния родного языка в процессе овладения русским; учет психологических закономерностей овладения неродным языком; функционально-системный подход к языковому явлению на основе учения о единстве языка и речи (концентризм в обучении, определение лексических и грамматических минимумов на основе употребительности и продуктивности тех или иных явлений, подход к слову как к лексико-грамматической единице и т. д.); учет противоречий между пониманием учащимися явлений реальной действительности и способностью их выразить на неродном языке; единство речевой практики и грамматической теории; описание тех или иных грамматических правил с учетом особенностей грамматики родного языка; учет особенностей устной и письменной форм речи учащихся на разных этапах обучения русскому языку; единство системы работы по развитию речи на уроках грамматики и чтения; взаимосвязанное овладение навыками всех видов речевой деятельности — чтения, письма, говорения, аудирования.

На наш взгляд, весь учебный материал в учебнике должен составлять единый комплекс, состоящий из следующих взаимосвязанных компонентов: собственно языковой материал; информационный материал (правила, комментарии); практический материал для формирования и развития речевых навыков и умений (ситуативные, речевые упражнения, тексты). В таком комплексе доминирующее место должны занимать коммуникативные упражнения.

Что касается элементарных сведений по русской грамматике, то их назначение — помочь учащимся практически овладеть русским языком, научиться правильно говорить и грамотно писать на русском языке. Этим определяется и объем грамматической теории, и методика ее изучения.

Сущность процесса обучения должна сводиться к тому, чтобы речь учащихся формировалась в соответствии с закономерностями системы русского языка, а сами системные явления языка вводились бы не в изолированном виде, а из речи и через речь. Следовательно, методика, основанная на единстве языка и речи, требует выработки такой системы упражнений, которая включала бы, с

одной стороны, достаточное количество материала, подводящего учащихся к нужным обобщениям, а с другой — достаточное количество упражнений, переводящих полученные языковые знания в языковые навыки и умения.

Другим важным вопросом, возникающим при составлении учебников, является вопрос о количестве, типах, видах, характере и последовательности упражнений.

Упражнения по развитию русской речи в нерусской школе могут быть аналитическими, конструктивными и творческими, т. е. для развития русской речи необходим ряд последовательных пассивных и активных упражнений, каждое из которых имеет определенное значение и выполняется с помощью различных действий.

Шведова Л. П., Елизарова Л. Ю.

**ПОСОБИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Довузовский этап подготовки иностранных студентов, обучающихся в медицинских и фармацевтических вузах, предусматривает полную координацию в преподавании русского языка и общетеоретических дисциплин: биологии, химии, физики, истории.

На подготовительном факультете Ростовского государственного медицинского университета создана целостная система обучения иностранных студентов речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения. Подготовка иностранных учащихся к восприятию предметов общетеоретического цикла начинается на уроках по русскому языку по специально подготовленным вводным занятиям. Дальнейшее развитие и формирование речевых навыков и умений в учебно-профессиональной сфере осуществляется как на занятиях по русскому языку, так и на занятиях по общетеоретическим предметам на основании пособий, подготовленных коллективами кафедр русского языка и общетеоретических дисциплин.

Существенное значение придается подготовке иностранных студентов к изучению материала по курсу «Общая биология и анатомия человека». Именно изучение этого курса требует от иностранного студента достаточно свободного владения русским языком на данном этапе, практического использования грамматических категорий и определенной подготовки к восприятию терминологии и предметного материала этого достаточно специфического курса для иностранцев.

Продолжая свое обучение на вузовском этапе, иностранные студенты встречаются, прежде всего, с речевыми трудностями восприятия и воспроизведе-

дения предметного материала по медицинской биологии и генетике, анатомии и физиологии человека, гистологии.

Формирование речевой и предметной компетенции зависит от развития всех видов речевой деятельности на довузовском этапе обучения. Успешность овладения иностранными учащимися речевой деятельностью определяется многими факторами, в том числе наличием учебных материалов и пособий, содержание которых должно отражать методические требования по обучению студентов иноязычному общению в учебно-профессиональной сфере. Пособия создаются совместно преподавателями кафедр русского языка и кафедр общетеоретических дисциплин. В таких пособиях отражаются общедидактические принципы цикличности, последовательности, этапности, наглядности, а также методические подходы, учитывающие особенности усвоения материала иностранными учащимися на русском языке. Это такие приемы, как учет уровня владения речевыми навыками и умениями, посильность, доступность в овладении предметным материалом. На основании накопленного опыта и результатов апробации методических рекомендаций по курсу биологии было создано «Пособие по биологии для довузовского обучения иностранных учащихся (медико-биологический профиль)» (под редакцией В. Н. Чернышова, Л. Ю. Елизаровой, Л. П. Шведовой. М., 2004).

Пособие по биологии включает пять разделов: «Введение в биологию», «Многообразие органического мира», «Царство животных», «Анатомия человека», «Общая биология». Целью пособия является ознакомление иностранных учащихся с основными биологическими понятиями: системой органического мира, строением и функциями организма человека, основами цитологии, генетики, эволюции и экологии. Существенное значение придается презентации и способам усвоения специальной терминологии по каждому разделу. Методический принцип подготовки иностранных учащихся к учебно-профессиональному речевому общению заключается в представлении в пособии лексических конструкций, реализующих коммуникативные потребности учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. Например, при ознакомлении учащихся с определением и предметом науки биологии, биологических дисциплин выделяются такие лексико-семантические конструкции, как: что — это что (*Жизнь — это особая форма существования материи*), что называется чем (*Биологией называется наука о жизни, ее формах и законах развития*), что изучает что (*Биология изучает строение, функции и происхождение всех живых организмов*). Далее в уроке дается текст, объем и содержание которого увеличивается и усложняется от урока к уроку. Каждый урок включает упражнения, направленные на развитие рецептивных (чтение, понимание), репродуктивных (письмо, говорение) навыков и умений.

Структура пособия представляет собой модульное изложение материала, некую завершенную систему, которая состоит из серий уроков, притекстовых, послетекстовых упражнений, заданий по контролю, самоконтролю и самоподготовке.

Уроки по темам, изучаемым в первом семестре, содержат словарь с переводом на английский язык, а начиная с раздела «Основы общей генетики» дается толкование биологических терминов. Такая методическая организация обусловлена необходимым и достаточным владением иностранными студентами лексического минимума по медико-биологическим дисциплинам.

Выделенные в уроках новые для студентов слова, термины, лексико-семантические конструкции включаются в пособие по русскому языку, языку специальности, и усвоение их осуществляется уже на занятиях по русскому языку путем выполнения специальных заданий и упражнений.

Каждый урок имеет следующую структуру: определены задачи; представлены тексты, которые сопровождаются таблицами, схемами; в конце урока даются вопросы для контроля усвоения пройденного материала и задания для самостоятельной работы. Такое расположение материала объясняется тем, что иностранные учащиеся уже владеют элементарным уровнем речевой деятельности на русском языке.

Координация в работе преподавателей русского языка и биологии способствует успешному формированию знаний по предмету и развитию речи в учебно-профессиональной сфере общения.

Меренкова Л. А., Санникова А. В., Ярость Л. Б.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (НАЧАЛЬНЫЙ КУРС)»

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Процесс овладения русским языком как иностранным предполагает выбор наиболее рационального учебника для качественной подготовки зарубежных специалистов.

Среди множества учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев трудно выбрать учебник, отвечающий запросам времени, тематической организации языкового материала, коммуникативным потребностям обучаемых. Следовательно, лучшим вариантом является создание своего учебника, соответствующего всем вышеперечисленным требованиям.

Работа по созданию учебников и учебных пособий дает оптимальные результаты, когда она ведется на основе теоретического обобщения методического опыта. За время существования подготовительного отделения в БГМУ был издан ряд учебных пособий, которые легли в основу учебника «Русский язык как иностранный (начальный курс)». Он адресован студентам-иностранцам подготовительного отделения безотносительно к национальной принадлежности. Особое внимание уделяется тем языковым фактам, которые наиболее характерны для русского языка и наиболее трудны для иностранцев.

Данный учебник проходил апробацию в течение 7 лет в ряде вузов Беларуси.

В основу учебника положен функционально-коммуникативный метод обучения русскому языку как иностранному.

Цель учебника — изучение основных особенностей фонетической и грамматической систем русского языка, формирование у иностранных учащихся навыков использования представленного грамматического материала и навыков построения самостоятельного высказывания в устной и письменной речи.

Учебник «Русский язык как иностранный (начальный курс)» состоит из вводно-фонетического и основного курса. Вводно-фонетический курс включает в себя 20 уроков, а основной содержит 6 циклов, которые дают возможность формировать и развивать все виды речевой деятельности и управлять процессом усвоения учебного материала.

Грамматический материал представлен в виде типичных коммуникативно-значимых речевых образцов. После каждой грамматической темы даются упражнения как языкового, так и речевого характера, построенные по принципу нарастающей трудности. В упражнениях используется лексический материал текстов, предлагаемых для чтения в данном цикле.

Поскольку текст выступает как основной материал для развития разных видов речевой деятельности, как объект иллюстрации языковых фактов, именно этому аспекту авторами уделялось особое внимание. Учебник включает в себя ряд текстов, которые знакомят иностранных учащихся с историей и культурой Беларуси.

Авторы совместили в учебнике принцип традиции и новаторства, информативности материала и его доступности.

Борзова И. А.

**УЧЕБНЫЙ ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПЛЕКС
КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Особое место в проблематике вопросов, связанных с довузовским этапом подготовки иностранных учащихся, занимает проблема создания оптимальных условий обучения научному стилю речи как средству учебно-научного и профессионального общения, как фактору межпредметной интеграции.

Исследование педагогических условий обучения иностранных учащихся на довузовском этапе обучения, анализ результатов овладения обучаемыми навыками и умениями коммуникации в подсферах учебно-профессиональной деятельности позволили выделить четыре направления формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции:

- формирование у студентов языковой компетенции, основанной на овладении лингвистическими особенностями научного стиля речи (медико-биологический подстиль);
- развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности (на материале учебно-научных текстов по профильным дисциплинам);
- развитие учебно-профессиональной компетенции студентов на основе актуальной научной информации медико-биологической направленности в рамках межпредметной координации с кафедрами общетеоретических дисциплин;
- развитие социализации личности студентов с целью их скорейшей адаптации в новой иноязычной социальной и образовательной среде.

Реализация вышеуказанных задач, на наш взгляд, возможна при наличии современного методического обеспечения, учитывающего последние требования к созданию учебников нового поколения, отражающих структурно-содержательные изменения и современные тенденции развития высшего образования, обеспечивая достижение комплексных целей обучения с использованием современных информационных технологий в образовательном процессе. Очевидно, что реализация указанных задач может быть обеспечена в рамках смыслообразовательного подхода и концептуально-интегрированной модели смыслообразования (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, И. В. Абакумова). Смыслообразовательный подход, получающий все большее распространение в педагогической теории и практике на этапе школьного образования, может быть реализован и при обучении языку специальности учащихся — будущих медиков на этапе предвузовской подготовки языку специальности. Разработка механизмов выведения содержания обучения по научному стилю речи (его лингвистической и научно-предметной частей) на личностно-смысловой уровень позволила решить задачу структурирования учебного материала в рамках блочно-модульного подхода к построению интегративного комплекса.

Гассиева И. И., Молочко Н. В.

**ПОСОБИЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК. ЧИТАЕМ ТЕКСТЫ
ПО МАКРОЭКОНОМИКЕ» В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

Целенаправленное развитие профессиональной коммуникативной компетенции — главная задача преподавателей русского языка как иностранного в вузах. В связи с этим возникает необходимость в квалифицированном отборе текстов, обучающих иностранных студентов языку специальности. Для успешного решения проблемы овладения иностранными студентами речевым общением с использованием специальной терминологии, развития у них навыков чтения, анализа текстов по специальности, продуцирования собственных уст-

ных и письменных монологических высказываний авторами доклада в тесном сотрудничестве с преподавателем кафедры экономической теории БГЭУ было создано учебно-методическое пособие «Русский язык. Читаем тексты по макроэкономике» (БГЭУ, 2007).

Являясь компонентом единого комплекса учебных пособий по обучению русскому языку на основе экономических текстов, созданных на кафедре белорусского и русского языков БГЭУ, пособие предназначено для иностранных учащихся, изучающих макроэкономику — второй раздел курса экономической теории.

Данное пособие составлено в соответствии с «Типовой учебной программой для иностранных студентов 1–4-го курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений «Русский язык как иностранный», утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 20 мая 2003 г. (авторы С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар).

Целью пособия является развитие и совершенствование языковой, речевой и коммуникативной компетенции, соответствующей как модулю владения русским языком, так и профессионально ориентированному модулю уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД).

Материалы пособия и аудиокассеты с записями лекционного материала по темам пособия готовят студентов к слушанию лекций по макроэкономике, участию в семинарских занятиях, написанию курсовых работ, помогают им овладеть терминологией данной учебной дисциплины.

Текстовый материал сгруппирован вокруг восьми тем, каждая из которых в зависимости от сложности объединяет от двух до шести занятий.

Пособие содержит следующие темы:

1. Национальная экономика и макроэкономическое регулирование.
2. Система макроэкономических взаимосвязей и основные макроэкономические показатели.
3. Макроэкономическое равновесие: совокупный спрос и совокупное предложение.
4. Макроэкономическая нестабильность и формы ее проявления.
5. Финансовая система и фискальная политика.
6. Денежно-кредитная система и денежно-кредитная политика.
7. Социальная политика.
8. Экономический рост.

Занятие включает текст, предтекстовые и послетекстовые задания. Каждая тема завершается аудированием лекций, читаемых в БГЭУ по макроэкономике.

Для удобства работы часть текстов разделена на абзацы-микротексты, на анализе которых построена большая часть заданий и выполняя которые студенты вынуждены неоднократно возвращаться к тексту, детально осмысливая его.

В конце пособия помещены ключи к заданиям, справочные материалы «Падежи с предлогами», «Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка в научном стиле речи», «Греко-латинские словообразовательные

элементы в русской терминологии», «Компоненты сложных существительных и прилагательных».

В преподавании русского языка иностранным студентам экономических специальностей учитываются прежде всего потребности будущей профессии обучаемых. Учебные тексты должны знакомить их с науками, которые они изучают на разных курсах, со специальностью, по которой им предстоит работать после окончания вуза, содержать языковой материал, а также способствовать формированию страноведческой компетенции студентов.

В целях насыщения учебного процесса лингвострановедческим материалом в пособие включены:

1) учебные тексты о крупных ученых-экономистах мира, которые внесли огромный вклад в развитие макроэкономической науки (Дж. М. Кейнс, Уильям Петти, Реймонд Голдсмит);

2) приложение «Лауреаты Нобелевской премии в области экономики».

Изучение этих страноведческих материалов помогает студентам понять роль экономистов в развитии науки, использовать полученную информацию в ответах на семинарских занятиях и экзаменах по макроэкономике.

*Беганская И. Ю. *, Медведкина Т. А., Сторчак Л. В.*

**УЧЕТ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ
В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ
И УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКАМ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)**

** Донецкий государственный университет управления (Донецк, Украина),
Донецкий национальный университет (Донецк, Украина)*

Язык — это не только средство общения, но и зеркало культуры народа — носителя языка. В настоящее время бесспорным представляется тот факт, что условием естественной коммуникации является знакомство с национальной культурой, выражаемой языком. Однако не одними профессиональными для будущих филологов, экономистов, инженеров, медиков соображениями исчерпывается мотивация включения лингвострановедческого аспекта в учебные программы по русскому языку как иностранному. Соизучение культур при овладении иностранным языком придает общеобразовательную, гуманистическую направленность всему учебному процессу. Очень важно развивать теорию и практику создания ориентированных страноведческих пособий с учетом национальных культур.

На международном факультете коллективом авторов подготовлен ряд пособий по русскому и украинскому языкам для иностранцев. Авторы старались включить как можно больше информации об Украине, украинских и русских писателях и поэтах, исторических личностях, традициях. Также в пособиях даны сведения о географии Украины, природных условиях, общественно-политическом устройстве, административно-территориальном делении, развитии экономики, науки и культуры.

Авторы учитывали тот факт, что страноведческая информация для студентов-иностранцев новая, неизвестная и очень трудная. В связи с этим учитывалась необходимость давать студентам определенное время на усвоение этой информации, потому что внимание обучаемых раздваивается: они следят за новыми для них формами языка и одновременно им приходится воспринимать неизвестные страноведческие сведения. Это трудно, в особенности на начальном этапе. Студенты читают и говорят еще «по грамматическим правилам», опираясь только на теоретические знания, поскольку практические умения и навыки у них еще не сформированы. В пособиях по русскому и украинскому языкам авторы подобрали такие текстовые материалы, чтобы можно было вовлечь студентов-иностранцев в вопросно-ответную беседу по страноведению или чтобы студенты могли реагировать либо «по памяти», воспроизведя фразы из текста, понимая их, либо добиться самостоятельного, творческого высказывания. Это бывает нелегко, а коммуникативная ориентация учебного процесса требует немедленной речевой реализации прочитанного учебного текста. Поэтому в наших пособиях тексты построены так, чтобы студенты могли рассказать по-русски или по-украински об аналогичных явлениях действительности в их родной стране, например, в Китае. Это позволяет глубже изучить не только языковой, но и страноведческий материал. Сопоставление страноведческих явлений двух стран заставляет студентов-иностранцев соотносить новую информацию с уже известной (по его стране), т. е. новое вырастает из старого и опирается на старое.

Донскова Л. П., Крылова Т. В.

**УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ**

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Среди проблем, связанных с практической направленностью преподавания русского языка на довузовском этапе обучения, в настоящее время особо выделяется проблема учета языка специальности.

Профессиональная ориентация иностранных учащихся на будущую профессию, соотнесение учебного материала с коммуникативными потребностями будущих медиков, внедрение новых технологий в процесс обучения помогают учащимся в сжатые сроки обучения довузовского этапа овладеть языком специальности как средством профессионального обучения и как средством получения научной информации, способствуют восприятию и пониманию научных текстов.

Преподаватели-русисты в своей практической деятельности используют комплекс учебных пособий, предназначенных для обучения будущих медиков:

1. Вводные занятия по предметам.
2. Основной курс (конспектирование).
3. Методические разработки по обучению аудированию и записи аудиотивных текстов и лекций.
4. Пособие для самостоятельной работы учащихся.

Все пособия взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый комплекс, призванный не только обучать иностранных учащихся базовым особенностям языка специальности, но и формировать у них активную позицию будущего врача-пропагандиста.

Учебный комплекс является результатом многолетнего опыта преподавания русского языка будущим студентам-медикам. При отборе языкового материала были учтены исследования последних лет в области преподавания РКИ.

Учебные пособия построены с учетом актуального для студентов-медиков учебного материала и тех видов речевой деятельности, в которые включается студент на занятиях по профилирующим дисциплинам. При этом текстовой материал не дублирует курсы специальных дисциплин во всем их объеме, а выделяются наиболее актуальные для данного предмета тексты, на материале которых могут быть усвоены языковые явления и специальная лексика.

Материалы пособия по аудированию лексически и тематически связаны с материалами пособия по конспектированию. Тематика лекционного материала скоординирована с коммуникативными потребностями учащихся.

Учебные материалы пособия для самостоятельной работы учащихся обеспечивают углубление и систематизацию знаний, сообщаемых пособиями по конспектированию и аудированию. В пособие для самостоятельной работы были включены тексты, которые своей познавательной ценностью, экспрессивностью стимулируют стабильный интерес учащихся, пропагандируют здоровый образ жизни.

Согласно статистическим данным во всех странах мира, включая Россию, наблюдается неуклонный рост потребления алкоголя, наркотиков, табака. Особенно эта тенденция проявляется среди молодежи. Все это заставляет уже на довузовском этапе обучения формировать мировоззрение учащихся, вырабатывать негативное отношение к употреблению алкоголя, наркотиков, табака и уделять особое внимание профилактике СПИДа.

Традиционно вызывают интерес у иностранных учащихся следующие темы:

1. Вредное воздействие алкоголя и никотина на организм человека.
2. Лечение и профилактика СПИДа.
3. Пагубное влияние наркотиков на человеческий организм.

Актуальная тематика не оставляет учащихся пассивными слушателями, воспринимающими научную информацию, а заставляет их занимать активную жизненную позицию. Шкала человеческих ценностей не может быть навязана, она должна быть внутренне принята личностью. Дискуссионность в обсуждении данных проблем достигается тщательной разработкой вопросов, сложность и постановка которых варьируются в зависимости от уровня подготовленности группы. У учащихся формируются навыки и умения аргументировать и отстаи-

вать свою позицию в споре. Уже на довузовском этапе обучения закладываются основы тех личностных качеств будущего врача, с которыми он затем вступит в новую для него сферу деятельности.

Таким образом, преподаватель русского языка не только готовит будущего квалифицированного специалиста, но и расширяет фоновые знания иностранного учащегося для правильного восприятия текстов, формирует знания и умения по культуре поведения, мышления и способствует активизации жизненной позиции будущего врача — пропагандиста здорового образа жизни.

Ярославская И. М., Лебедева Т. П., Асадулаева И. А.

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Иностранные учащиеся, приезжающие на учебу в Россию из разных стран мира, свое пребывание в стране обычно связывают с Москвой как столицей. Известие о том, что им предстоит учиться, например, в Ростове, зачастую их пугает, настораживает. Именно здесь начинается их новая собственная жизнь, которая не проходит гладко, бесконфликтно.

Работы ученых-методистов доказывают, что при обучении иностранному языку необходимо обучать коммуникативному поведению в различных ситуациях и сферах общения.

Для максимального снятия трудностей в адаптации к новой социокультурной среде было создано пособие «Знакомьтесь — земля Донская» (авт. И. М. Ярославская, Т. П. Лебедева, Л. И. Бутенко).

Пособие знакомит иностранных учащихся с городами Ростовской области, духовным наследием Донского края. С первых страниц пособия они получают конкретную, интересующую их информацию, открывают для себя духовную культуру русского народа в легендах и мифах.

Огромную роль в формировании у иностранных учащихся лингвокультурологической компетентности играет литература. Без чтения художественной литературы не понять России, ее традиций и культуры. На основе материалов вышеназванного пособия студенты узнают, что на донской земле родились и жили всемирно известные писатели А. П. Чехов и М. А. Шолохов.

Читая отрывки из художественных произведений русских писателей (А. С. Пушкина, А. П. Чехова, А. Грина, С. Абрамова, М. А. Шолохова), преподаватели вводят иностранных учащихся в новый для них мир художественной литературы, расширяют их представление о мире, обществе, об окружающих их людях, а учащиеся воссоздают в своем воображении картину жизни, нарисованную писателем.

Мы стремимся донести до сознания учащихся литературное произведение так, чтобы они за литературными образами увидели самого автора, отраженную в художественных текстах эпоху, осознали эстетическую ценность произведения.

Формирование лингвокультурологической компетентности иностранных учащихся продолжается и при работе по пособию «Медицина — моя жизнь» (авт. И. М. Ярославская, Т. П. Лебедева, И. А. Асадулаева).

Обилие лексического материала медицинской направленности заставило нас задуматься над тем, как отобрать необходимый минимум. Отобранный материал был организован следующим образом: 1) медицинские учреждения; 2) врачи; 3) болезни и т. д. В лексическом минимуме дается сочетаемость слов, которая облегчает успешное усвоение предложенного материала. При подаче лексики использовался актуальный в настоящее время фреймовый подход. Можно согласиться с А. Н. Латышевой, что «при обучении языку фреймовый подход не только вводит лексику, а является эффективным способом «введения в специальность».

В пособии студенты найдут ответы на многие вопросы, которые волнуют их: каким должен быть врач, кто стоял у истоков развития медицины, кто внес большой вклад в ее развитие, иногда даже не являясь врачом; узнают о новых направлениях медицинской науки, прочитают о всемирно известных врачах, попробуют поставить свой первый диагноз.

Углубленное знание языковой, культурной, социальной среды помогает быстрее адаптироваться иностранным студентам, ознакомиться с менталитетом русских людей, позволяет приблизиться к пониманию духовных ценностей общества. Нам представляется, что знание о культуре изучаемого языка, а также элементов культуры страны изучаемого языка очень перспективно и продуктивно.

Снаговская Н. Н.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ИЗУЧЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Военная академия Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

Преподавание неродного (иностранного) языка представляет собой комплексный процесс обучения иноязычному материалу и основным видам речевой деятельности. Комплексное обучение, обусловленное практическими целями и коммуникативной направленностью овладения языком, является одним из основных принципов методики преподавания русского языка как иностранного. Оно предполагает охват всех аспектов языка в едином учебном процессе.

В методике преподавания РКИ уже четко определились следующие аспекты: фонетический, грамматический, лексический, стилистический и страноведческий. Все аспекты взаимосвязаны, взаимообусловлены и представляют собой комплекс учебного материала, подлежащего изучению.

Комплексное преподавание РКИ возможно только при наличии определенным образом отобранного и методически организованного материала в соответствии с целями и задачами обучения.

Исходя из принципа аспектно-комплексного обучения (А. Н. Щукин), мы опробовали схему отбора и методической организации учебного материала в процессе обучения языку специальности иностранных военнослужащих в рамках лексического аспекта. Результатом этой работы явилось создание учебно-методического комплекса по русскому языку (специальная лексика). Основой комплекса являются учебные пособия по специальной лексике (радиотехнический и авиационный профили), методический аппарат которых способствует осмыслению и активизации в речи специальной лексики, совершенствованию навыков разных видов чтения, а также овладению практическими навыками устного общения по тематике специальности обучаемых.

В состав учебных пособий по обучению специальной лексике входят такие разделы, как «Грамматический практикум», «Конспектирование». Упражнения и задания «Грамматического практикума» направлены на развитие у обучаемых навыков моделирования, трансформации и синонимических замен, на формирование у них умения находить более простые, доступные языковые единицы и использовать их в своей практической деятельности. Целью раздела «Конспектирование» является выработка навыка понимания речи на слух с последующей ее фиксацией в письменной форме с использованием приемов конспектирования.

Большинство учебных пособий по специальной лексике содержит двуязычные, а также тематические учебные словари. В основе предъявления лексики тематических словарей лежит лексическая и грамматическая сочетаемость.

В учебно-методический комплекс по специальной лексике включены лабораторные работы (для начального и продвинутого этапа), предназначенные для прослушивания в лингафонном кабинете, носящие обучающий характер и обеспечивающие интенсификацию процесса усвоения лексико-грамматического материала текстов по специальности. Лабораторные работы сопровождаются тестирующими заданиями.

Важное место в учебно-методическом комплексе занимают видеофрагменты по специальной лексике. Педагогами нашей кафедры подготовлен блок видеоматериалов (видеолекции) по ряду специальностей, изучаемых иностранцами. Используемые видеофрагменты дают возможность на занятиях по специальной лексике соединить языковые профессиональные навыки обучаемых, создать основу мотивации в изучении русского языка и способствовать расширению коммуникативного поля иностранцев.

На протяжении нескольких лет на нашей кафедре используется компьютерная программа тестов по специальной лексике, предназначенная для организации контроля на заключительном этапе работы со специальными текстами. Методической основой данной компьютерной программы является система упражнений, используемая на занятиях по специальной лексике: упражнения на заполнение пропусков, на подбор соответствий, на выбор вариантов.

Описанный выше учебно-методический комплекс по специальной лексике позволяет в значительной степени осуществить основные цели обучения, стоящие перед преподавателями и обучаемыми.

Бакунович В. М., Волосюк Г. Ф.

ИЗ ПРАКТИКИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Одним из путей решения целого комплекса достаточно сложных проблем, стоящих перед преподавателями-естественниками подготовительного факультета, является разработка учебных материалов по предмету.

Исходя из анализа учебной деятельности учащегося на основных факультетах, иностранный студент должен воспринимать довольно большой объем информации со слуха (например, лекцию) на русском языке, уметь конспектировать, достаточно быстро прочитывать большой объем неадаптированной научной литературы, написать реферат, курсовую работу, вести диалог, выступить на семинаре и т. д.

Все эти навыки должны прививаться учащимся в процессе преподавания естественных дисциплин уже на начальном этапе обучения. Многое зависит от нас, преподавателей естественнонаучных дисциплин: какие учебные пособия используются нами в процессе обучения, какие требования мы предъявляем студентам, какой методической концепции мы придерживаемся.

Отношение обучаемого к учебному пособию, на наш взгляд, является одной из главных разновидностей учебной мотивации. Приобретает ли обучаемый новые знания, получает ли удовлетворение от процесса обучения, насколько учебные материалы важны для профессиональной подготовки — все эти факторы играют определяющую роль в отношении учащегося к предмету. Учебное пособие, на базе которого строится процесс обучения предмету, играет важную роль в процессе формирования мотивационно-целевой основы обучения.

Как показали опросы студентов физических и химических факультетов, иностранные студенты предпочитают пользоваться тренингами, практикумами, краткими учебниками, а дальше указывалась вся остальная учебная литература.

В кратком учебнике как позитивный фактор подчеркивалось конструктивное изложение главного материала, возможность быстро находить нужное. Практикумы ценятся за практическую направленность, возможность проверить знания.

Наблюдения, опыт работы на подготовительном факультете позволили сделать выводы о приоритетных способах подачи учебно-познавательной информации в пособиях по естественным дисциплинам.

Результатом этой работы стало издание пособий по физике и химии (Г. Ф. Волосюк. Физика. Минск. 1999; В. М. Бакунович. Химия. Минск. 1999).

Названные учебные пособия характеризуют взаимообусловленность естественнонаучного и лингвистического подходов, межпредметная координация, а также соответствующая компьютерная поддержка.

Учебные пособия составлены в соответствии с программами по физике и химии для подготовительных факультетов и адаптированы к программе по русскому языку. Изложение рассчитано на иностранных учащихся, впервые изучающих русский язык параллельно с естественными дисциплинами. Информационное содержание указанных пособий учитывает различный уровень подготовки иностранных учащихся как по естественным дисциплинам, так и по русскому языку. В пособия включена активная лексика и грамматические конструкции, характерные для научного стиля речи.

Большое внимание в пособиях уделяется алгоритму решения задач, так как именно эта практическая часть курса ведет к качественному усвоению теоретического материала.

Учебные пособия успешно используются авторами при обучении иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки, что позволяет не только давать учащимся предметные знания, но и развивать их лингвистические способности.

Поляк Т. Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Формирование профессиональной ориентации иностранных студентов-медиков — одно из главных направлений в обучении русскому языку как иностранному.

На первом курсе параллельно с текстами по специальности, такими как «Общая характеристика человеческого тела», «Кости и суставы», «Виды мышц», изучаются тексты «Каким должен быть врач», «Врач и больной», тексты о Гиппократе, Авиценне, в которых говорится о требованиях к медицинским работникам, предъявляемых обществом с древних времен, о медицинской этике, высокой нравственности врача, его долге, умении жертвовать своими интересами ради больных, о трудолюбии, высокой квалификации врача, взаимоотношениях с больными, преданности своей профессии.

Кроме названных выше текстов, используются небольшие художественные тексты (рассказы) о студентах-медиках (К. Паустовский «Приказ по военной школе»), о начинающих врачах (М. Булгаков «Стальное горло»), о преданности медицинской профессии (С. Ласкин «Бужма»), о высокой квалификации врачей, которые делали операции на сердце (Ю. Нагибин «Чужое сердце», Н. Амосов «Мысли и сердце»).

На втором курсе используются тексты клинических специальностей (терапевтического, кардиологического, пульмонологического профиля), из которых вычлняются наиболее актуальные подсферы профессионального общения медиков: «врач – врач» (коллега, главврач, преподаватель, профессор), «врач – медицинская сестра», «врач – младший медицинский персонал», «врач – родственник пациента». В подсфере «врач – пациент» диалог занимает главное место в обучении общению в ситуациях госпитализации, первичного осмотра больного, постановки диагноза, выписки.

Обучение профессиональному диалогу включает в себя знание различных социальных ролей — медсестры, акушера, врача, что усложняет задачу учебного процесса: коммуникативная направленность заданий преобладает над другими видами работ.

Учебно-методическое пособие «Образ врача в литературе» способствует развитию общения у студентов-медиков. Особо важную роль в формировании профессиональной ориентации, навыков общения иностранных студентов-медиков представляют диалоги хирургов во время операции (Ф. Углов «Сердце хирурга»), основанные на коммуникативной преемственности реплик, когда каждая последующая фраза опирается на предыдущую, образуя тематическую цепочку: «перевязка нижней легочной вены», «фиброз легочной ткани», «смещение левого легкого в сторону», «глубокое средостение вены».

При формировании профессиональной ориентации студентов-медиков стоит обратить внимание и на работу молодых, начинающих врачей, делающих из-за недостатка опыта ошибки в постановке диагноза и лечении, что является естественным (учебное пособие «Медицинская и общечеловеческая мораль в белорусской литературе»).

Учебные пособия «Образ врача в литературе», «Медицинская и общечеловеческая мораль в белорусской литературе» способствуют профессиональной ориентации студентов-медиков.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ

Шахназ Мамед-заде Ягчи

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ГИЛАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Гиланский университет (Решт, Иран)

Одна из главных задач подготовки переводчиков русского языка на нашей кафедре — это обучение учащихся практическому владению русским языком в качестве будущих переводчиков.

Общепризнанно, что овладеть каким-либо языком — значит приобрести максимально возможный словарный запас, усвоить грамматический строй изучаемого языка и научиться им пользоваться в речевой практике.

Русский язык принадлежит к языкам синтетическим и отличается сложной системой грамматических средств, без усвоения которых невозможно успешное использование изученной лексики в речи. Носитель русского языка как родного, в основном, усваивает его лексику и систему грамматических форм спонтанно с самого раннего детства, путем имитации и расширяющейся с возрастом речевой практики в условиях русской языковой среды. Но студенты, которые изучают русский язык в нашей стране, лишены этой возможности, поэтому изучение русского языка требует специальной работы над целенаправленным обогащением словарного запаса, овладением грамматическими формами слов, синтаксическими конструкциями и речевыми навыками. Такая работа характерна для курса русского языка как иностранного. В данной статье предложен опыт работы преподавателей нашей кафедры в обучении русскому языку.

Слыхалова Н. Г.

ОБ ОДНОМ АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Белорусский государственный аграрный технический университет
(Минск, Беларусь)*

Идеи корректировки целей и обновления содержания обучения иностранному языку в вузах достаточно широко представлены в методических исследованиях последних лет. Решающее значение приобретает тот факт, что будущий специалист должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

Для решения данной задачи рассмотрим в межкультурном аспекте функциональную педагогическую деятельность преподавателя РКИ и методические умения, обеспечивающие реализацию этих функций.

Как известно, структура профессионально-педагогической деятельности учителя состоит из двух групп функций. К целеполагающим относят коммуникативно-обучающую, развивающую и воспитывающую функции. Операционно-структурные функции включают гностическую, конструктивно-планирующую и организационную.

Коммуникативно-обучающая функция включает информационно-ориентирующий, мотивационно-стимулирующий и контрольно-корректирующий компоненты.

Информационно-ориентирующий компонент коммуникативно-обучающей функции обеспечивается умениями ориентировать учащихся относительно связи между русским языком и культурой страны изучаемого языка, особенностями проявления национальной специфики в социокультурном поведении ее представителей, о сходствах и различиях в культурах родной и чужой страны.

Мотивационно-стимулирующий компонент включает умения создать у учащихся внутреннюю потребность пользоваться русским языком как средством общения в ситуациях опосредованной и непосредственной межкультурной коммуникации: путем включения различных аутентичных материалов (текстов, стихов, песен, видеоматериалов и др.) в процесс изучения языка; использования активных форм обучения (проблемных заданий, ролевых игр социокультурной направленности), способствующих более эффективному усвоению особенностей иноязычной культуры; привлечения учащихся к различным видам внеклассной работы (культурно-страноведческие викторины и конкурсы и др.), направленным на решение конкретных задач аккультурации.

Контрольно-корректирующий компонент базируется на методических умениях выделять цели, формы, виды и объекты контроля при овладении иностранным языком как средством межкультурного общения, планировать и осуществлять текущий, обучающий и итоговый контроль речевых навыков и умений учащихся с целью выявления уровня владения русским языком как средством межкультурного общения.

Развивающая и воспитывающая функции реализуются с помощью следующих умений: путем использования аутентичных материалов в учебном процессе расширять кругозор, развивать память, воображение, интеллектуальные способности учащихся, формировать у них умение анализировать и выделять черты сходства и различия в родной и изучаемой культурах; формировать у учащихся умения самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, разнообразную справочную литературу, СМИ; воспитывать учащихся в духе уважения и симпатии к народу-носителю изучаемого языка, а также его национальным традициям, обычаям, культурному достоянию родной страны.

Гностическая функция реализуется через умения анализировать учебный материал, средства обучения с точки зрения представленности в них сведений о культуре страны изучаемого языка и их использования в учебном процессе, предвидеть возможные случаи проявления лингвострановедческой и социокультурной интерференции в речевой деятельности учащихся, на основе сопос-

тавления национально-культурных особенностей двух лингвокультурных общностей определять наиболее трудные для усвоения факты и явления действительности.

Конструктивно-планирующая функция включает умения производить отбор, методическую обработку аутентичных материалов с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся и распределять данные материалы по этапам обучения, выбирать наиболее эффективные приемы и способы ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка, готовить, подбирать, использовать различные средства наглядности с целью семантизации тех или иных реалий.

Организационная функция реализуется на базе умений выбирать оптимальные способы организации своей деятельности и деятельности учащихся с целью наиболее эффективного усвоения фактов иноязычной культуры.

Корбанзаде Захра

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИРАНСКИХ ШКОЛАХ

Институт иностранных языков Асади Лари (Тегеран, Иран)

В Иране и многих других странах дистанционные формы обучения до недавнего времени широко не применялись из-за ряда объективных причин, обусловленных недостаточным уровнем развития и распространения технических средств новых информационных и телекоммуникационных технологий. В настоящее время созданы предпосылки для широкого использования дистанционного обучения в образовании. Преподавание русского языка как одного из иностранных языков включено в программу обучения в институте имени Асади Лари. Основное назначение иностранного языка — умение общаться на иностранном языке. Устная речь преподавателя позволяет сосредоточить внимание обучаемых на звуковой стороне нового для них языка. С учетом интерферирующего и транспозиционного влияния на графику русского языка графики других иностранных языков (английского, французского) и те графические трудности, отличающие фарси и русский язык, включение учащихся в овладение только говорением дает возможность быстрее накапливать языковой материал, вырабатывает умения быстрее осуществлять речевые действия с ним, что создает условия для общения, а это развивает мотивацию изучения русского языка.

Каждому учителю нужно знать цели обучения, систему обучения и приемы, заложенные в комплектах, творчески использовать учебные, воспитательные и развивающие возможности. Иными словами каждый учитель в Иране и в любой стране должен овладеть методическим мастерством, чтобы обучать русскому языку на уровне современной методической теории.

Изучение иностранного языка формирует у студентов такие навыки и умения, как умение работать с книгой, справочной литературой и др.

На наш взгляд, такое программное обеспечение облегчит процесс обучения и увеличит число обучаемых русскому языку в Иране.

В настоящее время при помощи этого программного обеспечения появилась возможность контролировать правильность графического воспроизведения языка учащимися, а также осуществлять морфологический и синтаксический контроль в конструкциях, продуцируемых учащимися.

Литература

1. Глисон, Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г. Глисон. М. 1959.
2. Засорина, Л. Н. Введение в структурную лингвистику / Л. Н. Засорина. М. 1974.
3. Звегинцев, В. А. Язык и лингвистическая теория / В. А. Звегинцев. М. 1973.
4. Касаткин, Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант. М. 1991.

Панова Э. К.

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Специфика современного российского образования, его реформирование все настойчивее убеждают преподавательский корпус в необходимости создания такой системы обучения, которая бы отвечала высоким требованиям как европейского, так и мирового уровня. С этой целью предлагаются различные подходы и концепции решения проблемы поиска эффективных образовательных парадигм в области обучения иностранным языкам. Одна из таких концепций содержит в качестве обязательного компонента обучения важнейший инструмент профессионально-педагогической деятельности — коммуникативную компетенцию. В свою очередь, она тоже рассматривается с различных аспектов: а) язык как «инструмент реализации общения в определенной культуре» (Ю. Е. Прохоров) и б) язык как «процесс овладения иноязычной культурой» (Е. И. Пассов).

С нашей точки зрения, данные взгляды, рассматриваемые в диалектическом единстве, не противоречат практическому их воплощению, поскольку оба влияют в одинаковой мере на результативность процесса обучения иностранным языкам. К тому же, если исходить из семантики лексемы «коммуникация» в научной литературе, то можно заметить факт неоднозначности ее толкования:

а) в широком смысле — обмен мыслями, передача информации при помощи языковых средств;

б) в узком смысле — любое сообщение: транспортные связи — энерго-, тепло-, газо-, водоснабжение; линии связи — телефон, радио, телеграф, телевидение, интернет.

Следует добавить, что, при всей важности и широте охвата понятия «коммуникация», такому компоненту в общении, как узус, уделено, на наш взгляд, недостаточно внимания. Об этом более подробно пойдет речь далее.

Особую специфичность приобретает данный аспект при изучении неродного языка. В технологии его изучения иностранными гражданами применяются различные методики обучения в зависимости от целей и задач такого обучения. В процессе обучения педагог должен произвести отбор лексического, грамматического и текстового материалов, определить структуру содержания обучения с учетом контингента учащихся. Так, уже в конце XX века преподаватели-русисты замечали необходимость привлечения в практику преподавания русского языка иностранцам социально-культурного компонента, в том числе и узуса: «Знание самим преподавателем речевой специфики функциональных стилей является неременным условием успешного преподавания, основой высокой культуры русской речи, которая вбирает в себя не только понятия «правильно» – «неправильно», но и искусность, т. е. уместное использование языковых средств в определенной сфере и ситуации общения...».

При рассмотрении коммуникативной компетенции иностранного студента-медика в структуре содержания обучения иностранным языкам (вслед за И. Б. Авдеевой) выделяется несколько важных и значимых компонентов: когнитивный, профессионально-предметный (представляющий спектр предметных элементов, базируемых на когнитивном компоненте, так называемый когнитивный стиль специалистов данного профиля); лингвистический; дискурсивный; адекватно-поведенческий. В отношении когнитивного стиля специалистов (заметим, любого профиля) важно следующее обстоятельство: «...когнитивный стиль, объединяя в себе когнитивный и прагматический уровни речевой (языковой) личности, является стиле- и структурообразующим фактором речепорождения и речевосприятия в парадигме инженерной коммуникации, а формирование когнитивной и профессиональной компетенций — главенствующей при моделировании коммуникативных компетенций по сравнению с доминированием лингвистической в обучении обычной коммуникации».

Из многих структурных факторов, составляющих коммуникативную компетенцию специалистов медицинского профиля и являющихся значимыми, в настоящей статье рассматривается адекватно-поведенческий коммуникативный компонент, манифестирующий процесс изучения неродного языка как процесс овладения иноязычной культурой. Современное состояние вопроса о лингвистической компетенции оставляет далеко позади мышление рационалистического языкознания XVIII века, поскольку рассматривает речь не как механический процесс обозначения понятий звуковыми знаками, а как творчество, соединенное с процессом мышления и со всеми другими проявлениями духовной жизни человека. То, что коммуникативное творчество осуществляется индивидами, сохраняя в то же время социальный, общенародный характер, заметил в свое время еще В. Гумбольдт: «Языки можно считать творением народов, и в то же время они остаются творением отдельных лиц, потому что могут происходить только в отдельных лицах, но опять только так, что каждое лицо предполагает быть понятым для всех и все оправдывают на деле это ожидание». Известный языковед А. Н. Савченко отмечал, что речевое поведение, происходящее без какого-либо противоречия с языковой системой и имеющее

свои эмоциональные и эстетические свойства, может «... отличаться еще и ситуативностью». Достаточно вспомнить ситуацию из произведения Н. В. Гоголя «Ревизор». В одном из эпизодов городничий так обращается к купцам в финале комедии: «Что, голубчики, как поживаете? Как товар идет ваш? Что, самоварники, аршинники, жаловаться?» Употребление лексемы «голубчики» в данном дискурсе продиктовано ситуационной обусловленностью, предполагающей сарказм, насмешку, даже определенную издевку по отношению к своим собеседникам, но не умилительно-ласкательное «голубчики». Эту особенность референции (соотнесенности), которая имеет место между словами, с одной стороны, и вещами, событиями, действиями и качествами предметов, которые они замещают, с другой — была отмечена и в зарубежной лингвистике. Джон Лайонз пишет: «...в определенном смысле можно говорить, что, по крайней мере, некоторые единицы словаря во всех языках могут быть поставлены в соответствие тем или иным «свойствам» физического мира». Под свойствами автор, по-видимому, понимает «согласие» нашего мышления в ситуации общения, когда происходит совместимость отношения субъекта к конкретному объекту или его свойству. Например, в диалоге: – Возраст больного? – Ей слегка за тридцать. (She is in early thirties); или в дискурсе: Он был по уши влюблен. (He was head over heels in love with her = quite, completely in love). Цель общения состоит в объяснении «понимания» высказываний в процессе коммуникации, а по Джону Лайонзу, «единственным критерием проверки, применимым к исследованию языка, является употребление языковых высказываний в разнообразных ситуациях повседневной жизни, и они склоняют нас к поискам «значений», которые они имеют, и к отождествлению их значений, с такими сущностями, как физические объекты, «понятия», данные «уму», или «ситуации» (states of affairs) в физическом мире».

Таким образом, в нашем понимании, осуществляется дискурс, который вплетен в совместную практическую деятельность людей, в процессы межличностного общения.

Бабарико М. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

По данным, опубликованным в журнале «Language Monthly», примерно 300 миллионов человек по всему миру владеют русским языком, что ставит его на пятое место по распространенности, из них 160 миллионов считают его родным (седьмое место в мире). И интерес к нему повсеместно растет, в особенности в Европе. После расширения Европейского Союза в 2004 году русский язык делит с испанским четвертое место по числу желающих изучать его в качестве иностранного. Глава Белого дома Джордж Буш призвал сконцентрироваться на преподавании ведущих мировых языков, причислив к ним русский.

Приведенные данные свидетельствуют о существовании огромного круга людей, изучающих или стремящихся изучить русский язык. Очевидно, возникает ряд проблем, связанных с разнородностью данного круга. Очень остро встает вопрос о совместимости культурных традиций (если речь идет об изучении русского языка иностранными студентами). Ко всему прочему, различны и мотивы, побуждающие людей изучать язык: для одних — это работа, перспективы для успешного профессионального роста и карьеры, для других — образование, стремление получить доступ к оригиналам книг или других источников информации.

Но, как бы то ни было, самым главным мотивом было и остается стремление приобщиться к культурным традициям народа, лучше понять его менталитет, историю. Китайцы говорят: «Полюбил человека — полюбил и его ближних». Данная же особенность характерна и для процесса изучения языка. Подтверждением этому служат слова китайской студентки, изучающей русский язык в Сианьском нефтяном университете на факультете иностранных языков: «Полюбив русский язык, я полюбила русские песни, русскую литературу и русских людей. Одним словом, все, что связано с русским языком, меня интересует».

В процессе овладения русским языком студенты сталкиваются не только с проблемами, касающимися непосредственно технических аспектов обучения, но и с проблемами психологического характера. И значение последних нельзя недооценивать, поскольку учет этих факторов в значительной степени может способствовать повышению эффективности процесса обучения. Применение знаний психологии приходится как нельзя кстати при изучении мотивов, побуждающих людей овладеть русским языком. В соответствии с теорией деятельности Леонтьева в основе мотивации лежит потребность, и любое поведение человека направлено на ее удовлетворение. Поэтому еще перед началом обучения особо важным для преподавателя является именно определение потребности студентов и построение процесса обучения таким образом, чтобы он был максимально направлен именно на удовлетворение данной потребности.

Немаловажной проблемой является непосредственно организация процесса обучения. В создании максимально комфортного климата без знаний о социальных группах не обойтись. Простой пример: как определить оптимальный состав учебной группы? С одной стороны, очевидна невозможность обучения совсем малых групп (2–3 человека), с другой стороны, к снижению эффективности обучения приведет и значительное увеличение числа членов группы. В социальной психологии объем внимания определяется числом Миллера, которое равно 7 ± 2 . Таким образом, максимально эффективно обучение будет проходить в группе, состоящей из 5–9 студентов.

В процессе преподавания русского языка как иностранного не всегда учитываются культурные и языковые различия обучаемых студентов (это, прежде всего, касается студентов из Японии и Китая, где языковые и культурные принципы несколько другие). И поэтому очень важно, чтобы процесс обучения строился не на различии, а на общности культур. Для повышения эффективности восприятия иностранными студентами другого языка преподавателю необ-

ходимо проложить своеобразный мост между культурами. Вот что утверждает одна из китайских студенток, изучающих русский язык: «Если хочешь хорошо овладеть языком, то надо хорошо узнать его культуру и традиции. Я тоже так считаю, поэтому я использую методы, которые очень помогают мне быстро и легко понять культуру этого народа (читаю художественную литературу на русском языке, смотрю фильмы, слушаю музыку)».

Приведенные примеры ярко свидетельствуют о важности применения психологических приемов при изучении языка. На самом же деле, область применения психологических знаний гораздо шире, соответственно возможностей для улучшения качества преподавания посредством изучения психологии гораздо больше.

Минецкая В. А.

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Потребность в профессиональном общении стимулирует процесс восприятия и усвоения иностранными учащимися специальной лексики. Большая часть терминологической лексики вводится на лекциях и семинарских занятиях медицинского профиля. Задача преподавателя-русиста заключается в следующем:

- 1) на материале текстов по изучаемым студентами-медиками предметам отобрать лексику по двум направлениям: общенаучную и узкоспециальную;
- 2) определить способы семантизации определенных групп лексических единиц;
- 3) показать особенности сочетаемости и реального функционирования специальной лексики в речи.

В основе обучения специальной лексике лежит текст. Выбор способа семантизации лексической единицы зависит от лингвистической подготовки студентов. Среди приемов семантизации специальной лексики основными принято считать контекстуальный анализ, толкование, этимологический и словообразовательный анализ, выявление синонимических и антонимических связей.

Семантический анализ терминов, образованных с помощью аффиксов, облегчается их происхождением (чаще из греческого и латинского языков), и учащиеся довольно легко запоминают их русские эквиваленты: микро (малый), макро (большой), гипер (сверх), пери (около, вокруг), поли (много), эпи (после, над) и др.

Некоторые суффиксы практически не встречаются в нетерминологическом словообразовании: -ит, -ик, -оз, -оид, -аз (а), -он. Словообразовательный анализ помогает раскрыть значение неизвестного термина. Следует обратить внимание на многозначные слова и при помощи толкования показать учащимся, что значение русских слов часто может не совпадать с объемом значений в родном языке учащихся. При овладении семантически соотносительной лекси-

кой ошибочному употреблению подвергаются не только номинативные функции слов в родном и русском языках, но и их синтаксические отношения, что порождает нарушение нормы в процессе речи на неродном языке. Например, глагол владеть в русском и английском языках не совпадают по семантическим полям. В этой связи полезно дать значение синонимов (обладать чем? иметь что?) и показать разницу в лексической сочетаемости этих слов.

Раскрыть семантику специальной лексики помогает контекстуальный анализ. Сравнивая значения слов в словосочетаниях, учащиеся уясняют смысл нового понятия: *суставные губы* — *розовые губы ребенка*; *суставная сумка* — *дамская сумка*; *суставный хрящ служит буфером* — *буфер между вагонами смягчает толчки*; *суставная впадина* (*вогнутая поверхность кости*) — *глубокая впадина образовалась между горами*; *инородное тело, жидкое, твердое тело* — *дрожать всем телом от холода*; *мышечная ткань* — *шелковая ткань*; *желчный проток* — *узкий проток соединяет две реки*.

Сталкиваясь с паронимами при чтении научных текстов, мы прибегаем к морфемному анализу слов, показываем учащимся их лексическую сочетаемость, а затем закрепляем в речи (например, *кожные рецепторы, кожный зуд, кожный покров; кожный лоскут и кожаный лоскут, портфель; кожевенная промышленность, кожевенное производство*).

Разные способы семантизации специальной лексики с последующим закреплением в упражнениях и на материале текстов способствуют сознательному использованию ее в связном высказывании учащихся, в диалогах «врач-больной», создают предпосылки формирования профессиональной компетенции студентов.

Задорожная О. И., Шеховцова Е. Г.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Донецкий национальный университет (Донецк, Украина)

Успешное обучение в вузе требует от иностранных студентов помимо системных знаний по русской грамматике еще и активного усвоения большого количества терминов подъязыка специальности. Усвоение специальной терминологии является основой получения образования и актуально как для будущих врачей, фармацевтов, биологов, химиков, так и для инженеров, экономистов, филологов и др. Будущая специальность требует максимальной активизации и расширения имеющихся у студентов знаний в области международной терминологии, в том числе международных терминоэлементов, которые составляют основу международного терминологического фонда. Кроме того, обучение в вузе диктует необходимость формирования достаточно большого словарного запаса, в который входят не изученные ранее слова, но которые могут быть поняты студентами в результате обоснованной языковой догадки.

Подъязык медицины отличается от других профессиональных языков прежде всего планом содержания и предопределяется объектом деятельности медицинских работников — здравоохранением. План содержания и специфика профессионального подъязыка отражается в плане его выражения — в выборе языковых средств.

Уже на первом курсе студентам-медикам необходимо активно усвоить, т. е. запомнить на уровне долговременной памяти около 800 терминоэлементов для понимания десятков однотипных терминов. Алгоритм работы над терминологической лексикой включает такие этапы:

- 1) выявление основных структурных особенностей термина;
- 2) установление смысловых отношений между компонентами сложных терминов и терминологических словосочетаний;
- 3) образование нового термина по данной модели.

Особенность медицинской терминологии состоит в том, что:

- 1) термины обладают большой длиной, например: *динамобаллистокардиография*;
- 2) новые термины образуются путем сложения нескольких основ с присоединением приставок и суффиксов;
- 3) термин информативен, т. е. по значениям его составляющих можно понять общий смысл слова: *миелорадикулоневрит* (миело-, греч. — спинной мозг, радикул-, лат. — корешок, невр-, греч, -нерв. -ит, греч. — суффикс, указывающий на воспалительный процесс).

Система предтекстовых лексико-грамматических заданий в процессе работы над терминологией должна включать разные задания — от фонетики до синтаксиса словосочетаний. Так, фонетической отработке подлежат произношение словосочетаний согласных, оглушение — озвончение согласных в префиксах, произношение сложных слов, переход ударения при образовании множественного числа или склонения существительных. На уровне морфологии необходимо сформировать лингвистическую компетенцию для разграничения склонений существительных, нахождение согласования прилагательных с существительными, выявление несогласованного определения и т. д. В области словообразования большинство заданий должны быть направлены на развитие умения находить терминоэлементы и определять значение термина по его составляющим; синтаксис словосочетаний также должен быть представлен разнообразными моделями. Большинство заданий предполагает работу в любой языковой аудитории, хотя их количество и последовательность выполнения могут отличаться в каждой конкретной группе.

Малько А. И.

О СПЕЦКУРСЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия
(Горки, Беларусь)*

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии не только ведется преподавание русского языка как иностранного для зарубежных граждан, обучающихся на курсах, подготовительном отделении и на 1–5-м курсах нашего вуза, но и организован спецкурс по методике РКИ. Этот спецкурс рассчитан на 2 года (4–5-й курсы). Его могут посещать не все иностранные студенты, а во-первых, только наиболее сильные, хорошо владеющие грамматикой, имеющие большой лексический запас и, во-вторых, являющиеся гражданами тех стран, в которых русский язык не преподается как обязательный учебный предмет.

В программу спецкурса включены лекции, семинарские занятия и педагогическая практика (пассивная и активная). Тематика лекций соответствует программе обучения основным видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму, а также работе над грамматикой и лексикой. Большое внимание уделяется вопросам страноведения, использованию средств наглядности, общему и поурочному планированию учебного материала. На семинарских занятиях проводится закрепление лекционного материала, составление разработок уроков. При этом подробно разбирается каждый этап урока и материал, который может в него входить. Параллельно идет и повторение лексического и грамматического материала, терминологии, необходимой будущим преподавателям.

Кроме лекций и семинарских занятий, слушатели спецкурса проходят педагогическую практику (пассивную и активную). Они посещают занятия по русскому языку в группах подготовительного отделения. Если есть выбор групп, учитывается родной язык студентов, так как практикантам лучше сразу учиться преподавать русский язык своим землякам, ведь они будут работать на родине. Постоянная опора на родной язык нерациональна. Перевод на родной язык нужно использовать только тогда, когда невозможны другие способы семантизации.

Перед посещением занятий студенты инструктируются методистом, получают перечень вопросов, на которые они должны ответить после посещения урока. На занятиях слушателями ведется подробная запись всех видов работы на уроке, методов и приемов, средств наглядности, используемых преподавателем в ходе проверки, объяснения и закрепления нового материала.

Каждый слушатель спецкурса ведет дневник педагогической практики. Уроки обсуждаются с методистом и преподавателем, делается подробный анализ каждого этапа урока, выделяются методы презентации нового материала и виды упражнений по его закреплению.

Педагогическая практика завершается проведением студентами пробных уроков в группе, в которой они посещали занятия.

Формами контроля знаний на спецкурсе являются зачеты (в каждом семестре) и заключительный экзамен.

Слушатели спецкурса получают дипломы, дающие им право преподавать русский язык в родных странах на курсах.

Посещение спецкурса является полезным для студентов тем, что на занятиях ведется повторение лексического и грамматического материала, знакомство с методами его презентации учащимся, что поможет в будущей работе наших выпускников.

Аксютченко В. И.

ГРАММАТИКА НАУЧНОГО СТИЛЯ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Военная академии Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

Овладение грамматикой научной речи представляет собой часть системы обучения русскому языку и составляет основу формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения.

Обучить правильному использованию единиц языка реально только при условии системного представления их функционирования в речи, сопоставления компонентов функционально-семантических полей, выявления их дифференциальных признаков, определяющих выбор каждого из них в конкретных условиях речевого общения.

Полноценное владение языком предполагает умение выбрать для выражения мысли средство, соответствующее коммуникативной задаче и ситуации общения.

Речь идет о связи формы и ее значения: целесообразным для продвинутого этапа является направление, которое формулируется следующим образом: «Для выражения данного значения нужно употребить данную конструкцию».

Выбор той или иной модели всегда зависит от контекста. В связи с этим необходимо учитывать тот факт, что синонимичные в изолированном употреблении модели оказываются не взаимозаменяемыми в условиях контекста. Это обстоятельство говорит о необходимости изучения типовых смысловых связей в тексте, что позволит согласовать языковое содержание обучения с потребностями речевого общения. Как правило, речевое общение осуществляется с помощью единиц текстового уровня.

На продвинутом этапе, особенно в начальный период обучения, возникает необходимость ограничить объем языкового материала. При минимизации материала целесообразно руководствоваться понятием универсальной структуры, под которой понимается речевой образец, выражающий данное значение наиболее независимо от лексического выражения его компонентов и от коммуникативного задания предложения.

Следует подчеркнуть, что при структурировании грамматического материала определяется и тот объем лексики, который должен быть усвоен в процессе работы над данным речевым образцом и на основе которого строятся упражнения, носящие лексико-грамматический характер. Таким образом устанавливается взаимосвязь в обучении лексике и грамматике.

Способность к подлинному речевому общению базируется на владении закономерностями порождения текста. Обучение порождению текста включает анализ и синтез содержательной, экстралингвистической стороны текста, который возможен при условии владения языковыми средствами организации текста. Поэтому при обучении видам речевой деятельности необходимо учитывать синтаксические особенности научного текста.

Грамматические упражнения, связанные с обучением *монологической речи*, можно разделить на две группы:

а) для формирования навыков использования средств связи, а также навыков развертывания текста на основе начального предложения. Эти упражнения строятся на материале микротекстов (двух смежных предложений или группы предложений);

б) выполняемые при формировании коммуникативно-речевых умений в монологической речи. Эти упражнения составляют часть системы заданий по воспроизведению (полному или свернутому) информативного содержания, по составлению аналогичного текста.

При подготовке монологического сообщения выполняются задания по осознанию языковой стороны текста и упражнения, имеющие своей целью усвоение языковых единиц, владение которыми необходимо для воспроизведения содержания текста.

Количество упражнений с грамматической направленностью, которые выполняются при подготовке к воспроизведению текста, может быть различным и зависит от уровня владения учащимися грамматической системой языка.

Более сложным видом монологического сообщения является свернутое воспроизведение текста. В зависимости от заданной степени свернутости производится более или менее значительная трансформация текста с предварительным выделением его основной информации.

В обучении диалогической речи необходимо учитывать те ее закономерности, которые существенны для построения диалогических единств на материале научного содержания. Это, прежде всего, некоторые особенности соотносительности синтаксической структуры вопросных и ответных реплик. Для практики преподавания весьма существенно использование в вопросных и ответных репликах разных синтаксических моделей, находящихся в отношениях функционально-смысловой соотносительности и входящих в одну смысловую парадигму.

Овладение структурами вопросных реплик не только расширяет речевые возможности учащихся, но и способствует осознанию различий между функционально соотносительными конструкциями.

В упражнениях диалогического характера, кроме соотношения вопросных и ответных реплик по синтаксической структуре, необходимо предусмотреть тренировку в выборе нужного порядка слов в ответной реплике, если предполагается полный ответ на вопрос.

Сафронова Е. А.

О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия
(Горки, Беларусь)*

Современная методика преподавания русского языка как иностранного из множества задач выдвигает на первый план ориентацию учебного процесса на самостоятельную работу студентов. В настоящее время в условиях быстрого обновления информации важно не только пробудить в человеке интерес к накоплению знаний, расширению кругозора, удержанию необходимого лексического запаса, но и раскрыть человека как личность, способную удовлетворять свои образовательные запросы.

В неязыковом вузе при обучении русскому языку желательно добиваться на занятиях такой атмосферы, когда учебная деятельность превращается в деятельность общения, а класс становится местом проявления коммуникативных способностей студентов-иностранцев. Тогда преподаватель не только будет рассматриваться лишь как несущий информацию и тестирующий на понимание и запоминание человек, но и станет направляющим и организующим партнером в процессе обучения.

Работа на уроке, несомненно, является весомой частью всего обучения языку. Но достижение цели обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе немислимо без правильной организации самостоятельной работы студентов. Такая работа может заключаться в таких видах речевой деятельности и формах ее выражения, как чтение, перевод, пересказ, реферирование. Практика преподавания в Белорусской государственной сельскохозяйственной академии показывает, что, помимо традиционных методов организации учебной деятельности студентов, необходимы формы работы, где нет жесткого контроля и постоянного управления со стороны преподавателя, а в большом объеме дается время на самостоятельную работу, что стимулирует личное творчество студентов с учетом их особенностей, предпочтений и интересов. Задача преподавателя — разработать систему способов самостоятельного совершенствования языковых навыков и умений. Первостепенное значение имеют, на наш взгляд, следующие виды самостоятельной деятельности: чтение периодических изданий, интернет-информации; просмотр телепередач, художественных фильмов; прослушивание аудиозаписей, радиопередач и лекций; общение с носителями языка на тематических вечерах, экскурсиях, встречах; написание сообще-

ний и докладов на заданные темы; участие в студенческих научно-практических конференциях.

Все вышеуказанные виды самостоятельной работы помогают выйти за рамки аудиторного говорения, способствуют оперированию структурами русского языка, порождению самостоятельных высказываний. А это сложно сделать, если не владеть механизмом организации данных слов в предложении как основной единицы коммуникации.

Преподаватель планирует аудиторную работу и сочетает ее с внеаудиторной так, чтобы шел непрерывный процесс овладения языком. К примеру, при подготовке сообщения о прочитанной в газетах информации студенты должны четко сформулировать тему, цель и адресат сообщения, затем составить смысловой план сообщения и отобрать для каждого пункта плана ключевые слова и словосочетания, при поддержке преподавателя определить объем и длительность сообщения. При выполнении такой работы обучаемые пытаются практически применить полученные знания в новой ситуации. По характеру управления это станет самостоятельной деятельностью, предполагающей свободный выбор со стороны студентов в зависимости от их уровня владения лексикой, грамматикой, культурой русской речи.

Кафедра русского и белорусского языков Белорусской сельскохозяйственной академии уделяет много внимания самостоятельной работе студентов-иностранцев и способствует повышению их познавательной и коммуникативной компетенции, расширению кругозора и лексического запаса.

Васильева Т. Ю., Никитина Е. В., Родионова О. Ю., Харзеева Л. И.

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Витебский государственный медицинский университет
(Витебск, Беларусь)*

В процессе преподавания русского языка иностранцам реализуется и воспитательная функция, что способствует нравственному, культурно-эстетическому, гуманистическому воспитанию учащихся средствами русского языка. Значительную роль в этом играет внеаудиторная работа преподавателя-русиста.

К содержанию внеаудиторной работы предъявляются следующие требования: она должна отличаться увлекательностью и занимательностью как материала, который используется при проведении внеаудиторных мероприятий, так и самих форм работы; она должна строиться на принципе добровольности и активности студентов.

Основными задачами внеаудиторной работы являются развитие умений и навыков практического пользования языком на базе языкового материала, изучаемого студентами в процессе аудиторных занятий; повышение уровня владения языком студентов, проявляющих особый интерес и склонность к изучению русского языка; приобретение студентами знаний страноведческого характера.

Преподаватели-русисты обычно являются кураторами групп иностранных студентов. Их работа направлена на разностороннее изучение личности студентов, развитие их индивидуальности и коммуникативной культуры, выявление их трудностей и проблем, оказание реальной помощи в период социальной адаптации, формирование позитивного отношения к окружающей действительности.

Традиционным видом массовой внеаудиторной работы бывают вечера «Давайте познакомимся» на подготовительном отделении, «Русский чай», вечер встречи выпускников со слушателями подготовительного отделения. Участие в вечерах играет большую роль в эстетическом воспитании и развитии языковых возможностей студентов.

Одним из видов работы, способствующей интенсивному усвоению учебного материала и успешному развитию навыков и умений устной речи, является учебная экскурсия. Она способствует интенсификации учебного процесса, если, во-первых, экскурсионная тематика отобрана в соответствии с планом учебной работы, во-вторых, экскурсия специально готовится на занятии до ее проведения, и, в-третьих, после проведения экскурсии обобщаются ее итоги. Обычно первая экскурсия — обзорная экскурсия по городу, а затем преподаватели проводят тематические экскурсии. Другими видами внеаудиторной работы являются участие студентов в художественной самодеятельности, просмотр кинофильмов и посещение театров.

Индивидуальные формы внеаудиторной работы представляют собой обязательную подготовительную ступень к проведению внеаудиторной работы в группах и предполагают работу преподавателя с каждым участником проводимого мероприятия в отдельности.

В заключение необходимо отметить, что внеаудиторные мероприятия имеют свою специфику: они не являются обязательными для студентов, что предъявляет особые требования к их планированию, организации и проведению. Внеаудиторная работа по своей форме должна отличаться от учебных занятий, носить познавательный характер, оказывать на студентов глубокое эмоциональное воздействие.

Ситникова М. Г.

ЗАНЯТИЯ В КРУЖКЕ ЮНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Гомельский государственный медицинский университет (Гомель, Беларусь)

На страницах печатных изданий Республики Беларусь находит отражение все многообразие социальных отношений, которые необходимо освоить инофону для успешной аккультурации. Читая белорусские СМИ, иностранный студент осваивает огромный социальный опыт, узнает наиболее эффективные тактики и стратегии межкультурной коммуникации, что способствует более быстрому и успешному протеканию процесса его адаптации в инокультурной среде.

Для иностранных студентов публикация очерков и заметок в белорусских СМИ представляет собой прекрасную возможность рассказать белорусским читателям о национальной культуре, традициях и достижениях их стран, внести собственный весомый вклад в сближение между нашими народами, содействовать распространению идей толерантности, терпимости и интернационализма.

Поэтому закономерным стало создание в 2004 году при кафедре русского языка как иностранного кружка «Пишем мы — пишут о нас!» иностранными студентами, активно участвующими в работе кафедрального СНК. В настоящее время число кружковцев значительно возросло: на сегодняшний день 12 юных корреспондентов смогли увидеть свои статьи и заметки опубликованными в газете Гомельского государственного медицинского университета «36,6°», городских изданиях «Гомельская правда» и «Гомельские ведомости».

Статьи членов кружка посвящены знаменательным событиям в их студенческой жизни: научным конференциям, в которых приняли участие сами кружковцы или их земляки-однокурсники, спортивным соревнованиям и концертам студенческих творческих коллективов. Например, в 2006 году в газете «36,6°» были опубликованы статьи кружковцев об участии индийских студентов-медиков в Республиканских студенческих чтениях «Диалог языков и культур» (статья Н. Патела «Где жить, там и слыть!»), в Международной научно-практической конференции «Студенческая медицинская наука XXI века» (статья Н. Патела «Студенческая осень» в Витебске»). Форуму студенческой и учащейся молодежи «Первый шаг в науку – 2006» посвящена статья Арунандры Мурти Гаутама «Наш первый шаг в науку», опубликованная в «36,6°» 3 ноября 2006 года. Об участии иностранных студентов в Республиканской научной конференции «Актуальные проблемы медицины» рассказывает статья «Здоровью цены нет» («36,6°» 27 февраля 2007 года).

В статьях кружковцев анализируются мотивы научно-исследовательской деятельности студентов, популяризируется научное творчество, пропагандируются традиции вуза, изучение русского языка и белорусской культуры. Красной нитью проходит в статьях всех членов кружка «Пишем мы — пишут о нас» призыв к терпимости, укреплению дружбы и всестороннего сотрудничества между представителями разных народов, носителями различных религиозных и культурных традиций, поиску точек соприкосновения различных мировоззренческих систем. Помимо непосредственных занятий журналистикой, заключающихся в поиске сюжетов, сборе материалов, написания собственных статей и их обсуждения, всеми членами кружка «Пишем мы — пишут о нас!» проводится мониторинг белорусской прессы, отслеживаются публикации о медицине, жизни белорусской молодежи, спорте, молодежной моде, современной музыке, спортивных и иных достижениях страны обучения. Ежедневно членами кружка составляются обзоры республиканских и городских СМИ, в которые включаются резюме наиболее интересных статей и краткие сообщения о новостях политики, культуры и медицины. С такими обзорами кружковцы выступают перед своими земляками-сокурсниками, что позволяет иностранным студентам с различным уровнем владения русским языком получать информацию

об образе жизни, традициях, культуре и спортивных достижениях страны обучения. До начала работы кружка «Пишем мы — пишат о нас» только 12 % опрошенных нами иностранных студентов смогли указать названия белорусских газет и журналов и их рубрики. Число регулярно читающих белорусские газеты студентов составило 3 % от общего числа информантов.

При повторном опросе информантов через 1 год деятельности кружка число регулярно читающих белорусские газеты индийских студентов возросло до 48 %, в число наиболее популярных среди студентов газет вошли следующие: «Советская Белоруссия», «Гомельские ведомости», «Из рук в руки», «Знамя юности». Студенты, которые регулярно сами читали белорусские печатные издания, либо прослушивали еженедельный обзор СМИ, выполненный кружковцами, проявили более высокую поисковую активность, оптимизм в восприятии реальности, значительное расширение контактов с носителями иноязычной культуры. Результаты опроса иллюстрируют эффективность занятий в кружке «Пишем мы — пишат о нас» как средства активизации процессов аккультурации иностранных студентов и повышения их социальной активности.

Бажкова М. І.

НАВУЧАННЕ СТУДЭНТАЎ-ЭКАНАМІСТАЎ НАВУКОВАМУ СТЫЛЮ НА МАТЭРЫЯЛЕ СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ

Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт (Мінск, Беларусь)

Для рацыянальнай арганізацыі і інтэнсіфікацыі вучэбнага працэсу неабходна канкрэтызаваць адбор і віды вучэбнага матэрыялу, улічваючы пры гэтым мэты навучання і патрэбы навучэнцаў, а таксама іх будучую спецыяльнасць.

Як вядома, навуковы стыль характарызуецца такімі ўласцівасцямі, як лагічнасць, дакладнасць, паслядоўнасць, першаснасць пісьмовай формы ў адносінах да вуснай. Ён дыферэнцыруецца на такія навуковыя падстылі, як уласна навуковы, вучэбна-навуковы, навукова-публіцыстычны. Камунікатыўнай, інфармацыйнай функцыі паведамленняў навуковага стылю папярэднічае пазнавальная функцыя. У аснове навучання навуковаму функцыянальнаму стылю ляжыць тэкст. Навуковы тэкст з яго камунікатыўнай накіраванасцю стаў прадметам вывучэння і аб'ектам моўнай працы пры навучанні мове спецыяльнасці. Мэта навуковых тэкстаў — зафіксаваць, захаваць, перадаць навуковую інфармацыю ў пэўнай галіне ведаў, выкладзеную лагічна, дакладна і аб'ектыўна.

Пераклад, чытанне, адэкватнае разуменне навуковага тэксту, а таксама яго узнаўленне з'яўляюцца для студэнтаў-эканамістаў неабходнымі відамі маўленчай дзейнасці, для рэалізацыі якіх патрабуюцца выпрацоўка пэўных моўных навыкаў і ўменняў.

Важнай задачай пры рабоце з навуковым тэкстам з'яўляецца аптымальны адбор матэрыялу. Перш за ўсё тэксты павінны адпавядаць мэтам і задачам навучання, быць звязанымі з вучэбным матэрыялам па прафілюючым дыс-

цыплінам, быць крыніцай актуальнай інфармацыі і з'яўляцца асновай для стварэння пэўнай камунікатыўнай сітуацыі, якая выяўляецца ў неабходнасці ўзнаўлення тэксту ў гутарцы. Навуковы тэкст павінен садзейнічаць узбагачэнню слоўнікавага, ў тым ліку і тэрміналагічнага, запасу студэнтаў. Ад напўненасці тэксту эканамічнымі тэрмінамі, пэўнымі моўнымі канструкцыямі залежыць працэс авалодання студэнтамі навуковым стылем маўлення.

Непасрэдна перад работай з навуковым тэкстам праводзіцца папярэдняя работа, накіраваная на разуменне тэрміналагічнай лексікі, зняцце граматычных цяжкасцей, асэнсаванне некаторых асаблівасцей ужывання сінтаксічных канструкцый ў навуковым стылі. Вось некаторыя асноўныя палажэнні, на якія звяртаецца ўвага студэнтаў перад работай з навуковым тэкстам:

1. У падмове эканомікі прадстаўлены слой лексікі, у якім можна выдзеліць агульнанавуковыя словы і словы-тэрміны, а таксама вялікую колькасць агульнаўжывальных слоў, якія атрымалі тэрміналагічнае значэнне. Многія эканамічныя тэрміны ўтварыліся шляхам спецыялізацыі значэння агульнаўжывальных слоў: *вартасць, даход, прыбытак, цана, грошы, праца, тавар, рынак, гандаль* і інш. Гэтыя словы ўжываюцца як у агульнанародным, так і ў тэрміналагічным значэнні.

2. У навуковых эканамічных тэкстах сустракаюцца выпадкі паралельнага ўжывання тэрмінаў-інтэрнацыяналізмаў і ўласнабеларускіх тэрмінаў: *індустрыя — прамысловасць, экспарт — вываз, імпорт — увоз, дэвальвацыя — абясцэньванне, інвестар — укладальнік, кантракт — пагадненне, негатыўны попыт — адмоўны попыт, дывідэнды — працэнты па ўкладах* і г. д.

3. Сустракаюцца тэрміны-інтэрнацыяналізмы, вакол якіх групуюцца пэўныя семантычныя гнёзды. Адна з найбольшых груп аб'ядноўваецца вакол інтэрнацыянальнага тэрміна *капітал*. Акрамя назоўнікаў *капіталізм, капіталізацыя, капіталіст*, яна ўключае тэрміналагічныя лексемы, утвораныя з дапамогай уласнамоўных суфіксаў: *капіталізаваны, капіталізаваць, капіталістычны, капіталістка*; тэрміны-складаныя словы: *капіталаўкладанне, капіталаёмістасць*; шэраг тэрміналагічных спалучэнняў са стрыжневым словам *капітал* і прыметнікам уласнабеларускага паходжання: *асноўны капітал, дробны капітал, рухомы капітал, зменны капітал, пастаянны капітал, вытворчы капітал, зваротны капітал* і г. д.

4. Пры рабоце з навуковымі тэкстамі трэба звяртаць увагу студэнтаў і на некаторыя марфалагічныя асаблівасці эканамічных тэрмінаў. Так, многія дзеясловы ўтвораны ад інтэрнацыянальных эканамічных тэрмінаў пры дапамозе суфікса -ава-, а ад іх у сваю чаргу ўтвораны аддзяслоўныя назоўнікі пры дапамозе суфіксаў -ав-а-нн-: *аванс — авансаваць — авансаванне, дысконт — дыскантаваць — дыскантаванне, крэдыт — крэдытаваць — крэдытаванне, імпорт — імпартаваць — імпартаванне, дэбет — дэбетаваць — дэбетаванне*. Актуальным з'яўляецца і ўтварэнне ад'ектываў ад назоўнікаў пры дапамозе суфіксаў -ск-, -н-, -ав-: *брокер — брокерскі, аўдытар — аўдытарскі, дылер — дылерскі, іпатэка — іпатэчны (банк), маркетынг — маркетынгавы, лізінг — лізінгавы, дэмпінг — дэмпінгавы, акцыз — акцызны*.

У працэсе работы над навуковым тэкстам студэнты павінны навучыцца дзяліць яго на сэнсавыя, лагічна завершаныя блокі, умець выдзяляць асноўную інфармацыю з пэўнай часткі тэкста (абзаца), сцісла перадаваць змест тэкста, фармуляваць пытанні да кожнага абзаца, складаць план, пісаць анатацыю і г. д.

Агароднікава С. В., Кухта С. У.

БЕЛАРУСКАЯ МОВА Ў СІСТЭМЕ ПАДРЫХТОЎКІ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ ВЫШЭЙШАЙ КВАЛІФІКАЦЫІ

Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт (Мінск, Беларусь)

Стратэгія рэфармавання вышэйшай школы патрабуе ўсебаковага, цэласнага вызначэння мэты і задачы курса роднай мовы ў вучышні. На першы план выступае не граматыка-арфаграфічны накірунак, а моўная асоба і, у прыватнасці, развіццё маўленчай сферы, фарміраванне прафесійных камунікатыўна-маўленчых уменняў і асобасных якасцей студэнта сродкамі роднага слова.

Стратэгічная мэта ўсяго навучальнага працэсу будучых эканамістаў бацькаў і гуманістычнай накіраванасці, творчым развіццём асобы і фарміраванні яго прафесійнай культуры. Таму мэтазгодна наладзіць навучальны працэс так, каб будучы эканаміст добра засвоіў не толькі асноўныя моўныя паняцці, але і навучыўся ўмела карыстацца мовай, авалодаць тымі прыёмамі, якія неабходны, каб хутчэй і якасна засвойваць інфармацыю з разнастайных крыніц, здолеў уздзеянніцаць словам на розум і пачуцці сваіх суразмоўцаў. А гэты магчыма тады, калі студэнты будуць вывучаць мову не толькі як сукупнасць кампанентаў, што ўтвараюць яе сістэму законаў, якія рэгулююць іх узаемадзеянне і скрытыя ў сваім механізме сістэмы, а як камунікатыўную з'яву, дыялектычнае адзінства матэрыяльнай структуры і грамадскага функцыянавання.

Аналіз сучаснай практыкі дае выснову сцвярджаць, што існуючая сістэма падрыхтоўкі будучых спецыялістаў накіравана на фарміраванне шэрагу прафесійных маўленчых уменняў і асобасных якасцей эканаміста. У гэтай сувязі мэтай курса роднай мовы з'яўляецца фарміраванне высокаадукаванай моўнай асобы: важна дапамагаць студэнтам асэнсаваць і ўспрымаць не толькі граматычную сістэму мовы, але і яе дзейнасны аспект; навучыць разумець сутнасць мовы; сфарміраваць прафесійныя камунікатыўна-маўленчыя ўменні для развіцця і абагачэння шматлікіх бакоў асобы эканаміста, для свабоднага і творчага карыстання мовай ва ўсіх сферах дзейнасці. Інакш кажучы, неабходна патрэбна ўдасканалваць моўную, лінгвістычную, камунікатыўную, моўна-эстэтычную кампетэнцыю студэнтаў.

Неабходна прыкласці ўсе намаганні, каб змяніць у пэўнай катэгорыі студэнтаў адносіны да беларускага слова — вялікага народнага скарбу, абуджаць нацыянальную самасвядомасць выхаванцаў.

У сувязі з гэтым важнае значэнне маюць уступныя заняткі, на якія неабходна раскрыць паняцце «Беларуская мова — нацыянальная мова беларускага народа», вызначыць месца беларускай мовы сярод іншых моў свету, паказаць

найбольш характэрныя агульныя рысы беларускай мовы ў галіне фанетыкі, лексікі і граматыкі, асаблівасці і нацыянальную самабытнасць беларускай мовы.

Вядома, што слова з'яўляецца сродкам зносін у межах пэўнай культуры і не можа быць асвоена ў адрыве ад гэтай культуры. Таму найпершая ўвага пры вывучэнні беларускай мовы надаецца знаёмству студэнтаў з лепшымі ўзорамі спадчыны (у галіне выяўленчага мастацтва, дойлідства, музыкі, літаратуры і навукі). Такая пазіцыя мае вялікае выхаваўчае значэнне, бо дазваляе ўбачыць каштоўны ўклад беларусаў у агульную скарбніцу сусветнай культуры. Павага да свайго народа ў далейшым будзе праяўляцца праз адказнае стаўленне да сваёй гісторыі, культуры, да свайго народа.

Напэўна, звужэнне курса беларускай мовы да проста прафесійнай лексікі паглыбіць веды студэнтаў у галіне сваёй спецыяльнасці. Але пры гэтым знікае магчымасць уплываць на станаўленне асобы з яе маральна-духоўнымі поглядамі на жыццё. У гэтым выпадку шмат што страчвае чалавек, грамадства і, зразумела ж, Беларусь.

Важна таксама адзначыць, што вусная і пісьмовая мовы як дзве формы працэсу зносін маюць свае спецыфічныя асаблівасці. Вуснай мовай чалавек карыстаецца пры непасрэдных адносінах з людзьмі, яна разлічана на слых. Авалоданне пісьмовай мовай адбываецца на аснове і праз пасрэдніцтва вуснай мовы. Вось чаму можна сказаць, што студэнт павінен як мага лепш напачатку навучання выказваць свае думкі ў вуснай мове. Пераказваючы прачытанае, дзелячыся ўласнымі назіраннямі і ўражаннямі, студэнты развіваюць артыкуляцыйны апарат, кантралююць правільнасць сваёй мовы, а разам з тым — дакладнасць засвоеных ведаў.

Добрыя вынікі ў навучанні студэнтаў-эканамістаў дае сістэматычная праца над перакладам з рускай мовы на беларускую, і наадварот, над параўнаннем беларускай мовы з іншымі, у першую чаргу з рускай.

Безумоўна, эканаміст павінен быць высокакваліфікаваным спецыялістам, майстрам сваёй справы. Але яшчэ пры ўсіх сваіх прафесійных ведах ён павінен быць сапраўднай асобай — чалавекам высокай унутранай і знешняй культуры, носбітам глыбокай маральнасці, інтэлігентным і добрым.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Гринцевич Т. И.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Белорусский государственный аграрный технический университет
(Минск, Беларусь)*

Каждый преподаватель русского языка как иностранного знает, что процесс формирования учащимися собственных высказываний на неродном языке требует осознанного владения грамматическим строем этого языка. Неадекватное или приблизительное понимание грамматической единицы замедляет речевую практику и может явиться причиной ошибок в речи учащихся.

Момент предъявления грамматического материала на начальном этапе является одним из важнейших звеньев учебного процесса. От его организации зависит реализация правильной речевой деятельности учащихся. Презентация новых грамматических сведений требует от преподавателя большой подготовительной работы, цель которой — дать простейшими средствами лингвистически неискаженные черты изучаемой грамматической единицы.

Проблемы подачи грамматического материала в процессе обучения русскому языку как иностранному целесообразно рассматривать на фоне значимых для общей методической концепции взаимоотношений между усвоением языковых средств и развитием речевых умений, между категориями аспектности и комплексности, сознательности и бессознательности (автоматизированности), системности и коммуникативности.

Решение вопроса о месте грамматики в процессе обучения иноязычному общению тесно связано с тем, как понимается взаимоотношение между усвоением отдельных аспектов языка (языковых средств) и формированием комплексных речевых умений в различных видах речевой деятельности. Не надо доказывать, что недостаточное владение языковым материалом проявляется в ошибках и недочетах при порождении и понимании учащимися устной и письменной речи. Так называемое аспектное преподавание, при котором дифференцированно отрабатываются явления разных системных уровней языка, конечно, должно иметь выход в речевую практику. Таким образом, аспектность и комплексность обучения языку отнюдь не исключают друг друга.

Понимание грамматического строя языка как одного из аспектов, обуславливающих усвоение целевых речевых умений (в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности), предполагает рассмотрение вопросов, касающихся соотношений навыков и умений, сознательности и автоматизированности. Процесс обучения грамматическому аспекту не должен заканчиваться на уровне выработки простых грамматических навыков, необходимо, чтобы он

продолжался дальше, подводя учащихся к органическому включению этих навыков в комплексные речевые умения, в целостную речевую деятельность. Решение этой важной задачи предполагает обоснованное построение методической концепции, охватывающей обучение грамматическому аспекту иноязычной речи в целом, начиная с введения нового языкового материала и кончая его овладением учащимися на уровне автоматизированных компонентов коммуникативно-направленной речевой деятельности. Учащиеся сначала воспринимают грамматические явления (словоформы и синтаксические структуры), используемые в связной речи (в тексте), и воспроизводят их в процессе выполнения элементарных практических действий и операций, объединяемых на ситуативно-тематической основе, постепенно переходя к осознанию наблюдаемых языковых фактов и к обобщению их в форме «правил-инструкций». После этого проводится интенсивная тренировка, в процессе которой учащиеся овладевают грамматическими навыками, применяемыми в самостоятельной коммуникативно-направленной речи.

В синтаксическом плане, отражающем функциональные отношения между синтаксическими, морфологическими и лексическими явлениями, важную роль играет систематический учет лексико-синтаксической сочетаемости слов и морфологических форм и планомерное расширение классов слов, обладающих способностью выступать в сочетаниях с другими словами. В связи с этим следует уделять постоянное внимание обогащению лексико-морфологического наполнения постепенно возрастающего запаса синтаксических структур.

На уровне парадигматики речь идет, прежде всего, о необходимости эффективного методического использования лексической компетенции подлежащих усвоению морфологических форм и образцов склонения имен и спряжения глаголов. Лексическое (досистемное) введение отобранных словоформ на начальном этапе обучения русскому языку может служить отправным пунктом для последующего усвоения парадигм и практически направленных «правил-инструкций», конечно, в теснейшей связи с развитием целевых речевых умений.

Варава С. В.

КОГДА НУЖНО НАЧИНАТЬ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ?

*Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина
(Харьков, Украина)*

Известно, что практически с самого начала функционирования подготовительных факультетов для иностранных граждан обучение языку специальности начиналось на 4-й неделе изучения русского языка, т. е. еще до ввода в учебный процесс общеобразовательных дисциплин.

Сегодня уже практически ни у кого не вызывает возражений идея создания вводно-предметных курсов по научному стилю, во время которых студенты получают определенное количество лексико-грамматического материала, об-

легчающее их адаптацию к общеобразовательным дисциплинам на первых занятиях по этим дисциплинам. Необходимость создания таких курсов обусловлена тем, что учебный план предусматривает достаточно ранний ввод предметов на начальном этапе. Так, в Украине в группах инженерно-технического профиля математика и черчение вводятся на 5-й неделе обучения, физика — на 6-й и химия — на 7-й неделе. На этом этапе на занятиях по русскому языку студенты только приступают к изучению грамматического курса, который дается на базе общелитературного стиля речи, проходят первичное знакомство с предложно-падежной системой русского языка в рамках некоторых, наиболее употребительных значений падежей. При этом студенты одновременно сталкиваются сразу с несколькими трудностями, им объективно и психологически трудно приступить к изучению предметов на русском языке. С одной стороны, они не овладели еще грамматикой русского языка, не имеют какого-либо необходимого и достаточного минимума грамматических конструкций, характерных для научного стиля. С другой стороны, им приходится усваивать очень большое количество незнакомых лексических единиц, часто трудно произносимых. При этом они сталкиваются с необходимостью общения с разными преподавателями-предметниками на занятиях. В связи с этим чрезвычайную актуальность приобретает межпредметная координация ввода новой лексики на начальном этапе обучения.

Во вводно-предметном курсе презентацию новой лексики осуществляет преподаватель русского языка. На занятиях по научному стилю студенты знакомятся с некоторыми наиболее важными терминами и понятиями, с которыми они встретятся на первых занятиях по профилирующим предметам, что способствует облегчению первичного ввода предметов. При этом получается, что преподаватель-русист не следует за предметником (как при подаче лексического материала основного курса по научному стилю), а, наоборот, опережает его. Студенты приходят на первые занятия по предметам, владея некоторым набором терминов, что позволяет частично снять трудности, возникающие в начале изучения предметов на русском языке.

В связи с этим представляется целесообразным изучение вводно-предметного курса в течение 4 недель из расчета 4 часа в неделю. Таким образом, вводный курс для студентов инженерно-технического профиля может содержать 8 уроков, каждый из которых рассчитан на 2 часа аудиторных занятий (из расчета 2 урока на каждый профилирующий предмет). В связи с тем, что в группах инженерного профиля математика и черчение вводятся на 5-й неделе, предполагается начинать обучение научному стилю уже на 3-й неделе. Так, на 3-й неделе студентам можно предложить два урока, построенных на материале математики (Урок 1 «Числа». Урок 2 «Арифметические действия»), а на 4-й неделе — два урока, построенных на материале черчения (Урок 3 «Линии». Урок 4 «Углы»). Таким образом, к 5-й неделе — моменту ввода математики и черчения — студенты уже будут владеть некоторым лексическим запасом, который, как отмечалось, облегчит первичный ввод этих дисциплин. В связи с тем, что на 6-ой неделе вводится физика, а на 7-й — химия, на 5-й неделе

студентам можно предложить два урока, построенных на материале физики (Урок 5 «Физические явления». Урок 6 «Физические величины»), а на 6-й неделе студенты познакомятся с двумя уроками, построенными на базе химии (Урок 7 «Что изучает химия?». Урок 8 «Молекулы и атомы»).

Однако на сегодняшний день существует и другая точка зрения. Ее сторонники настаивают на том, что «начинать обучение общению в учебно-научной сфере на 4-й неделе, т. е. в период изучения элементарного курса русского языка, нецелесообразно» (Г. И. Кутузова, 2003, с. 71). Сторонники этой точки зрения считают, что на 4-й неделе обучения преподаватели русского языка выступают в качестве «своеобразных репетиторов», т. к. они первыми вводят не только лексико-грамматический материал, но и понятийно-терминологический аппарат специальных учебных дисциплин; при этом, с их точки зрения, весь грамматический материал вводится на лексическом уровне, поскольку на занятиях базового курса русского языка этот грамматический материал еще не изучался, что приводит к неосознанному заучиванию студентами нового лексико-грамматического материала, вне связи этого материала с грамматической системой русского языка. Неблагоприятным последствием такой организации учебного процесса, по мнению этих методистов, становится невозможность «сформировать навыки использования грамматических явлений; одно и то же грамматическое явление, изучаемое на материале разных общеобразовательных дисциплин, воспринимается студентами как нечто новое, т. е. полностью отсутствует перенос навыка» (Г. И. Кутузова, 2003, с. 72).

С нашей точки зрения, чтобы избежать подобного заучивания студентами отдельных предложений «без осознания того или иного языкового явления», во вводно-предметном курсе главное внимание должно уделяться работе с лексикой. С целью снятия известной проблемы «двух трудностей» ввод лексики должен производиться в рамках уже известных студентам из грамматического курса русского языка конструкций.

Глагольное управление должно демонстрироваться только в рамках изученных падежных форм (например, на 3-й неделе обучения, когда студенты знакомы только с винительным падежом в значении объекта, глагол *обозначать* может вводиться как *обозначать что* — *Цифры 2 и 5 обозначают число 25*; но при этом не должно демонстрироваться употребление форм творительного падежа — *обозначать что как (чем)* и родительного падежа — «*обозначать что с помощью чего*»).

Аналогично, согласно содержанию базового курса русского языка, должны вводиться и другие синтаксические и грамматические конструкции. В частности, употребление конструкции с использованием слов в сравнительной степени *больше / меньше* может быть введено как *что больше, чем что* — *пять больше, чем два, что меньше, чем что* — *три меньше, чем семь*. Употребление форм родительного падежа в выражениях *что больше / меньше чего* при этом должно сознательно быть опущено, не имплицироваться в связи с тем, что на данном этапе студенты еще не знакомы с употреблением форм родительного падежа существительных. Кроме того, употребление числительных в форме ро-

дательного, а также дательного и других падежей представляет достаточно большую трудность для иностранных студентов. Поэтому конструкцию с числительными в форме дательного падежа «что равно чему» мы считаем целесообразным заменить упрощенной специально для раннего этапа обучения конструкций типа *Пять умножить на пять будет двадцать пять, Одиннадцать плюс шесть будет семнадцать* и т. п. Такая организация учебного материала позволяет хорошо закрепить употребление числительных в форме именительного падежа (формы винительного падежа в рассматриваемых конструкциях совпадают с формами именительного), что должно явиться базой для последующего изучения словоизменения числительных.

При подобной презентации грамматического материала является возможным обойти те трудности, о которых говорят противники раннего ввода языка специальности на занятиях по русскому языку, мотивирующие свою точку зрения тем, что «преподаватель русского языка должен ввести понятийный аппарат математики и химии, а новый грамматический материал, который еще не изучался в основном курсе русского языка (сравнительную степень прилагательных и синтаксическую конструкцию со значением сравнения (больше, чем), окончания числительных в дательном падеже (двум, пяти, двадцати трем и т. д.), студенты должны запомнить (точнее, выучить наизусть)» (Г. И. Кутузова, 2003, с. 72).

Таким образом, с нашей точки зрения, может быть достигнута намеченная цель — студенты получают некоторый лексико-грамматический минимум, необходимый им для успешной работы на первых занятиях по профилирующим дисциплинам, что будет способствовать снятию некоторых трудностей, возникающих при вводе предметов. И с 7-й недели студенты могут переходить уже к изучению основного курса по научному стилю.

Литература

1. Кутузова, Г. И. Проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах на занятиях по русскому языку / Г. И. Кутузова // Мир русского слова. 2004. № 4. С. 68–74.

2. *Русский язык. Научный стиль* : учеб. пособ. для студентов-иностранцев подготовительных факультетов инженерно-технического профиля / З. П. Блудова [и др.]. Рекомендовано Министерством образования и науки. Письмо № 14/18.2-808 от 29.03.2006. Ч. 1. 2-е изд., испр. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина. 2006. 158 с.

Костюшкина Л. А.

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Белорусский государственный аграрный технический университет
(Минск, Беларусь)*

К целям обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки обычно относят:

- коммуникативную цель — обучение общению на русском языке;

– образовательную цель — расширение когнитивной базы учащихся за счет сообщения им разного рода знаний (метаязыковых, страноведческих, профессиональных, универсальных);

– воспитательную цель, состоящую главным образом в формировании у студентов позитивного отношения к русскому языку, к стране изучаемого языка и стране пребывания, их истории и культуре.

Ведущей в процессе обучения считается коммуникативная цель, так как иностранные студенты изучают русский язык прежде всего для его использования в целях общения. Эта цель осуществляется путем формирования у студентов необходимых языковых и речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме, обеспечивая им в конечном счете: а) овладение специальностью; б) общение в условиях русской языковой среды; в) возможность использования русского языка по возвращении на родину.

Коммуникативные потребности иностранных учащихся подготовительных факультетов определяются учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферами общения.

Коммуникативная цель в социально-бытовой сфере — это формирование умений главным образом устного диалогического общедо-бытового общения (аудирование и говорение). В меньшей степени для нее важны умения читать и писать.

Для социально-культурной сферы в равной степени важны все виды речевой деятельности. Иностранные студенты получают социально-культурную информацию через чтение и слушание. Они должны уметь понять содержание прочитанного и услышанного, передать его в устной или в письменной форме и дать ему оценку, составить собственное монологическое высказывание.

Для учебно-профессиональной сферы общения важны все виды речевой деятельности: чтение текстов по специальности, взятых из учебной литературы, конспектирование этих текстов, воспроизведение их содержания на основе конспекта, овладение навыками аудирования и конспектирования учебных лекций, воспроизведения их содержания по конспекту. Наконец, важным для них является умение принять участие в речевом общении на практическом занятии по изучаемым специальным предметам. Поэтому коммуникативная компетенция как способность, а также готовность и умение осуществлять общение на иностранном языке, может рассматриваться как сложное многокомпонентное образование, в состав которого входят частные виды компетенций:

– лингвистическая (знание явлений фонетики, лексики и грамматики и умение использовать их в речи);

– социолингвистическая (умение учитывать социолингвистический контекст акта коммуникации, специфику ситуации общения, социальный статус партнера);

– социокультурная (знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения);

- дискурсивная (знание правил построения связного устного или письменного сообщения — дискурса, умение строить такое сообщение и понимать его в чужой речи);
- стратегическая (умение отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач);
- предметная (знание предметной информации, позволяющей учащимся порождать и распознавать высказывания).

Реализация коммуникативной цели обучения невозможна без реализации образовательной и воспитательной целей. Нельзя овладеть русским языком без сформированного у студентов позитивного отношения к нему, без формирования языковых и страноведческих знаний, поэтому можно говорить о комплексной, интегративной цели обучения русскому языку на подготовительных факультетах.

Корабельникова Л. Ч.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АСПЕКТНО-КОМПЛЕКСНОГО ПРИНЦИПА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НЕФИЛОЛОГОВ

Военная академия Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

Проблемы обучения языку специальности привлекают внимание лингвистов, методистов, психологов. Одной из важных проблем, связанных с обучением РКИ будущих специалистов, является сочетание аспектного и комплексного подходов в преподавании языка при коммуникативной направленности обучения.

В современной лингводидактической литературе термин «комплексность» оказался чрезвычайно многозначным. Мы рассматриваем комплексность как объединение языкового материала разных уровней (фонетического, лексического, грамматического при формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности).

Практика обучения иностранцев подъязыку специальности в Военной академии свидетельствует о целесообразности выделения следующих спецкурсов (аспектов): специальная лексика, грамматика научного стиля, обучение конспектированию со слуха. Остановимся на особенностях работы в рамках аспекта «Специальная лексика».

Изучение специальной лексики русского языка делится на три этапа. Отбор и объединение языкового материала в пределах каждого этапа (концентра) осуществляется по принципу самодостаточности, т. е. таким образом, чтобы иностранные слушатели уже на начальном этапе изучения специальной лексики приобрели достаточно автономные навыки, могли читать тексты различных типов, строить высказывания разной сложности.

На начальном этапе (в первом семестре) смысловой анализ ведется на уровне предложения, абзаца, затем — небольшого по объему текста. Главным

видом чтения является изучающее чтение. Ведется работа по формированию умений репродуцирования смыслового куска, продуцирования собственного мини-высказывания, умения вести диалог-расспрос. Собственно продуцирование осуществляется на базе визуальных и вербальных опор. В области письма главными задачами являются: развитие механизмов эквивалентных замен, скоростного письма; развитие умения воспроизводить информацию.

Работа с текстом продолжается в лингафонном кабинете. Серия аудитивных упражнений включает в себя только лексику текста для чтения. Все лексико-грамматические конструкции знакомы и понятны обучаемым. Завершается процесс работы с текстом выполнением тестовых заданий.

При изучении специальной лексики уже на первом этапе происходит первичное знакомство с лексико-грамматическими конструкциями научного стиля речи.

На следующем этапе обучения языку специальности (начало – середина 2-го семестра) чтение связано с конспектированием. Ведется обучение ознакомительному и поисковому видам чтения. Уделяется внимание выделению основной информации; сокращению второстепенной; нахождению в тексте деталей, характеризующих действия, свойства; сравнению двух текстов с целью определения сходства или различия в их содержании. На этом этапе ведется работа по развитию умения репродуцировать текст с определенной степенью свернутости, а также умения продуцировать собственное высказывание. В области письма вырабатываются навыки воспроизведения двух прочитанных текстов с определенной степенью свернутости.

На данном этапе в процессе формирования навыков и умений аудирования профильных текстов широко используются фонограммы. Текстовый материал строится на базе текстов, предназначенных для чтения, но не повторяет их содержания. В этом случае обучение аудированию с использованием текстов по специальности имеет дополнительные трудности, так как эти тексты лишены сюжетов, их содержание плохо запоминается, если нет зрительных опор (графиков, таблиц, рисунков и т. д.). Не каждый текст предполагает наличие невербальных опор. Аудиокурс, предназначенный для второго этапа, сопровождается печатной версией с переводом формулировок заданий и лексического материала на родной язык обучаемых.

Используется и компьютерная тестирующая программа по специальной лексике русского языка, предназначенная для организации контроля на заключительном этапе работы со специальным текстом. Программа может быть использована как в учебное время, так и в ходе самостоятельной работы обучаемых. Методической основой данной программы является система упражнений, используемых на занятиях по специальной лексике, а также лексика текстов по специальности. Программа не предполагает наличия незнакомых слов, лексико-грамматических конструкций.

Третий этап (середина – конец 2-го семестра) характеризуется развитием навыков комбинаторики. Анализируется и суммируется информация двух или нескольких текстов. Проводится обучение конспектированию, тезированию,

составлению докладов по специальности. Организуется внеаудиторное чтение неадаптированных текстов по специальности.

На данном этапе широко используются видеофонограммы. Обучаемые уже подготовлены к восприятию звучащей речи без зрительных опор, поэтому в целях активизации учебного процесса используются видеозаписи фрагментов лекций преподавателей-предметников.

Аспектно-комплексный подход к изучению подъязыка специальности, а также подготовленный педагогами кафедры учебно-методический комплекс способствуют оптимизации учебного процесса, формированию профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных слушателей, достижению достаточно высоких результатов не только при изучении русского языка, но и в дальнейшем в учебном процессе на русском языке.

Кулаженко Н. В.

УРОК НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-НАПРАВЛЕННОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Белорусский государственный университет транспорта (Гомель, Беларусь)

Овладение основами общения в учебно-профессиональной сфере должно быть достаточно прочным, стабильным и мотивированным, что в будущем обеспечит успех дальнейшего совершенствования в обучении языку специальности. Подготовка иностранных студентов к практическому общению с учетом будущей профессиональной деятельности, по мнению И. К. Гапочки, — одна из важнейших задач коммуникативно-направленного метода обучения русскому языку, который «создает условия для овладения речевой деятельностью в процессе решения профессиональных задач».

В условиях довузовской подготовки уже после трех месяцев обучения, организуемого в рамках бытовой и учебной сфер общения, акцент делается на профиль обучения (гуманитарный, инженерно-технический, естественнонаучный), что находит отражение в подборе учебных материалов и знакомстве с языковыми средствами, отражающими особенности избранного профиля обучения.

Обучение иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере должно решать следующие задачи: 1) введение и закрепление минимума общенаучной и специальной лексики для изучения данных предметов; 2) расширение лексического запаса обучающихся на морфологической и синонимической основе и создание потенциального словаря, необходимого для рецепции; 3) формирование навыков диалогического общения и монологического высказывания на материале, близком к профилю будущей специальности студента.

Учитывая раннее введение общетеоретических предметов, которые преподаются на русском языке, изучение научного стиля речи следует рассматривать в общей системе обучения иностранных учащихся на подготовительном

факультете. Задача преподавателя русского языка — объяснить формально-грамматическую структуру конструкций, активизировать их употребление в ограниченной речевой ситуации. Дальнейшее лексическое наполнение конструкций и их активизация осуществляются на занятиях по предметам, где есть реальная языковая ситуация для высказывания.

Включение иностранных учащихся в учебный процесс, формирование навыков и умений в аудировании, чтении, письме и говорении на базе соответствующего языкового материала происходит на протяжении всего тематического цикла.

В каждом уроке дается ограниченный языковой материал и ведется работа по формированию определенных навыков и умений. В области морфологии и синтаксиса предметом изучения являются грамматические формы и конструкции. В упражнениях лексико-грамматического типа большое внимание уделяется отглагольным существительным и трансформации глагольных словосочетаний в именные. Особое место отводится изучению словообразовательных моделей. На синтаксическом уровне широко представлены предложения, из структуры которых исключен конкретный субъект, характеризующийся обобщенностью.

Работа преподавателя на уроке (при наличии большого количества тренировочных упражнений) заключается в упорядочении и систематизации изученных языковых единиц, форм, конструкций, а также — в формировании в языковом сознании учащихся некоторых контуров системы изучаемого аспекта, как в формальном, так и в содержательном плане.

Текст определяет основную проблематику урока, дает исходный материал для коммуникации, и основной задачей на этом этапе является развитие навыков и умений смыслового анализа текста, построение связного высказывания, оперирование содержанием текста в процессе формирования навыков и умений свободного говорения на предложенную тему. Поэтому преподаватель должен предусматривать повторяемость изучаемого материала, так как одни и те же языковые средства, используемые в вопросах и ответах на них, употребленные для выражения каждый раз нового содержания, запоминаются произвольно. Текстовый материал способствует формированию активного словаря студента, состоящего из наиболее употребительных единиц научно-профессиональной сферы.

Одним из важных моментов является переход к изучению материалов научной публицистики, связанных с профилем обучения иностранных учащихся. Содержательная доступность текстов помогает иностранным учащимся овладеть синтаксисом научного стиля речи, подготовиться к занятиям по общетеоретическим предметам и чтению учебной литературы по специальности на русском языке.

Нурмухамбетов Е. К.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

В первом семестре подготовительного факультета на начальном этапе обучения ставится задача формирования умений и навыков говорения. Говорение как вид речевой деятельности в условиях языкового окружения в первую очередь удовлетворяет коммуникативные потребности иностранных учащихся, приехавших на учебу в нашу страну. Рассмотрим один из подвидов говорения — монологическую речь.

Как известно, высокий уровень владения умениями и навыками монологической речи обеспечивает говорящему на иностранном языке возможность строить самостоятельное высказывание в связи с определенным коммуникативным заданием. На начальном этапе обучения начинается формирование речевого механизма, обеспечивающего порождение речи на русском языке.

По мнению Л. С. Раскиной, последовательность этапов обучения монологической речи можно представить следующим образом:

1) предъявление, анализ и репродуцирование речевых образцов с целью фиксации их в памяти студентов, накопление их *количества*, практика их актуальной реализации;

2) репродуцирование речевых образцов при фиксации внимания на *качестве* их воспроизведения, предъявление и анализ речевых образцов, представляющих собой цепь логически связанных суждений, выделение средств связи предложений, образующих монологическое высказывание, обучение употреблению этих средств в самостоятельном коротком высказывании (3–5 предложений), воспроизведение текстов в 20–25 предложений;

3) воспроизведение текстов при фиксации внимания на *качестве* их воспроизведения и *темпа речи*, продуцирование самостоятельного высказывания (8–10 предложений), визуальной наглядности;

4) *компрессия текста* (с преподавателем и без него) и воспроизведение его с соблюдением достигнутого темпа речи; продуцирование высказывания на одну из лексических тем (12–20 предложений).

Первый этап формирования речевого механизма начинается уже при прохождении вводно-фонетического курса. Именно в этот момент студентам даются первоначальные представления о характерных особенностях грамматического строя русского языка. Они содержат речевые образцы, которые должны воспроизводиться студентами в связи с определенными коммуникативными задачами. Количество предъявляемых речевых образцов постепенно растет. На наш взгляд, при их введении целесообразно идти от типового значения к лексико-грамматическому оформлению. Например, предлагая модель *кто делает что*,

сначала объясняем его семантическую структуру (субъект – действие – объект), затем указываем, что субъект действия обозначается именительным падежом существительного или личного местоимения, действие — спрягаемой формой глагола, а объект — винительным падежом, причем существительные мужского и среднего рода не изменяются по сравнению с их начальной формой, а существительные женского рода изменяются. Подробное объяснение помогает студенту осознать, какое действие он должен произвести при оформлении предложения данного типового значения, создает точный ориентир для выполнения этого действия, формирует алгоритм его выполнения.

Для фиксации речевых образцов в памяти студентов необходима практика их реализации. Для начала можно воспроизводить по памяти максимальное количество фраз из прочитанного текста. Рекомендуются выполнять задание коллективно, а затем для духа соревновательности разделить группу. Ошибки, допущенные студентами, преподаватель исправляет сам. Выполнение таких упражнений развивает оперативную память. А сама атмосфера соревнования служит побудительным стимулом для высказывания.

Опыт показывает, что сознательное игнорирование ошибок преподавателем позволяет студентам, с трудом преодолевающим языковой барьер, включаться в работу, хоть и постепенно. На этом этапе можно предложить студентам воспроизвести целиком небольшой текст (10–12 предложений), который также можно считать речевым образцом.

На втором этапе преподаватель анализирует речевые образцы, представляющие собой серию предложений и указывает на средства связи между ними. Ряд методистов РКИ, в том числе и Н. Д. Зарубина, предлагают на начальном этапе ввести следующие средства связи между предложениями:

- 1) личные местоимения, заменяющие существительное предыдущего предложения;
- 2) указательные местоимения *этот, эта, это, эти*;
- 3) притяжательные местоимения *его, ее, их*;
- 4) союзы *и, тоже*, имеющие присоединительное значение;
- 5) союзы *и, поэтому*, имеющие причинно-следственные значения;
- 6) союзы *а, но*, имеющие сопоставительное и противительные значения.

При репродуцировании речевых образцов (теперь это связные тексты) на этом этапе оценивается и качество воспроизведения, и наличие в пересказе средств связи. Тексты уже достаточно длинны (20–25 предложений), но их воспроизведение студентами — вполне достижимая задача.

Пересказу на этом этапе подлежат учебные тексты, подробно проанализированные на занятиях. Сам пересказ готовится дома.

На третьем этапе следует больше обращать внимание на темп речи. Следует ограничивать время, за которое студент воспроизводит текст, чтобы стимулировать его к ускорению темпа речи. Можно использовать для этого песочные часы или секундомер. Средний темп речи 80–90 слогов за минуту. На этом же этапе ведется работа по написанию рассказа на одну из лексических тем. Такой рассказ составляется на занятиях при участии всех студентов групп.

Рассказ должен иметь смысловое ядро (11–12 предложений), воспроизведение которого обязательно для всех, и 8–10 предложений, дополняющих ядро рассказа. Одни студенты точно воспроизводят данный материал, другие стремятся внести новую информацию в рассказ, т. е. это зависит от уровня способностей студентов.

На последнем этапе обучения монологической речи в конце первого семестра необходимо обучать студентов компрессии текста, т. е. умению вычленивать из него те элементы содержания, которые являются его смысловым ядром. Такой вид работы служит средством развития способности производить умственные операции (сравнение, отбор, составление целого из частей, замену, комбинирование и т. д.).

Королёва Т. В., Рукавишников С. М.

ОБУЧЕНИЕ ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ СО СЛУХА

Военная академия Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

Задача обучения слушателей русскому языку в рамках профессионально ориентированного курса заключается в том, чтобы за короткий срок подготовить их к восприятию и конспектированию лекций по специальности.

Обучение записи лекций со слуха следует начинать с выработки навыков аудирования и скоростного письма, удержания в кратковременной памяти словоблоков, автоматизированного узнавания значимых единиц речи по их сегментам, сокращения слов, употребления общепринятых сокращений, аббревиатур, символов.

При записи лекций прием информации осуществляется в процессе аудирования, поэтому умения и навыки аудирования и письма должны быть на уровне речевых автоматизмов. Иначе процесс записи не может быть осуществлен: слушатели будут допускать много ошибок, не смогут воспринимать информацию, будут переспрашивать и перестанут записывать.

Сокращение слов является одним из самых эффективных способов фиксации звучащей информации. Спонтанное сокращение слов и незнание основных правил сокращения приводит к потере коммуникации и невозможности впоследствии расшифровать собственный конспект. Поэтому на определенном этапе обучаемым объясняются основные правила сокращения. В специальных упражнениях, а в дальнейшем и в текстах, слушатели учатся сокращать наиболее частотные и общеупотребительные в научных текстах слова, запоминать и употреблять при записи общепринятые в русском языке сокращения и сокращенное написание величин, терминов, символов. В научно-технических текстах весьма распространены аббревиатуры, поэтому при обучении записи лекций следует научить слушателей сокращать словосочетания до уровня аббревиатур, а также расшифровывать их.

Большое внимание уделяется синтагматическому членению предложений. Слушатели должны уметь делить звучащую речь на синтагмы и удержи-

вать их в памяти для последующей фиксации в короткие паузы. Систематическая работа со специальной лексикой развивает у слушателей языковую догадку, в их долговременной памяти удерживаются устойчивые словоблоки. Например, если звучит слово *радиоэлектронное*, то автоматически в памяти обучаемых возникают слова, которые наиболее часто согласуются с ним: *устройство, оборудование*. Наиболее частотные и устойчивые словоблоки включаются в различные типы упражнений. Для развития навыков запоминания используются всевозможные слуховые и зрительные диктанты, а также упражнения на восстановление пропущенных слов и словосочетаний в предложениях.

Для иностранцев владение письменной речью затрудняется достаточно условной связью между буквами и звуками русского языка. Зачастую их письменная речь построена на фонетическом принципе (как слышат, так и пишут). Такие ошибки в конспектах иностранных слушателей допустимы, если они не нарушают коммуникации. Но некоторые ошибки искажают смысл записи. Например: *положение войск* и *поражение войск*. Подобные ошибки необходимо фиксировать, подбирать близкие по звучанию слова и использовать их в различных упражнениях.

В зависимости от конкретной задачи конспектирующий сразу или в последующем должен прочесть записанную им лекцию, понять и расшифровать ее. Но в силу ряда причин в конспекте могут быть допущены ошибки. Например, очень быстрый темп чтения, нечеткость дикции лектора, недостаточная сформированность навыков аудирования и письма могут повлиять на оформление работы. Слушатель, читая свой конспект, должен осмыслить его и исправить ошибки. Чтобы приблизить процесс обучения конспектированию к реальным условиям, следует выполнять упражнения на составление словосочетаний, а в дальнейшем и предложений из строевых элементов, которые презентуются в их начальной форме.

Работа по обучению записи лекций со слуха продолжается с использованием магнитофона и проводится в несколько этапов. Первый этап включает в себя выполнение подготовительных заданий и запись небольшого текста, предъявляемого с фонограммы. Второй этап включает использование записей аутентичных лекций по специальным дисциплинам, что позволяет приблизить условия обучения к реальной ситуации.

Таким образом, обучение записи лекций со слуха начинается с выработки навыков аудирования и скоростного письма, с узнавания, удержания в памяти и фиксации отдельных информационных элементов речевого потока, а заканчивается конспективной фиксацией текста с использованием сокращенной записи слов, аббревиатур, символов.

Романюк Е. С.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Волгоградский государственный технический университет
(Россия, Волгоград)*

Формирование культуры межнационального общения иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку начинается с их первого дня пребывания в России. Представители различных национальностей, рас и культур приезжают к нам на длительный период. Все они являются взрослыми людьми со сложившимися убеждениями, стереотипами и представлениями. Как правило, начало их обучения — это очень трудный период, во время которого студенты приобретают навыки межкультурной коммуникации и вовлекаются в процесс так называемой «вторичной социализации».

Различают первичную и вторичную социализацию, которые определяются исследователями как «инкультурация» и «аккультурация». «В процессе инкультурации (или аккультурации) человек как культурный тип приобретает ту или иную идентичность» [1]. В результате эта сформировавшаяся идентичность является важным фактором в возможности разграничения родной и чужой культуры.

Задачей преподавателя русского языка как иностранного можно считать формирование вторичной языковой личности. Понятие «языковой личности» ввел в лингвистику Ю. Н. Караулов, определив ее как «личность, выраженная в языке (тексте) и через язык, ... реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [2]. Понятие «вторичной языковой личности» тесно связано с процессом вторичной социализации, или аккультурации, а также с изменением той первоначальной картины мира, с которой приезжают к нам иностранные студенты. Вторичная языковая личность характеризуется целым рядом составляющих. Главной ее характеристикой является овладение языковыми и речевыми нормами, но не менее важными могут быть:

- «Владение социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения, темы, стиля, жанра...
- Владение ролями говорящего и слушающего, социальными и психологическими ролями партнерства в общении.
- Владение прагматическими законами общения в разных кооперативных и конфликтных коммуникативных эпизодах» [3].

Межкультурная коммуникация является одним из видов межличностного общения. «Минимальной единицей коммуникации вообще и межкультурной коммуникации в частности является дискурсивное (коммуникативное) событие, которое представляет собой совокупность коммуникативно значимых прагматически когерентных речевых и неречевых действий участников общения, направленных на достижение общей коммуникативной цели» [4].

Общение между представителями различных культур может протекать в различных ситуациях, быть успешным или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса, скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации, контакта учащихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми, наличия учебных материалов, обеспеченности факультетов для иностранных граждан грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих. Факторы, осложняющие межкультурную коммуникацию, зависят от успешности вышеперечисленных условий, но не входят в данное исследование.

В процессе обучения русскому языку как иностранному учащиеся усваивают не только лингвистические знания, но и представления о культуре, о менталитете, обычаях и традициях русского народа и других народов, проживающих на территории нашей страны.

Для формирования культуры межнационального общения иностранных учащихся на довузовском этапе необходимо:

- учитывать их личностные, национальные, религиозные особенности при формировании учебных групп;
- рассматривать учащихся как личности со сложившимся мировоззрением и не допускать идеологизации в обучении;
- помогать учащимся в решении межнациональных и межличностных проблем и конфликтов;
- широко применять различные формы внеаудиторной работы: беседы, собрания, дискуссии, вечера, олимпиады, встречи, экскурсии и многие другие;
- во время занятий использовать лингвострановедческие и лингвокраеведческие материалы, которые познакомят иностранных учащихся с культурой России.

Эту работу необходимо продолжать на протяжении всего срока пребывания иностранных студентов в нашей стране.

Литература

1. *Гришаева, Л. И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. М.: издательский центр «Академия». 2006. С. 11.
2. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. М. 1987. С. 52.
3. *Федюнина, С. М.* Межкультурная коммуникация: социальный и лингвистический аспекты / С. М. Федюнина, Л. Н. Максимова, С. А. Станиславская // Международное сотрудничество в образовании и науке : материалы международной конф. Санкт-Петербург, 21–25 июня 2006 г. СПб.: изд-во Политехн. ун-та. 2006. С. 451.
4. *Гришаева, Л. И.* Указ. соч. / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. С. 15.

Гладышева М. К., Махнач Т. К.

ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

*Белорусский государственный медицинский университет
(Минск, Беларусь)*

Большое практическое значение при чтении текстов имеет умение самостоятельно догадываться о значении неизученных слов. Оно обеспечивает накопление потенциального словаря студентов, способствует извлечению более полной и точной информации.

Учащиеся уже на начальном этапе должны быть знакомы с некоторыми приемами языковой догадки. Недооценка преподавателем самостоятельной работы учащихся при чтении, стремление объяснить им каждое неизвестное слово в тексте, недостаточное использование форм работы, направленных на понимание смысла текста, — все это ведет к опаздыванию в формировании навыков самостоятельной работы по пониманию текста. Чем реже читающий пользуется словарем, чем чаще прибегает к догадке, тем быстрее продвигается чтение.

Систематическое обучение языковой догадке целесообразно осуществлять на основе системы взаимосвязанных текстов и упражнений к ним. Для работы используются: 1) тексты, вводящие новый лексический материал; 2) тексты, вводящие новый грамматический материал; 3) тексты, на основе которых осуществляется речевая деятельность обучающихся.

При составлении упражнений по развитию языковой догадки на материале основного текста нужно учитывать следующие положения:

- переход от легкого к трудному, от известного к неизвестному;
- посильность упражнений;
- одноплановость упражнений;
- использование производных слов, образованных по определенным словообразовательным моделям;
- анализ морфологической и словообразовательной структуры.

Таким образом, систематическую работу по развитию языковой догадки нужно начинать с простейших операций на элементарном языковом материале, где формы слов достаточно прозрачны и значение их однозначно. Но необходимо постепенно привлекать различные уровни контекста.

Упражнения по развитию догадки должны быть связаны с упражнениями по обучению различным видам чтения.

Самуйлова Т. И.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Предвузовская подготовка иностранных учащихся представляет собой первую начальную ступень профессионального образования (ранний этап введения специальных дисциплин).

Одним из проявлений принципа профессиональной направленности обучения является фактор «перспективности» обучения на предвузовском этапе, означающий учет в процессе преподавания языка содержания обучения в вузе. Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его «беспредельности», поэтому в учебный языковой материал вводится «ограничение», рамки которого должны определяться в тесном сотрудничестве преподавателей-русистов и преподавателей-предметников. Обучение дисциплинам должно вестись с учетом уровня владения языком, обучение языку — в контексте будущей учебной деятельности иностранных учащихся по овладению определенной профессией, что ставит перед преподавателями задачу первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения иностранным языком предмета учебной деятельности.

На обучение общенаучным дисциплинам на неродном языке распространяется принцип коммуникативности, сущность которого в аспекте преподавания общенаучных дисциплин на неродном языке состоит в создании в процессе обучения оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения, а не в обучении речевой деятельности на занятиях по вводу общенаучных дисциплин. При создании учебных пособий и методических разработок для обучения общенаучным дисциплинам на неродном языке необходимо учитывать важность коммуникативной направленности учебных текстов и заданий.

Предвузовская подготовка иностранных учащихся включает в свою структуру закономерно взаимосвязанные и взаимообусловленные основные компоненты цели обучения (языковой, общенаучный, адаптационный). Эта закономерность представляет собой принцип взаимосвязи компонентов цели обучения.

Иностранный учащийся обладает ограниченным арсеналом языковых средств и речевых способов восприятия и предъявления информации, поэтому для эффективного обмена информацией преподавателю необходимо использовать адекватные средства и способы презентации учебного материала. Принцип учета уровня владения учащимися языком обучения требует лингвометодического оформления занятий и учебных пособий по общенаучным дисциплинам в соответствии с уровнем владения языком, т. е. в соответствии с этапом изучения языка.

Емельянченко А. А.

КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Белорусский государственный университет транспорта
(Гомель, Беларусь)*

Исходным этапом обучения иностранных студентов в вузе является учеба на подготовительном факультете. Однако не только овладение языком является целью обучения их на подготовительном факультете. Ее в данном случае следует понимать гораздо шире, чем просто обучение языку: с первых дней у иностранных учащихся начинается процесс адаптации к новой социокультурной среде.

Социокультурные особенности родной страны накладывают отпечаток на характер студента, его поведение, восприятие им окружающего мира и нового неродного языка. Уровень языковой и социальной адаптации у студентов, например, из Китая, Индии и арабских стран различен. Для них характерно разное видение и осмысление мира, в связи с чем по-разному происходит и процесс их обучения русскому языку как иностранному. Трудности усвоения языка связаны именно с недостаточной способностью к коммуникации в новом мире, с непониманием культуры и традиций страны пребывания.

Сравнивая арабскую и китайскую аудиторию, можно заметить разный уровень активности представителей этих регионов при языковой и культурной адаптации. И хотя большим преимуществом является изучение языка в условиях языковой среды, китайские студенты, по нашим наблюдениям, не спешат воспользоваться этим преимуществом. В то время как студенты из арабских стран со свойственной им активностью и общительностью окунаются в языковую среду. Различия менталитета должны учитываться преподавателем как при аудиторной, так и во время внеаудиторной работы.

Если проанализировать, чем студенты занимаются после занятий, то и здесь мы обнаружим отличия. Китайские студенты чаще проводят время в кругу своих соотечественников. Арабские и индийские студенты обычно проводят время, общаясь с белорусскими студентами. Это обусловливается разной социальной и культурной жизнью их стран, разным менталитетом, философией и даже разным экономическим уровнем развития. Учитывая все эти факторы, преподаватель планирует внеаудиторную работу со студентами, во время которой происходит процесс языковой и социокультурной адаптации.

Беларусь пока еще не является страной с высоким уровнем миграции, поэтому нередко возникает недопонимание друг друга, появляются психологические барьеры в общении иностранных студентов и белорусских граждан.

Савчик М. К.

ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Военная академия Республики Беларусь (Минск, Беларусь)

Иностранцы, приступая к изучению русского языка, преследуют самые разнообразные цели. Однако это разнообразие объемлет одно общее желание, которое можно выразить одной фразой: «Хочу понимать и быть понятым». Известно, что, усвоив лексико-грамматический и речевой материал, предлагаемый тем или иным базовым учебником, учащийся осознает, что он почти никого не понимает в разговоре с носителями языка, что русский язык, который он учил в высшем учебном заведении, «не такой», как на улице и в магазине, и что этого «учебного языка» ему недостаточно для свободного общения. Затратив немалые усилия на преодоление грамматических трудностей, овладев значительным количеством лексики, иностранцы продолжают испытывать стресс, оттого что не понимают «живую речь», не осознают знакомую лексику в естественном общении и, как следствие, не могут реагировать вполне адекватно в реальных речевых ситуациях.

Становится очевидным, что уже на начальном этапе обучения следует вводить в учебный материал элементы разговорной речи и не ограничиваться исключительно только моделями кодифицированного литературного языка. Для того чтобы учащиеся могли как можно раньше понимать живую звучащую речь, быстрее адаптироваться в незнакомой русскоязычной среде, «следует учить не только литературным конструкциям, но и лаконичным построениям, реально бытующим в жизни» (Земская, 1979).

Необходимость обучения русской разговорной речи уже на начальном этапе обуславливается и другими обстоятельствами. Известно, что разговорная речь как разновидность языка функционирует, как правило, в сфере бытового, непринужденного, неофициального общения. «Обслуживая» тематически различные речевые ситуации, разговорная речь активно проникает и в другие области, где прежде использовался исключительно кодифицированный литературный язык: язык газет, радио и телевидения, политики. С другой стороны, разговорная речь — эта та разновидность языка, которая наиболее «чувствительна» к изменениям в общественно-политической, культурной и иных сферах жизни. Эту особенность отмечал Л. В. Щерба, говоря, что «изменения в языке куются и накапливаются в кузнице разговорной речи».

Одним из аргументов в пользу обучения этой разновидности языка начинающих служит и то, что при широкой вариативности разговорная речь, в отличие от кодифицированного языка, характеризуется наличием большого количества «трафаретов, шаблонов, готовых структур» (Л. В. Щерба, 1960), что облегчает ее усвоение и творческое употребление в спонтанной речи.

Одним из распространенных принципов обучения разговорной речи является принцип ситуативности. Разговорной речи нельзя научить без ситуации. Речевые единицы, произнесенные или воспринятые вне ситуации, не остаются

в памяти. Ситуация способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес, подлинность говорения. Все языковые особенности речи в конечном счете обусловлены ситуацией.

Использование аутентичных видеоматериалов способствует развитию разговорной речи: учащийся слышит неадаптированную речь, видит естественное поведение носителей языка и, таким образом, готовится к неподготовленному общению на изучаемом языке в соответствующей ситуации.

Чтобы ускорить процесс общения иностранцев с носителями языка, необходимо в учебном процессе как можно больше использовать повторов, неполных предложений, изменять или акцентировать тему разговора, уклоняться от нежелательной темы, пропускать управляемые глаголы, обозначающие ситуацию (поздравления, пожелания — С Новым годом! Счастливого пути!) и т. д. Концептуально задания формулируются так, что они в наименьшей степени имеют «директивный» характер и содержат такие элементы, которые помогают сохранить «естественность» и «вежливость» при их выполнении.

Овладение разговорной речью поможет иностранцам быстрее адаптироваться в новой социокультурной среде и будет способствовать успешному осуществлению коммуникации в учебно-производственной сфере.

Чувалова Е. М.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Белорусский государственный медицинский университет
(Минск, Беларусь)*

Когда речь идет о межкультурной коммуникации, провести границу между социологическими и психологическими исследованиями, проводимыми в области социальной психологии, бывает очень трудно. И те, и другие имеют дело с возникающими в процессе коммуникации или передающимися посредством нее сложными категориями — ценностями, мотивами, установками, стереотипами и предрассудками. Задача как тех, так и других — обозначить наблюдаемый феномен (возможно, связав его с другими) и показать отличия от подобных реакций и установок в ситуации внутри группового, а не межкультурного взаимодействия.

В первые годы XXI века международные отношения и сотрудничество между странами развивалось под знаком всеобщей глобализации, стремления к построению единой мировой экономической системы. Все большее количество стран оказывалось связанным друг с другом различными способами.

Цель обеспечения дружелюбия и взаимопонимания в общении разных народов — вечная цель преподавания иностранных языков. Для русского языка как иностранного в нынешнюю переломную эпоху эта цель актуальна как никогда. Для ее достижения необходимо использовать опыт предшественников сколь угодно далеких.

Однако в XXI веке изучение иностранного языка прежде всего связывается с личной пользой, иначе говоря, изучается тот иностранный язык, который обещает непосредственную практическую выгоду. Итоговой целью обучения русскому языку как средству делового общения является формирование определенного уровня коммуникативной компетенции, под которой понимается способность учащегося к выбору, с учетом социального контекста общения, стратегии речевого поведения, реализуемой в результате использования адекватным условиям общения тактик речевого поведения.

На современном этапе развития нашего общества резко возрастает культурообразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. По мнению А. Л. Бердичевского, самое главное в концепции образования в Европе состоит в том, что образованный человек является продуктом своей культуры, что позволяет ему быть толерантным: учитывать взгляды других и в соответствии с этим корректировать свои собственные.

Социокультурная компетенция подразумевает формирование знаний, умений и навыков в двух направлениях: а) собственно страноведческих знаний; б) лингвострановедческих знаний.

Любой человек, желающий полноценно общаться с носителем иного языка и иной культуры, должен перенять в момент общения не только иноязычную лексику и грамматику, но и способ мышления. Иностранец, изучающий русский язык, должен не только говорить и думать по-русски, но и понимать взгляд на мир своего русского собеседника, поскольку мировоззренческая система носителей определенной культуры находит непосредственное яркое отражение в живой разговорной речи.

Таким образом, культурологический подход к обучению — это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль, и проявляются как культурные удаления, так и культурные сближения.

Вариченко Г. В., Добриян В. В.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Современный этап изучения и преподавания русского языка как иностранного, как и других языков, характеризуется новым подходом, который можно охарактеризовать как лингвокультуроведческий, что подразумевает изучение отобранных духовных ценностей и языкового опыта представителей данной национально-культурной общности.

Культура каждой страны неповторима и имеет множество неизвестных для носителя другой культуры особенностей и нюансов. Национальное своеоб-

разие культуры народа, его быта, образа мышления проявляются и в функциях языковых средств, распределении их стилевых потенций.

Знания о стране этнического, социального, культурного характера, удовлетворяющие коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивают устойчивый интерес к изучению языка, поддерживают мотивы-стимулы к совершенствованию речевой деятельности. Получение учащимися разнообразных знаний лингвокультуроведческого характера способствует становлению коммуникативных умений в различных сферах общения, адекватному восприятию ими иноязычной действительности.

Но каждый иностранный гражданин, прибывающий к нам на учебу, является не только объектом обучения, но и носителем своей своеобразной национальной культуры, носителем традиций своего народа. Поэтому все большее признание находит важность изучения языков в тесной связи с овладением соответствующими национальными культурами. В то же время иностранные учащиеся, обучающиеся в наших вузах, связывают получение образования на русском языке с необходимостью собственного культурного обогащения и развития. Успешное же овладение языком как предметом изучения, а также средством познания и общения предполагает глубокое освоение культуры народа, говорящего на этом языке.

По мнению О. Д. Митрофановой, изучение культур других народов «нацелено не только на то, чтобы описать запечатленный в языке весь познавательный опыт народа, но преимущественно на то, чтобы предоставить учащемуся возможность почувствовать это, научить видеть в языке отражение характера народа, его представлений, симпатий и антипатий, сформировать умения творчески пользоваться этой разнообразной информацией в межкультурном общении и взаимодействии».

Коммуникативная же направленность обучения предусматривает практически с самого начала занятий включение обучаемых в процесс коммуникации на изучаемом языке в самых разных сферах общения. Это повседневная, учебно-профессиональная, социально-культурная и другие сферы общения. Включение учащихся в различные сферы общения происходит неравномерно и находится в прямой зависимости от условий обучения, целей, особенностей контингента обучаемых (их интересов, потребностей, будущей специальности, национальной культуры и т. д.). Лингвокультуроведческий подход к обучению русскому языку как иностранному и вытекающие из него задачи поликультурного воспитания учащихся предполагают следование определенным требованиям. К таким требованиям, помимо привлечения на занятиях разнообразных источников культуроведческой информации, повышающих интеллектуальный потенциал учащихся и активизирующих их учебно-познавательную деятельность, относится и требование по более активному вовлечению обучающихся во внеаудиторные мероприятия, направленные на взаимодействие и знакомство с представителями и культурами других народов. Хорошо продуманная и организованная внеаудиторная работа является значительным резервом обучения, средством достижения целей обучения и воспитания.

Именно внеаудиторная работа дает возможность усилить коммуникативный аспект в самой организации обучения русскоязычному общению, обеспечить общение слушателей между собой с участием и под руководством преподавателя средствами изучаемого языка. Внеаудиторная работа вызывает у слушателей потребность в самовыражении, создает условия, побуждающие к устным и письменным высказываниям, т. е. к пользованию русским языком.

Внеаудиторная работа включает в себя экскурсии, посещение музеев, выставок, театров, просмотр фильмов, встречи с интересными людьми, участие в различных тематических вечерах, вечерах отдыха, фестивалях. Внеаудиторная работа неразрывно связана с воспитательным процессом и нацелена, помимо задач по развитию интереса к изучаемому языку, на воспитание у учащихся уважительного отношения к стране пребывания, к культуре народов, населяющих ее, к культуре других народов, представленных на факультете.

Прибыв для обучения в Беларусь, иностранные учащиеся ощущают психологические трудности, связанные с социокультурной адаптацией в новых условиях. Проживание в родной языковой среде, близкая связь с родной культурной средой не мотивировали интереса к познанию культур, традиций других народов. Когда же учащиеся включаются в учебно-воспитательный процесс, они невольно становятся членами поликультурного сообщества, в котором существуют разные традиции, разные мироощущения.

Поликультурное воспитание слушателей является стержнем и основной целью всей учебно-воспитательной работы на факультете доуниверситетского образования.

Ташлыкова И. Д., Сидарчева Л. Н.

УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДЕ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Олимпиада по русскому языку как иностранному (РКИ) — одна из форм внеаудиторной работы на начальном этапе обучения, способствующих успешному усвоению русского языка иностранными слушателями. Она организуется ежегодно для желающих более полно овладеть русским языком в его устной и письменной форме, получить более глубокие знания о культуре России и Беларуси и является при этом своеобразным конкурсом-смотром речевых умений слушателей. Девиз олимпиады «Учиться — всегда пригодится!».

Жюри олимпиады предлагает слушателям участвовать в следующих конкурсах: конкурс на знание лексики и грамматики (в форме теста), а также на проверку аудитивных умений (диктант); конкурс сочинений на заданные темы; конкурс декламаторов (чтение стихов на русском языке); конкурс на знание культуры России и Беларуси (в форме теста).

В основе конкурса на знание лексики и грамматики лежат лексический и грамматический минимумы порогового уровня коммуникативной достаточно-

сти общего владения РКИ, так как лексические знания и умения, наряду с грамматическими, являются субкомпонентами всех компонентов коммуникативной компетенции. Можно сказать, что лексические и грамматические субкомпоненты лингвистической компетенции — это навыки и умения образовывать и понимать правильно слова, словосочетания и предложения в соответствии с грамматическими правилами языка.

Данный конкурс проводится в форме теста, в котором представлены лексические и лексико-грамматические задания, куда входят и чисто грамматические (знания видов-временных форм глагола, умение согласовать прилагательные с существительными и т. д.).

В целом, задания теста отражают примерно 80–85 % грамматической части Программы по русскому языку как иностранному. Соблюдается принцип нарастающей трудности заданий.

В состав лексико-грамматического теста входит и диктант, с помощью которого можно проверить навыки и умения аудирования и правописания.

На конкурсе декламаторов слушатели читают стихи русских поэтов. Работа над поэтическими текстами позволяет им увеличить их лексический запас, совершенствовать грамматические формы выражения мысли на русском языке.

Конкурсное сочинение — это письменное речевое упражнение, основой которого может служить разговорная тема, репродукция картины, произведение художественной литературы, видеофильм.

Конкурс на знание культуры России и Беларуси является источником иноязычного культурного образования слушателей в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах. Конкурс предполагает знание слушателями основных географических сведений о России и Беларуси, главных исторических событий, структур государственной власти, а также важнейших достижений в области искусства. Конкурс проводится в форме теста.

Олимпиада по русскому языку среди иностранных слушателей вносит свой вклад в формирование их социокультурной компетенции, углубление знаний в области лексики и грамматики, совершенствование навыков и умений аудирования, говорения, чтения и письма, повышение мотивации изучения русского языка.

Козловская Г. В., Козлякова Т. А.

К ВОПРОСУ О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

*Белорусский государственный технологический университет
(Минск, Беларусь)*

Для осуществления межпредметных связей при обучении русскому языку на подготовительном факультете необходим тесный контакт между преподавателями русского языка и общеобразовательных дисциплин в целях учета языковых возможностей студентов, снятия некоторых языковых трудностей и об-

легчения форм изложения материала. Речь студента на практических занятиях, семинарах, зачетах и экзаменах по этим предметам должна быть постоянно в поле зрения преподавателей общеобразовательных дисциплин.

Связь занятий русского языка со специальными предметами может осуществляться одновременно по нескольким параметрам:

1. Учет уровня знаний по русскому языку иностранными студентами на каждом этапе обучения.

2. Учет будущей профессии студентов при отборе учебного материала (работа со спецтерминами, спецтекстами, использование материалов из «Пособия по НСР»).

3. Использование только тех форм организации занятия, тех приемов введения, закрепления и контроля учебного материала, которые соответствуют уровню сформированности у иностранных студентов навыков и умений в определенном виде речевой деятельности.

4. Соблюдение поэтапной дозировки объема предъявляемой информации, текстового материала и домашнего задания.

Преподаватели общеобразовательных дисциплин определяют лексический и терминологический минимум по каждому предмету. Термины отражают понятийную сторону предмета, поэтому обучение терминологии является задачей преподавателей общеобразовательных дисциплин. Задача русиста — обучение функционированию слов-терминов в речи.

В процессе реализации межпредметных связей на этапе довузовской подготовки преподаватели общеобразовательных дисциплин не только излагают материал по предмету и организуют его усвоение, но и активизируют учебный материал в речи студентов на русском языке, а также систематически исправляют ошибки, не допуская неправильных ответов.

Для обучения в учебно-профессиональной сфере на этом этапе используются адаптированные тексты учебников и учебных пособий. Известно, что чтение складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста, которое возможно только в результате понимания языковых средств. К началу занятий по общеобразовательным дисциплинам на подготовительном факультете у иностранных студентов техника чтения находится в стадии становления — студенты подготовлены к чтению текста объемом в 0,5 страницы, построенном на полностью знакомом лексико-грамматическом материале. И только к концу второго семестра студентам можно предлагать специально отобранные неадаптированные тексты по общеобразовательным дисциплинам объемом до 2 страниц, содержащие до 5 % незнакомых слов.

Основным видом занятий в вузе является учебная лекция, поэтому обучение конспектированию — одна из важнейших задач в преподавании как русского языка, так и общеобразовательных дисциплин на этапе довузовской подготовки. На данном этапе навыки и умения конспектирования у иностранных слушателей сформированы еще недостаточно, к языковому оформлению учебной лекции преподавателя-предметника должны предъявляться высокие требования.

Преподаватели общеобразовательных дисциплин при чтении лекций слушателям-иностранцам должны: 1) оформлять текст лекции с учетом устной формы предъявления материала (использовать повторы, вводные слова и предложения, пояснения, обобщение и т. д.); 2) соблюдать определенный темп речи; 3) формулировать тему лекции и записывать ее; 4) записывать план лекции; 5) давать под диктовку определения, правила, формулировки законов; 6) обобщать изложенный материал в конце лекции в виде выводов; 7) использовать наглядный материал и технические средства обучения.

Таким образом, преподаватели общеобразовательных дисциплин, работающие с иностранными слушателями, должны знать содержание программы не только по своему предмету, но и по русскому языку (преподаватели-русисты — по общеобразовательным предметам), а также уровень сформированности навыков и умений обучаемых по русскому языку на каждом из этапов обучения.

Соломахо Н. А.

СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

При совпадении понятий в родном и русском языках иностранные слушатели обычно переносят на русские слова иноязычный лексический фон. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить слушателя-иностранца *мыслить* об уже известных ему предметах и явлениях средствами другого языка.

Рисунки создают ситуацию общения, позволяют реализовать имеющиеся коммуникативные возможности слушателей, снимают психологический страх перед мыслевыражением на неродном языке.

Преподаватель предъявляет различные предметы, объекты, виды городов, фотографии людей, а слушатели составляют по средствам наглядности монологи, диалоги, отдельные фразы, аналогичные данным, самостоятельно придумывают подписи к фотографиям, отвечают на вопросы преподавателя, задают вопросы по образцу, заканчивают предложения, используя предложенные слова.

При изучении языка иностранцы усваивают языковой материал: слова, словосочетания, предложения, а не предметы и явления, которые они обозначают, так как эти предметы и явления студентам уже хорошо известны.

Общая действительность связывает языки, поэтому наглядность — это естественный психологический мост для перехода от одного языка к другому.

На начальном этапе обучения (особенно на вводно-фонетическом курсе) использование языка-посредника облегчает введение нового материала. Язык-посредник используется для снятия напряжения, уменьшения психологического шока от использования незнакомых слов, для поддержки студентов, для установления контакта с ними, для создания благоприятной обстановки.

Замечено, что для многих студентов русский язык является типологически далеким, а его освоение и изучение оказывается не очень легким. Студенты, владеющие лишь родным языком, обнаруживают у себя «пробелы», кото-

рые заключаются в незнании и в непривычной новизне тех языковых явлений, которые не имеют аналогов в родном языке.

Но для студентов, уже изучавших иностранные языки (английский, французский, испанский...), русский язык является типологически знакомым и не представляется этим студентам экзотическим. Они изучают второй (третий) иностранный язык легче, так как стараются проводить аналогии изучаемого и родного языков, а многие из тех явлений, которые представляли для них трудности при изучении первого иностранного языка, существуют и во втором иностранном языке.

Поэтому язык-посредник может встречаться на разных этапах урока: семантизация лексики и работа над текстом, для семантизации отдельных слов и конструкций, которые трудно объяснить средствами русского языка (например: *verb* — глагол, *noun* — существительное, *Singular* — единственное число, *Plural* — множественное число, *Pronoun Possessive* — притяжательное местоимение, *Pronoun Personal* — личное местоимение, *Perfect* — совершенный вид глагола, *Imperfect* — несовершенный вид, *Present Tense* — настоящее время, *Past Tense* — прошедшее время, *Future* — будущее время, *direct* — прямая речь, *indirect* — косвенная речь и т. д.).

В первые дни и недели язык-посредник используется в функции «закрепляющего перевода» для контроля понимания введенных слов и фраз. Преподаватель просит перевести данные лексические единицы, чтобы проверить правильность их усвоения, для уточнения оттенков значения изучаемых языковых единиц.

Использование языка-посредника может быть ценно при семантизации абстрактной лексики, но при условии равного объема значения соотносимых слов, иначе можно неточно раскрыть значение, что в дальнейшем станет причиной интерферирующего влияния языка-посредника.

Используя заимствования или интернациональные слова, нужно учитывать, что они могут иметь в русском и родном языке разный графический, фонетический или морфологический облик, а также не всегда совпадают по значению.

Использование наглядности и языка-посредника — важнейшие способы семантизации лексики на начальном этапе обучения.

Василевская Е. П.

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*Белорусский государственный медицинский университет
(Минск, Беларусь)*

Сформированность слуховых навыков, или навыков речевого слуха, — основа развития речевой деятельности в разных ее формах. При этом под речевым слухом понимается психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутрен-

ней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь.

Большинство исследователей вычленяют фонематический слух как способность различать звуки языка, фонетический слух, служащий для различения фонетических признаков звука, и интонационный слух как способность воспринимать интонационные структуры высказываний и соотносить их с интонационным инвариантом.

Ритмика чередований ударных слогов с безударными является одним из первых признаков, с которого начинается идентификация слова.

Успешность осуществления аудирования, заключающегося в приеме и осмыслении информации, во многом зависит от степени сформированности речевого слуха, который направлен на правильность восприятия речевого акустического сигнала.

Не меньшее значение имеют и произносительные навыки, прежде всего в говорении, т. е. внешне выраженной, включающей моторный компонент речевой деятельности, направленной на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми.

Система устойчивых навыков неправильного произношения на уровне свободного выражения смысловой программы носит, как известно, название акцента. Кроме того, не владея произносительными навыками, человек не может понять речь при слушании, т. е. в этом случае между его внутренним проговариванием, которое всегда сопровождает восприятие речи, и фактически звучащей речью возникает рассогласование, что ведет к нарушению акта коммуникации.

Чтение вслух, представляющее собой воспроизведение в звучащей речи текста, воспринимаемого зрительно, требует знания принятых в изучаемом языке способов фиксации звуков языка.

Степень владения слухопроизносительными навыками сказывается и в письменной речи учащихся. Незрелый речевой слух, неверные слуховые образы, как хорошо известно из практики преподавания, определяют ошибочные написания слов.

Основными требованиями к произношению учащихся признаются его фонематичность и беглость. Первое предполагает степень правильности фонетического оформления речи, достаточную для незатрудненного понимания ее собеседником, второе — степень автоматизированности произносительных навыков, позволяющую учащемуся говорить в нормальном темпе речи.

Поскольку внешними критериями сформированности речевого навыка являются правильность и качество языкового оформления речевого высказывания, а также скорость выполнения операций, показателями сформированности слухопроизносительных навыков следует считать фонетическую чистоту речи и ее темп. Чистота речи определяется количеством различных по качеству произносительных ошибок на одно простое предложение. При определении чистоты речи используется классификация произносительных ошибок, позволяющая ранжировать их с точки зрения качества и влияния на разборчивость речи.

Городецкая О. А.

РОЛЬ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Текст — явление многоаспектное, в нем реализуется системный характер языка: языковой материал предстает в его естественном функционировании, взаимодействуют все уровни языка (фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис), в тексте уточняется значение слова (роль контекста), отражается менталитет носителей данного языка.

Текст — основная единица языка в его функционировании. Это письменное по форме речевое произведение одного из участников коммуникации, законченное и правильно оформленное. Текст является целью обучения РКИ. Порожденный иностранным учащимся текст показывает сформированность навыков построения письменного текста и механизма спонтанной речи.

В процессе обучения языковые явления изучаются в форме типовых предложений, конструкций, речевых образцов, т. е. текстов. Основной единицей обучения является текст, в котором отражается конкретная ситуация, имитирующая реальное общение.

Успешное обучение русскому языку зависит не только от того, каким языковым материалом овладевают учащиеся, но и от того, в какой обстановке он изучается. Создание на уроке атмосферы общения — одна из задач преподавателя.

Текст является целью, единицей и средством обучения РКИ. В работе с текстом у учащихся формируются основные компетенции: языковая, или лингвистическая (представление о языке как системе), коммуникативная (использование языковых единиц в общении), социокультурная (культура через язык и язык через культуру).

Гулева Т. М.

КОНТРОЛЬ НАД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Белорусская государственная академия музыки (Минск, Беларусь)

Проблеме организации и контроля самостоятельной работы в методике преподавания русского языка как иностранного придается большое значение, поскольку изучение любого иностранного языка всегда требует определенной самостоятельности.

Специфика внеаудиторной работы на начальном этапе обучения заключается в том, что самостоятельно должны работать учащиеся, речевые навыки и умения которых находятся в стадии формирования. Необходимо учитывать и то, что русский и, например, китайский языки — очень далеки по своим лексическим, грамматическим, фонетическим и другим особенностям. Преподава-

тель подготовительного отделения должен приучить иностранцев к активной самостоятельной деятельности, научив их приемам приобретения и переработки необходимой языковой информации.

Роль преподавателя как организатора самостоятельной работы меняется в зависимости от этапа обучения. Постепенно вместе с ростом умений и навыков студентов растет и уровень их самостоятельности. Если вначале преподаватель непосредственно руководит их самостоятельной работой, то затем это руководство начинает приобретать более опосредованный характер.

Одним из видов самостоятельной работы на начальном этапе обучения является организация и проведение домашнего чтения. Самостоятельной работе над текстом предшествует, как правило, изучение и закрепление новой лексики по теме, запись ее в индивидуальный словарь, выполнение с нею упражнений разных типов.

На начальном этапе обучения, работая над первыми текстами, преподаватель дает основные направления действий, их последовательность. Контролируя самостоятельную работу по домашнему чтению, преподаватель задает вопросы по содержанию произведения, просит кратко пересказать текст, составить план (простой или сложный). При этом преподаватель обязательно должен обращать внимание на совершенствование в речи иностранцев орфоэпических, акцентологических, грамматических и других навыков.

Еще один вид самостоятельной работы — подготовка монологического высказывания на заданную тему («Я и моя семья», «Мой родной город», «Моя родная страна», «Мой лучший друг»). Это могут быть также и разнообразные по своей тематике рассказы, описания природы, человека, рассуждения на разные темы. Иностранцы студенты, приняв участие в вечерах, концертах, экскурсиях, самостоятельно готовят монологические высказывания (устные и письменные) с описаниями этих событий. Подготовка к такому виду работы — изучение новой лексики, составление планов, устные и письменные ответы на вопросы, переводы с родного языка на русский.

Наиболее эффективной формой контроля знаний иностранных учащихся являются тестовые задания, которые позволяют быстро определить уровень восприятия учебного материала по всем видам речевой деятельности, выявить пробелы в знаниях студентов, внести необходимые коррективы в учебный процесс. Тестовые задания предназначены как для самоконтроля учащихся, так и для контроля над процессом усвоения знаний со стороны преподавателя. Они могут использоваться и для текущего контроля над восприятием нового лексико-грамматического материала. Кроме того, использование тестовых заданий на зачетах и экзаменах позволяет обеспечить объективность оценки знаний по русскому языку.

Тесты дают достаточно полную информацию о знаниях, умениях и навыках, полученных студентами, показывают, какие типы ошибок встречаются наиболее часто. Это дает возможность преподавателю активизировать процесс обучения, повысить оперативность и объективность контроля.

Самостоятельная работа студентов имеет большое значение в учебном процессе. Она дает положительные результаты при условии выполнения ряда требований:

1) систематичности работы по формированию навыков самостоятельной работы;

2) связи с содержанием аудиторных занятий (каждое новое задание сначала отрабатывается в аудитории, а только потом предлагается для самостоятельной работы);

3) разнообразия занятий по форме и содержанию (упражнения по развитию как письменной, так и устной речи, отработка лексико-грамматического материала), самостоятельной работы со словарями, энциклопедиями, справочниками, техническими средствами обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Мицык А. А.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: КОМПОНЕНТЫ И ИХ РОЛЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*Ростовский государственный медицинский университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

Неоднозначность взаимодействия языкового поведения и реалий ситуации общения подтверждается теорией речевой деятельности А. А. Леонтьева. Напомним, что речевое действие по этой теории имеет трехчастную структуру: мотивационно-побудительная фаза (от появления потребности, мотива речевого действия, речевого намерения, анализа ситуации, ориентации в ситуации к планированию действия); ориентировочно-исследовательская фаза (формирование устного/письменного высказывания, выбор языковых и речевых средств, их комбинирование); исполнительская фаза (завершение речевого действия внешне оформленной речью).

Из триединства действий процесса общения следует отметить, что в дискурсе выражается не только определенная интенция, но и намерение осуществить коммуникативное и социально значимое взаимодействие с другим субъектом общения. Полноценное взаимодействие происходит при соблюдении определенного условия, когда участники процесса общения имеют общую систему объектов ориентации, т. е. ту объективную картину мира, которая специфическим образом отражена в языке.

Иностранец, изучающий русский язык, должен быть подготовлен к тому, чтобы выразить свое отношение к реальности, представленной ему как в ситуации, так и к самому факту полученной информации. Иными словами, он должен обладать определенными знаниями об этих реалиях, уметь реагировать на них речевыми средствами, оперировать ими: реагировать на характер ситуации общения, предвидеть последствия своего ответа на поведение партнера по общению. Проиллюстрируем это на примерах употребления английского глагола **to meet**. Обычно англо-русские словари дают ограниченное количество случаев употребления этой лексемы (2–3, реже — немногим больше). Ситуации общения значительно расширяют сферу употребления основного значения глагола *встречать*:

1. I **met** him in the street — Я *встретил* его на улице.
2. At this station the trains **meet** — На этой станции поезда *встречаются*.
3. The family **met** at dinner — Семья *собралась* за обеденным столом.
4. My waistcoat won't **meet** — Мой жилет не *сходится*.

Поскольку речь идет о дискурсе и его когнитивных процессах, то вполне оправдана дефиниция дискурса БЭС по языкознанию — это *речь, «погруженная в жизнь»*.

До недавнего времени в подготовке иностранных специалистов превалировал (за небольшим исключением) профессиональный аспект (for speciality intention), в изменившихся образовательных реалиях требуется реализация иного, и не менее значимого аспекта — социокультурного (for sociocultural purposes). Данное обстоятельство предполагает воспитание в обучаемой личности иностранца такой способности, а вместе с ней умений и навыков, которые могли бы способствовать пониманию своей собственной культуры, развивать ее в контексте с другой культурой (культурами), т. е. идентифицировать свою принадлежность к определенному лингвоэтническому сообществу. Джон Лайонз приводит убедительный пример того, как важны знания культурологического порядка. В английском языке глагол **to die** — *умирать* свободно употребляется с одушевленными существительными, включая названия лиц, «... в английском языке существует общепринятое табу, запрещающее его использование в сочетании с «мой отец, моя мать, мой брат, моя сестра (то есть применительно к ближайшим членам семьи говорящего); таким образом, неприемлемым будет считаться «Мой отец умер прошлой ночью».

Социокультурный аспект составляет серьезный и важный компонент коммуникативной компетенции специалиста-медика. Объективной необходимостью врача становится знание культурного фона изучаемого языка, поскольку он способствует различению типов и форм дискурса, помогает приобретению устойчивого навыка концептуализации содержания в процессе общения. В условиях иноязычной коммуникации крайне необходимы ориентиры в лингвистическом аспекте — выбор лексемы, знание синонимических отношений в языке и т. д.; в профессиональном аспекте — знание характерных признаков протекания заболевания, их особенности и т. д.; в социокультурном — знание универсалий, которые встречаются в той или иной общественной и культурной сфере. В медицине это может выражаться, например, в том, что понятие «опухоль» может обозначаться в английском языке лексемами: *tumor, mass, growth, swelling* и др.; а лексема «болезнь» имеет целый ряд синонимов: *disease, illness, sickness, ailment* и др. В то же время имеют огромное значение уточняющие определения при выявлении характера заболевания. **Боль** в медицинской практике имеет обширный «букет» определений, которые употребляются в метафорическом смысле (выделены), но имеют терминологические значения: ангинозная, внезапная, выраженная, *генерализованная, голодная, грызущая*, давящая, жгучая, загрудинная, *кинжальная*, коликообразная, *колющая*, ломящая, мучительная, *опоясывающая*, внезапная, *отраженная*, прерывная — непрерывная, приступообразная, *проекционная*, проходящая, расширяющая, *сжимающая, стреляющая*, схваткообразная, таламическая, *фантомная* и т. д. Разнообразие определителей как согласованных, так и несогласованных: периодически возникающая, боли неясного происхождения, боли при дефекации, боли при мочеиспускании, боль в груди, боль во время дыхания, обострение боли — усиление

боли, боль в суставах и т. д. — требует от иностранного студента особенных знаний социального и культурного характера.

Подводя итоги, следует отметить следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- социолингвистический — умение выбирать языковые формы в соответствии с условиями коммуникативного акта, такими как ситуация, цель общения, намерения говорящих;
- социокультурный — знание социокультурного контекста, в котором существует носитель языка, и того, как этот контекст может влиять на выбор языковых форм, их использование в процессе коммуникации;
- стратегический: умение строить высказывание, воспринимать его в зависимости от тактики речевого поведения.

Барина Л. М.

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Южно-украинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского (Одесса, Украина)*

Современная методика преподавания русского языка иностранным студентам, обучающимся в условиях языковой среды, в качестве одного из важных дидактических принципов выдвигает принцип комплексного подхода к формированию навыков в четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании, говорении. Это обусловлено реально существующими коммуникативными потребностями студентов. При этом методики преподавания русского языка в условиях наличия языковой среды и при ее отсутствии значительно отличаются.

Вопрос о методике преподавания русского языка вне языковой среды особенно актуален в настоящее время для стран СНГ, где государственным языком является национальный, а языковая среда в отдельных регионах, в частности, на юге Украины, где проживает более ста национальностей, остается смешанного типа — украинско-русской. Русский язык в условиях многонациональной среды выбран как язык межнациональной коммуникации.

Важнейшее место в процессе преподавания РКИ отводится формированию коммуникативных компетенций на основе продуктивных речевых навыков (без прямой опоры на текст.) Студенты учатся адекватно реагировать на высказывания собеседника (выражать сомнения, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-либо еще раз и пр.) Они должны уметь при необходимости дополнить, уточнить, конкретизировать, скорректировать воспринимаемую информацию; дать оценку, выразить согласие/несогласие, привести контраргументы. Их учат занимать активную позицию в споре, уметь выслушивать, вычленять главное в позиции оппонента и, опираясь на его аргументы, отталкиваясь от них, приводить логи-

чески стройную систему доводов. Учащиеся овладевают навыками построения собственных речевых высказываний (описания, повествования и рассуждения). Даже при таком беглом обзоре коммуникативных потребностей студентов, обучающихся в языковой среде, обращают на себя внимание «переклички» интенций в разных видах речевой деятельности (студенты должны уметь читать тексты, аудировать их, порождать собственные и т. д.), что наглядно демонстрирует целесообразность применения в обучении методики комплексного формирования навыков в разных видах речевой деятельности на сходном материале.

В выступлении будет отражена специфика преподавания русского языка студентам-иностранцам в условиях отсутствия/наличия языковой среды.

Зеневич Т. И.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОМ МЕТОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ТЕОРИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

В современной методике обучения иностранным языкам принято активное использование коммуникативных и интенсивных методов. При этом важно отметить, что коммуникативность — это не только установление с помощью речи социальных контактов, но и приобщение личности к духовным ценностям других народов через личное общение и чтение.

Коммуникативное обучение иностранным языкам, в том числе РКИ, носит деятельностный характер. Особенность деятельностного типа обучения заключается в том, что он по своему назначению и сущности связан с различными видами речевой деятельности (обучение аудированию, чтению, переводу). Но только в коммуникативном методе, сторонником которого является и Е. И. Пассов, мы находим основные признаки деятельностного типа обучения. Автор предполагает, что речевая направленность учебного процесса заключается не в преследовании речевой практической цели, а в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком, т. е. цель и средство здесь диалектически взаимообусловлены.

Речевая направленность предполагает ряд упражнений, вводящих в живую речь, а значит, имеющих подобие речи. Таковыми являются условно-речевые упражнения для формирования навыков, основанные не на проговаривании, а на говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника.

На всех этапах усвоения материала идет обучение общению. Особую роль здесь играют: а) способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; б) способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять его в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся; в) способность учета новых речевых партнеров, смены ролей партнеров;

г) способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации. Итак, предметом обучения при коммуникативном методе является речевая деятельность.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности и деятельности; исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию учащихся, побуждающие их к раздражительности, вынуждающие переключать внимание на другие виды деятельности. Гуманистический подход предполагает обучение, в центре которого находится учащийся, которому необходимо предоставлять возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, порождающие мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем.

Иностранные студенты на всех этапах обучения должны воспринимать русский язык как средство межкультурного взаимодействия. Поэтому необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но и искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Таким образом, основная идея подобного подхода к обучению РКИ заключается в том, чтобы перенести акцент с различных видов упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся.

Круглякова Т. В.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И РУССКИЙ ЯЗЫК

Белорусский государственный университет транспорта (Гомель, Беларусь)

Межкультурная коммуникация — это обмен между двумя и более культурами продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. Этот обмен может происходить как в политике, так и в межличностном общении людей в быту, семье, неформальных контактах.

Содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое, главным образом, определяется этнической культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

В современных условиях бурное развитие межкультурной коммуникации происходит в самых разных сферах человеческой жизни: туризме, спорте, обучении, военном сотрудничестве, личных контактах и т. д. Между языком и реальным миром стоит человек. Именно он воспринимает и осознает мир посредством органов чувств, создает на этой основе представления о мире. Слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, как человек видит его, через призму той картины мира, которая существует в его сознании, а сознание каждого человека формируется как под воздействием его индивидуаль-

ного опыта, так и в результате воздействия культурных ценностей, под влиянием которых он овладевает опытом предшествующих поколений. Таким образом, язык является не простым зеркалом, автоматически отражающим все окружающее, а призмой, через которую смотрят на мир и которая в каждой культуре своя. Язык, мышление и культура настолько тесно связаны друг с другом, что практически составляют единое целое и не могут функционировать друг без друга.

Иностранный студент, впервые оказавшийся в новой культурной среде, не всегда может избежать культурного шока, который проявляется как состояние беспокойства, стресса, вызванного столкновением с большим количеством новых социально-культурных норм, когда его представления, основанные на ценностях, убеждениях родной культуры, оказываются неадекватными в новых условиях. Знакомясь с чужой картиной мира, он пытается наложить ее на свою, заданную родным языком.

Слова — это не просто названия предметов или явлений, а элемент реальности, пропущенный через призму культурной картины мира и поэтому приобретающий специфические, присущие только этому народу черты.

Большое число проблем возникает при переводе с русского на иностранный язык. Абсолютный перевод невозможен из-за разных картин мира, создаваемых разными языками. Например, эквивалентные слова, которые переводятся на иностранный язык, т. к. лексические понятия присутствуют в нескольких языковых общностях. Но наиболее частым случаем является отсутствие точного эквивалента для того или иного понятия и даже отсутствие самого понятия. Это связано с тем, что понятия или предметы, обозначаемые такими словами, являются уникальными для данной культуры. В случае необходимости эти понятия выражаются с помощью заимствований. Расхождения в лексическом фоне могут вызвать трудности в межкультурной коммуникации при обучении языку. Поэтому невозможно переводить слова только с помощью словаря, который дает длинный список возможных значений этого слова. Изучая русский язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих русскому языку. Например, русский «крепкий чай» по-английски будет «сильным чаем» (strong tea). Сочетаемость слов, которая естественна и привычна в родном языке, может быть совершенно непонятна для студента-иностранца, если он будет переводить эти словосочетания по словарю. Иногда возникает конфликт между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены эквивалентными словами этих языков. Так, если в России встретить черную кошку — к несчастью, то в Англии — к удаче.

Успех межкультурного общения, преодоление проблем социокультурной адаптации, во многом зависит от того, насколько преподаватель и иностранный студент, как представители различных культур, учитывают вербальные особенности культуры в интеркультурном взаимодействии.

Грудок-Костюшко М. А.

ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

*Южно-украинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского (Одесса, Украина)*

Процесс модернизации образования, дальнейшее развитие международных контактов в экономической, политической, научной и культурной сферах формируют новые цели и задачи при обучении русскому языку как иностранному.

Изучение языка и его использование включают действия человека, в процессе выполнения которых он как субъект социальной деятельности развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. К общим компетенциям относятся:

1. Знания о мире, полученные благодаря жизненному опыту человека, образованию.

2. Социокультурные знания, которые могут охватывать следующие области культуры определенного языкового сообщества: повседневная жизнь, межличностные отношения (семейные отношения, отношения между представителями разных поколений, отношения между коллегами).

3. Межкультурные знания, под которыми понимаются умения устанавливать сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка.

Таким образом, в основе уровня сформированности коммуникативной компетенции лежит уровень и качество общей компетенции.

Речевая коммуникация представляет собой обмен вербальным сообщением с целью обеспечения взаимопонимания и взаимодействия между членами социальных коллективов. Коммуникативная деятельность, как и всякая иная целесообразная деятельность, опирается на социальные мотивы и цели. А ее содержанием является решение поведенческих задач. Практика показывает, что успех обучения коммуникации зависит от мотивированности, целесообразности и реализуемости задач, поставленных перед студентами. Основные факторы, определяющие коммуникацию (мотивы и цели участников, их социальные роли, обстоятельства общения, тактики достижения целей), легко воспроизводятся в игровой ситуации благодаря моменту условности. Именно этим объясняется обращение к игре, с помощью которой создается в аудитории атмосфера свободного общения, а речь студентов оценивается не по косвенным критериям (количество ошибок и их характер, скорость говорения и т. п.), а по коммуникативному эффекту: студент справился с заданием и получает хорошую оценку, если достиг поставленной цели средствами изучаемого языка. Главный критерий — успех/неуспех обучаемого в коммуникации.

Виды игры дидактически организованы. Существуют различные классификации игр. Анна Шпир, методист из Германии, приводит следующие виды игр: игры-тренировки с буквами и цифрами; разговорные игры; игры-диалоги; игры-цепочки; игры-пантомимы; викторины; настольные игры; игры на запоминание; игры в карты; домино; письменные игры и игры с сигналами (или знаками); игры в сложные слова; подвижные игры; игры-«оживление фигур».

Российские исследователи А. Р. Артюнов, П. Г. Чеботарёв, Н. Б. Музруков предложили следующую классификацию игр: инструментальные игры — игры, в которых студенты манипулируют различными предметами, комментируя свои действия; игры-соревнования; ролевые игры; игры-дискуссии. Перечисленные игры считаются основными, однако имеется большое количество «гибридных» форм (например, инструментальные игры и микроэтюды, игры-соревнования и игры-этюды).

Таким образом, игра как способ обучения помогает приблизиться к достижению конкретных целей, а учебный процесс превращается в процесс целевой коммуникации, процесс непрерывного творчества. Эмоциональность, динамичность, спонтанность, равенство шансов всех участников игры позволяют им проявить свои лучшие личностные качества в полной мере. У преподавателя появляется возможность неограниченного выбора, который позволяет индивидуализировать обучение с учетом уровня и особенностей личности. Практика доказывает эффективность игры как метода преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Яковлева С. И.

ФРАЗЕОЛОГИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

Целью современного образования является формирование поликультурной личности. В связи с этим наметился новый подход к обучению иностранным языкам — переход к модели межкультурной коммуникации. Главной задачей при этом подходе выступает формирование у обучаемых компетенции межкультурного общения. Способ достижения этой цели состоит во взаимосвязанном обучении языку и культуре, что предполагает постижение культурной информации, закодированной в языке, а также изучение фоновых формантов, включающих в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических знаний.

Фразеологический фонд языка является неисчерпаемым источником лингвокультурологических знаний, познания национальной специфики культуры, истории, традиций, быта, психологии народа.

Кроме того, фразеологизмы как «зеркало жизни нации» играют особую роль в создании языковой картины мира. Теория языковой картины мира обос-

нована и развита в работах В. Гумбольдта, Г. А. Брутана, С. А. Васильева, Г. В. Колшанского, В. А. Масловой. Суть ее в том, что каждый народ по-своему расчленяет многообразие мира. Своеобразие «конструируемой» картины мира определяется тем, что в ней опредмечивается индивидуальный, групповой и национальный вербальный и невербальный опыт. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира, сквозь призму которой человек видит мир.

Природа значения фразеологической единицы тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Фразеологические единицы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение.

Языковая картина мира, создаваемая фразеологизмами, характеризуется антропоцентричностью, что выражается ее ориентацией на человека. Например, фразеологизмы *голова идет кругом, хоть кол на голове теши, посыпать голову пеплом, рукой подать, палец в рот не клади, идти нога за ногу* и целый ряд других фразеологизмов сформировались на основе антропоцентрического понимания мира. Эти фразеологические единицы создают культурно-национальную картину мира, в которой отражаются быт и нравы, обычаи и поведение людей, их отношение к миру и друг к другу.

Данные экстралингвистические знания обеспечивают формирование у учащихся межкультурной компетенции, необходимой для осуществления межкультурной коммуникации.

В работе по семантизации фразеологических словосочетаний в процессе преподавания русского языка иностранцам следует учитывать тот факт, что фразеологические словосочетания имеют те же категории смысловых значений, что и отдельные слова, а именно: номинативное, образное, экспрессивное. Так, если в качестве средства семантической организации устойчивых словосочетаний используются тропы, то это дает нам тип образного (метафорического) значения фразеологизма (например, *наломать дров, обвести вокруг пальца*); если значение фразеологического словосочетания организуется по способу эмоционально-экспрессивной специализации, то это дает нам тип экспрессивного значения фразеологизма (*И никаких гвоздей! Черта с два! Ума не приложу*).

Преподаватель в учебных целях заранее подбирает примеры на одну фразеологическую единицу, предлагает учащимся определить ее частные значения, а затем сформулировать общее значение фразеологической единицы. С помощью преподавателя определяется функционально-стилистическая и эмоционально-экспрессивная окраска фразеологической единицы.

Но значение многих фразеологических единиц не вытекает из значений составляющих их слов (*бить баклуши; не лыком шитый; как Мамай прошел; казанская сирота*). К таким фразеологизмам применим метод лингвострановедческого комментирования.

Лингвострановедческий комментарий решает также задачу получения студентами лингвокультурологической информации, связанной с историей, с жизнью народа (*Коломенская верста. Вот тебе, бабушка, и Юрьев день! Мал золотник, да дорог* и др.); с различного рода ремеслами, профессиями (*попасть впросак, точить лясы, бить баклуши, тянуть канитель*); с духовной жизнью, культурой русского народа, его обрядами, суевериями, верованиями (*у черта на куличках, перемывать косточки* и др.).

Формирование умений и навыков понимания и продуцирования фразеологических единиц обеспечивает специальная система упражнений и заданий.

Анализ русских фразеологизмов в сопоставлении с родным языком обучаемых способствует прочному усвоению и правильному использованию их в коммуникации, поскольку семантика фразеологизмов проходит через призму родного языкового сознания. Однако эквивалент не всегда может быть найден в другом языке, так как эквивалент предполагает полное соответствие образов. Тогда необходимо подобрать аналог, который передает приблизительное содержание фразеологизма. В этом и проявляется специфическое видение и понимание мира, закрепленное в языке. Например, русскому фразеологизму *Правда глаза колет* соответствует в турецком языке *За правду из семи деревень выгоняют*; (русс.) *На воре и шапка горит* — (турецк.) *У обманщика свеча горит до утра*; (русс.) *Голос как у соловья* — (турецк.) *Голос как у канарейки*.

Работа с русской фразеологией в иностранной аудитории должна привести к постепенному накоплению у учащихся запаса фразеологических единиц, пословиц, поговорок, к использованию их в речи в качестве изобразительно-оценочных языковых средств, к обогащению лингвокультурологическими знаниями, что обеспечит определенный уровень сформированности межкультурной компетенции учащихся.

Шатравко Н. С.

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия
(Горки, Беларусь)*

Формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в русском языке опирается на изучение их коммуникативных потребностей прежде всего в учебной и деловой сферах общения. При этом происходит ориентация на некую базовую модель языковой личности специалиста.

В обучении иностранных студентов важным представляется и то, что носители иного языка являются также носителями иной национальной культуры, иной национальной психологии, иного национального менталитета, что не может не сказываться на восприятии и интерпретации значимых составляющих ситуации русскоязычного общения. При этом отсутствие достаточных прагматических, фоновых, социокультурных знаний, даже при высокой степени вла-

дения языком, может стать причиной коммуникативной неудачи в реальной ситуации общения.

Известный русский лингвист Ю. Н. Караулов, изучая русскую языковую личность, выделил в ее структуре три основных уровня: вербально-семантический, когнитивный (тезаурусный), прагматический [1]. Как представляется, существующая модель языковой личности может быть использована в качестве базовой при формировании коммуникативных умений и навыков в процессе изучения русского языка как иностранного. На вербально-семантическом уровне формирования языковой личности происходит осмысление теоретических и практических знаний о языке, его системе, функционировании; овладение нормативными лексико-грамматическими средствами, речевыми моделями, семантико-синтаксическими, ассоциативными связями между лексическими единицами. На когнитивном (тезаурусном) уровне в качестве единиц обучения выступают концепты, фреймы, понятия, отражающие национальную картину мира. Высшим уровнем устройства языковой личности можно считать прагматический, мотивационный уровень. Он ориентирован на коммуникативно-деятельностные потребности личности и призван обеспечить реализацию коммуникативных целей в реальной сфере профессиональных и деловых отношений. Отметим, что формированию прагматических знаний и умений уделяется еще недостаточно внимания при изучении русского языка как иностранного. Прагматический пласт знаний поможет адекватно воспринимать те глубинные смыслы и значения, которые стоят за языком и помогают понять «национальное звучание» слов, выражений, текстов, ситуаций общения, которые могут остаться «закрытыми» для изучающих язык и культуру другого народа.

Прагматика понимается в данном случае в широком смысле и включает социолингвистический, психолингвистический и другие компоненты, актуальные для эффективной коммуникации в данном обществе. Так, немаловажное значение для эффективности коммуникации в сфере делового и профессионального общения имеют знания национально-культурного характера. Существующие в данном обществе социально-культурные нормы обязывают участников деловой коммуникации придерживаться определенной речевой стратегии в деловом общении. У каждого народа исторически складывается определенный «кодекс» социально-речевых правил и обычаев, регламентирующих речевое поведение всех членов данного общества. Яркую национально-культурную маркированность имеют языковые сигналы-регуляторы социального общения, широко используемые в деловой коммуникации (формулы речевого этикета), формы социально-речевых традиций, табу, вкрапление в речь прецедентных текстов, цитат, афоризмов, пропагандистских клише эпохи и т. д. Отметим несомненную важность для эффективности общения знания этикетных формул вежливости, ты/Вы обращения, приветствия, представления, просьбы, способов смягчения категоричности отказа, несогласия и т. д. Национально-культурная специфика делового и профессионального общения проявляется и в особенностях речевого поведения в конкретной ситуации общения с учетом межличностных отношений и фактора адресата.

В структурной модели ситуации делового общения значительная роль принадлежит так называемым технико-коммуникативным сигналам, участвующим в процессе управления коммуникацией. Национально-культурная специфика стратегии управления проявляется в стиле и манере общения, языковых сигналах включения в коммуникацию и выхода из нее, запросах нужной информации, технике речи (паузы, интонация, темп, громкость голоса), невербальных средствах контакта (мимика, жесты, позы, взгляд, расположение говорящих). Эмоционально-психологическое состояние личности, обстоятельства общения, интенции общающихся также могут придавать речевым единицам дополнительный прагматический смысл, что способствует выявлению некоторых специфических черт национального характера (коммуникабельность, открытость, толерантность, доброжелательность и т. д.), релевантных для успешной коммуникации.

Изучение прагмалингвистических, национально-маркированных и социально значимых компонентов в сфере делового и профессионального общения является столь же значимым для формирования языковой личности иностранных студентов, изучающих русский язык, насколько важно и овладение собственно речевыми умениями и навыками.

Литература

1. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. М.: Наука. 1987. С. 51.

Семенчуков В. В.

ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

В каждом обществе, стране общаются по-разному в соответствии с разными обычаями, традициями, менталитетом. Но все-таки общение народов происходит в первую очередь через культуру.

В современных условиях глобализации многократно возрастает необходимость для представителей различных национальностей находить общий язык, учиться жить в мире и согласии со всеми народами. Для этого необходимы: знание культуры страны, высокий уровень личной культуры, межкультурная компетенция, которая позволила бы успешно общаться с людьми разных наций и национальностей.

В современных условиях в качестве целей обучения РКИ должны быть, в первую очередь, образование и воспитание (а не обучение в традиционном понимании), причем основным их содержанием должна быть культура, которая понималась бы как духовные ценности, освоенные личностью в процессе деятельности, а также то пространство, в котором происходит процесс социализации личности. Поэтому есть необходимость в переориентации процесса преподавания языка с центрального на культурно-образное знание (Пассов). Такое

знание помимо образованности способно сделать человека культурным, научить мыслить. Безусловно, основой преподавания РКИ должна быть краткая и емкая формула Е. И. Пассова: «Культура через язык и язык через культуру», т. е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур — иностранной (русской) и родной.

Говоря о преподавании РКИ, особенно важно учитывать, что процесс общения подразумевает в первую очередь общение культур (русской и того языка, на котором говорит студент). Соответственно, нужно создавать условия, при которых иностранный студент будет свободно себя чувствовать в условиях другой культуры, другого народа, государства.

Поэтому нужно крайне бережно относиться к менталитету иностранца, сделать так, чтобы знание русской культуры, обычаев, традиций стало составной частью его мировосприятия, в то же время не заслонив родную культуру, менталитет. В противном случае это вело бы к формированию маргинальной личности. Процесс здесь, безусловно, двусторонний, и необходимо, чтобы обе стороны (учитель и ученик) прилагали сознательные усилия к принятию чужих норм, вживанию в культуру друг друга.

В процессе иноязычного образования, межкультурного обучения, диалога культур и происходит формирование межкультурной компетенции, формирование бикультурной языковой личности, «вторичной» по своей культуроведческой природе. Это предполагает совершенно новые технологии образовательного процесса, ведь иноязычное образование становится передачей иноязычной культуры (Пассов).

На занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории должен присутствовать постоянный диалог культур, который единственно и способен сформировать механизм видения своей культуры через призму другой. Образование определенной дистанции между собственной культурой и другой через микродиалог в сознании ведет к межкультурной компетенции — образованию «третьей культуры» личности, которая характеризуется новым взглядом на свое существование и собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой. Причем иноязычная речевая личность должна овладеть в процессе обучения совокупностью основных национально-специфических практических умений русской речевой личности во всех формах общения на русском языке. По нашему мнению, не должен идти разговор об овладении «всей совокупностью» национально-специфических практических умений, а именно — об основных.

Естественно, что усвоение языка предполагает усвоение новой языковой картины мира, которая как глобальный образ мира возникает у человека определенной культуры. Это необходимо учитывать при обучении иностранным языкам, в том числе и РКИ, так как проблема адекватного понимания и восприятия иностранными учащимися национальной картины мира как одной из сфер языкового сознания носителя языка и культуры является одним из важных и

актуальных аспектов современной методики РКИ. Только, думается, она (русская языковая картина мира) не должна заслонить языковую картину мира родного языка студента, и даже не стать равной ей, так как это вело бы к размыванию национально-культурного самосознания, появлению большого числа маргиналов. Поэтому нужно стремиться к формированию наиболее адекватной языковой картины мира и инофона, но обязательно учитывать, что язык не только антропоцентричен, но и этноцентричен, задавая носителям каждого языка свою, определенную языковую картину мира (А. Вержбицкая).

Следовательно, необходимо не только показывать, как воспринимаются факты культуры разных народов, но и на любом примере стараться учить уважению к культуре чужого языка и одновременно к родной культуре. При этом высокий уровень владения языком связывается со способностью восприятия иноязычной речи на уровне смыслов, заложенных в речевом высказывании и ситуации общения.

Буркова О. М.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Белорусская государственная академия музыки (Минск, Беларусь)

Перевод служит одним из объективных показателей характера и интенсивности культурного взаимодействия между различными народами, их духовного сближения, является каналом распространения передовых идей своего времени. Перевод есть одна из активнейших форм межкультурной коммуникации.

В процессе переводческой деятельности «происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки. Однако традиционное представление о том, что главную роль в переводе играют языки, получило серьезное научное обоснование, и в современном переводоведении ведущее место принадлежит лингвистическим теориям перевода» [1, с. 23].

Художественный перевод — это не только «перевод» произведения из одного языка в другой, но и «перевод» его из одной национальной культуры в другую» [2, с. 12]; это творчество, в результате которого сопоставляются, приходят в активное взаимодействие не только два языка, но и две национальные культуры, литературы. Не вызывает сомнения, что не только от степени родства исходного и переводящего языков, но и от характера близости воспринимаемой и принимающей культур во многом зависит своеобразие поэтического перевода.

По мнению лингвистов, основная задача художественного перевода заключается в необходимости воссоздания средствами другого языка эстетической полноценности подлинника, т. е. смысла произведения, его национального и стилистического своеобразия и его чисто художественных особенностей [2–3].

Решение этой триединой задачи происходит как на языковом, точнее — языково-творческом уровне, так и на литературно-творческом. Причем в процессе перевода учитывается целый ряд экстралингвистических факторов — исторических, этнических, социально-культурных, психологических и других, непосредственно и опосредствованно влияющих на состояние и характер перевода. Произведение, переведенное с одного языка на другой, должно максимально походить на свой прообраз [4, с. 178]. Однако перевод представляется не актом подражания, копирования или соперничества, а актом творческого перевоплощения. Говоря о том, что перевод есть художественное, творческое отражение подлинника, следует отметить невозможность зеркально-точного отражения оригинала в переводе. Это касается всех жанров художественного перевода, и в первую очередь — перевода поэтического. Сами поэты не просто «переводят» с одного языка на другой. «Происходит удивительный процесс воссоздания или нового рождения стихотворения, в котором участвуют все основные моменты творчества: вдохновение, знание жизни, отношение к действительности, душевная настроенность — все то же самое, с той лишь разницей, что непосредственным «толчком», «отправным пунктом» в данном случае является иноязычный текст» [3, с. 16].

Поэтический перевод считается самой трудной сферой переводческой теории и особенно практики. Связано это с необходимостью перенести из исходного в целевой язык большее количество элементов поэтики и языка, чем при переводе прозаического или драматического произведения. В поэтическом переводном тексте в сжатом виде следует передать смысл произведения, психологическое состояние автора и сохранить все законы жанра. Перевод поэзии является как будто новым прочтением произведения, новой оценкой его подлинных ценностей, и напряжение между текстом перевода и текстом подлинника помогает глубже понять авторскую мысль и нюансы ее передачи.

Перевод, особенно поэтический, никогда не является точной копией оригинала, это, говоря словами Гёте, «нечто третье», что возникает в результате «сближения чужого со своим, национальным, знакомого с незнакомым» [2, с. 19]. Художественный перевод полноправно входит в родную для переводчика литературу, обогащает ее идейно-тематически и жанрово-стилистически, становится одним из элементов национального литературного контекста. Именно поэтому главное требование, предъявляемое к переводимому произведению, — чтобы оно стало если не явлением, то хотя бы ярким фактом литературы, в которую входит.

Литература

1. *Комиссаров, В. Н.* Современное переводоведение : учеб. пособ. / В. Н. Комиссаров. М.: ЭТС. 2004. 424 с.
2. *Рагойша, В. П.* Проблемы перевода с близкородственных языков: белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод / В. П. Рагойша. Минск: БГУ. 1980. 184 с.
3. *Бархударов, Л. С.* Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. М.: Международные отношения. 1975. 240 с.

4. *Доброневский, Р.* Математика слова / Р. Доброневский // Художественный перевод: проблемы и суждения : сб. науч. ст. / сост. Л. А. Аннинский. М.: Известия. 1986. С. 178–200.

Петрачкова И. М.

ЛИЧНОЕ ИМЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гомельский государственный медицинский университет (Гомель, Беларусь)

Для того чтобы по-настоящему узнать язык другого народа, недостаточно просто овладеть определенным набором фонетических, грамматических и лексических навыков. Полноценное изучение языка возможно при условии проникновения в образ мышления нации, во взгляды на мир носителей языка иной культуры, в их менталитет, традиции, особенности, самобытность и неповторимость.

Изучение русского антропонимикона в иностранной аудитории также содействует развитию межкультурной коммуникации, поскольку проблема личного имени в культуре народа, национально-ментальные стереотипы, обуславливающие выбор формы имени, в том или ином контексте остаются актуальными для полноценного овладения языком.

В преподавании русского языка как иностранного личному имени человека уделяется сравнительно мало внимания. Нередко отрывочные знания приобретаются при изучении тех или иных текстов в учебных ситуациях («Знакомство», «Семья», «В гостях» и др.). Между тем, еще Дейл Карнеги в своей известной книге «Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей» отмечал, что имя человека — это самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке. Так, например, особенно трепетно, как показывают проведенные наблюдения, к своим личным именам относятся представители индийской культуры. Среди иностранных студентов, приехавших из Индии, 85 % респондентов достоверно известны происхождение и этимология своих личных имен: Раджат — «серебро», Винай — «покорный, смиренный, скромный», Ашок — «всегда счастливый», «имя короля (императора)», Анкит — «впечатление», «производящий впечатление на кого-нибудь или что-нибудь», Судхир — «храбрый», Шина — «сияние, свет», Сириша — «цветок солнца», Арчана — «которой поклоняются, обожаемая», Нериджала — «приятная (привлекательная) картинка» и пр. Как видим, знание носителями этимологии антропонимов свидетельствует о том, что в индийской культурной традиции личное имя, помимо своей традиционной номинативно-идентификационной функции, выполняет также и особое сакральное пожелательное предназначение.

В своей работе преподаватель обязательно обращается к практическому употреблению личных имен, так как без имени невозможен коммуникативный контакт педагога со студентом, невозможно общение в самых разных ситуациях и сферах. Важным в системе межкультурной коммуникации является запо-

минание иноязычного онима и непринужденное употребление его. Этим самым мы делаем человеку тонкий и весьма эффективный комплимент. Но стоит только забыть имя или неправильно произнести его, и мы сразу же ставим себя в весьма невыгодное положение. Возможно, именно поэтому очень часто, например, китайские студенты называют не свои национальные имена, а берут себе для более удобного, благозвучного произношения и восприятия русские антропонимы, причем, преимущественно в сокращенной форме: Таня, Миша, Лена, Коля, Витя, которые связываются в нашем понимании с ситуацией «ты» — общения, как правило, для установления неформальных, дружеских отношений.

Очень часто национально-культурная специфика русских имен вызывает трудности у иностранцев, изучающих язык, особенно у тех, для которых имя неизменяемо или одиночно в употреблении, к примеру, вариантность, множественность форм онима, а также социостилистически ориентированная система форм в зависимости от адресата и ситуации общения (ср. Ваня, Ванечка, Ванюшка (уменьшительно-ласкательная стилистическая окраска), Ванька, Ванек, Ванюха (неформальная, дружеская, а часто фамильярно-грубоватая, уничижительная, пейоративная коннотация онима), Иван, Иван Петрович (сугубо официальное, уважительное общение), Петрович (дружеская, уважительная окраска номинации)).

Безусловно, что в активное употребление с первых шагов изучения русского языка входит называние по имени-отчеству собственного преподавателя, а также сотрудников учебного заведения, к которым студент должен будет обращаться. В отличие от русской традиции называния, существования паспортной формулы «фамилия + имя + отчество», особенностью, например, индийского антропонимикона является отсутствие такой четкой модели. В частности, такой компонент как отчество у иностранцев, которые в большинстве своем следуют западным традициям, в процессе коммуникации зачастую отсутствует. Однако в паспортной записи, а также иногда при официальной форме общения у некоторых людей в личном имени встречается третий компонент полного называния человека. Тем не менее, этот компонент не всегда указывает на имя отца. В некоторых случаях, по нашим данным, это может быть имя бабушки или какого-нибудь другого родственника, предка. Этот элемент также может обозначать принадлежность к тому или иному роду, сословию (например, Сингх — для мужчин, Каур — для женщин; Шарма и проч.), или же он является данью определенному стилю, обычаю, моде и выступает как своеобразное языковое средство, используемое в речевой практике (в частности, Кумар: ср. Суреш Кумар, Адарш Кумар, Паван Кумар и др.).

Каждый народ в своей культурной традиции выработал особые способы называния человека, обращения к нему, соответствующие определенной коммуникативной ситуации. Преподавателю-русисту, работающему в иностранной аудитории, следует подчеркивать богатство русского языка и культуры, наряду с глубоким уважением, пониманием и признанием специфики и неповторимости ментальных ценностей других народов.

Людчик Н. Н.

О КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОСЛЕТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

В обучении иностранному языку текст является основной единицей обучения. Он дает возможность организовать работу по развитию навыков всех видов речевой деятельности.

Учебный текст со стороны содержания является сообщением, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается его характеристика в определенном аспекте. Лексическая наполняемость текста должна соответствовать профилю вуза и максимально активизировать профессиональные интересы учащихся.

Система работы над текстом по специальности включает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания и упражнения. В зависимости от учебной цели предлагается и система упражнений. Если в предтекстовых заданиях снимаются лексические и синтаксические трудности понимания научного текста, притекстовые задания ориентируют студентов на различные виды чтения, дают установки на воспроизведение информации с различной степенью ее свернутости, то в послетекстовых заданиях контролируется уровень понимания и осмысления содержащейся в тексте информации, осуществляется подготовка к его воспроизведению.

Для формирования речевых навыков и умений необходимы многочисленные тренировки, проводимые путем выполнения различных видов упражнений, которые способствуют выработке навыков коммуникативного общения, целью которых является развитие умений максимально полно и точно понимать прочитанный текст:

– *упражнения, направленные на усвоение лексических единиц* (синонимы, антонимы, подбор к данным словам однокоренных, образование существительных от глаголов, замена отглагольных существительных глаголами, употребление в предложениях нужного вида глагола и др.);

– *трансформационные упражнения, способствующие правильному оформлению разнообразных высказываний* (заменить активный оборот пассивным, причастный или деепричастный оборот придаточным предложением, ответить на вопрос, используя конструкцию ..., передать содержание данных предложений, используя конструкцию ... и др.);

– *задания на выработку навыков употребления надежных и глагольных форм* (например, поставить слова в скобках в нужном падеже, вставить необходимый по смыслу предлог, а слова и словосочетания из скобок употребить в нужной форме, восстановить пропущенные окончания, используя данные глаголы и словосочетаний, составить предложение и др.);

– *упражнения, контролирующее понимание текста* (основываясь на содержании текста, закончить предложение, определить, в каких предложениях

высказаны ошибочные положения, основываясь на содержании текста, ответить на вопросы, составить план в различных формах и др.);

– *упражнения, подготавливающие воспроизведение прочитанного текста* (замена группы выделенных слов одним словом, объединение нескольких простых предложений в одно сложное, из сложного предложения сделать два простых, сократить абзац, предложение и др.);

– *упражнения, предусматривающие выход в устную речь* (пересказать текст с использованием изучаемых конструкций и лексики, пересказать текст, заменяя изучаемые конструкции синонимичными, передать новую информацию, полученную из текста, двумя-тремя предложениями, продолжить текст, составить предложения с использованием опорных слов, по схеме и др.).

Приведенные типы коммуникативных послетекстовых заданий служат формированию навыков и умений полного и точного понимания текста, подготавливают к восприятию и воспроизведению полученной информации в профессиональной монологической и диалогической речи.

Любочко Н. А.

ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Белорусский государственный университет транспорта (Гомель, Беларусь)

Роль русского языка как средства межнационального общения на всей территории постсоветского пространства остается важной. В Республике Беларусь он является не только средством повседневного общения, но и возведен в ранг государственного языка.

Существование в одной стране двух близкородственных языков приводит, с одной стороны, к языковой интерференции, которая негативно отражается на обоих языках, с другой — к транспозиции, облегчающей изучение языка. Именно поэтому сейчас особенно актуальна проблема «экологии языка». Только языковая грамотность населения способна решить эту проблему.

С целью повышения интереса молодежи Республики Беларусь к изучению русского языка, а также с целью содействия распространению русского языка в республике, улучшению качества преподавания русского языка как средства межнационального общения в образовательных учреждениях Республики Беларусь, стимулированию использования русского языка в профессионально-деловой, учебно-научной и других сферах деятельности Федеральное агентство по образованию Российской Федерации и Министерство образования Беларуси провели Олимпиаду по русскому языку среди студентов белорусских вузов. Этот проект был осуществлен Белорусско-Российским университетом в рамках российской федеральной целевой программы «Русский язык 2006–2010».

Олимпиада проходила в два тура среди студентов разных профилей обучения. Целью первого тура было охватить все вузы Республики Беларусь для выявления наиболее талантливых студентов. Зональные туры Олимпиады, в ко-

торых принимало участие 453 студента из 26 вузов, прошли во всех областных центрах республики.

Сегодня в обществе востребованы люди-полилингвы, владеющие языками народов-соседей и языками дальнего зарубежья. Языки необходимо изучать в специальных целях — для ведения профессионально-делового общения. Олимпиада по русскому языку — один из шагов в этом направлении.

Грицюк В. Е., Гудзенко О. Ф.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

*Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина
(Харьков, Украина)*

Всестороннее научное восприятие достижений европейской цивилизации невозможно без системного изучения комплекса социально-экономических наук. Проблема роли социально-экономических дисциплин в процессе культурологического диалога изучена недостаточно и, на наш взгляд, требует большего внимания ученых-обществоведов.

Основной чертой развития человечества последних десятилетий является глобализация. Мир объединяется, подчиняется общим чертам экономики, образования, массовой культуры. Вместе с тем конфликты между представителями разных культурных регионов Земли, отторжение целыми народами идеи унификации массовой культуры не дают оснований к однозначному выводу относительно культурологических перспектив глобализации современного мира.

Европейская культура начала формироваться в эпоху средневековья. Христианство дало разноплеменному варварскому миру, который населял Европу в первые века нашей эры, общую идеологию, мировоззрение, мораль и искусство. Европейцы начали отдавать себе отчет в своей общности и отличности от другого, прежде всего, азиатского мира.

На протяжении многих столетий европейскому культурному региону приходилось защищаться от натиска азиатов. Но, если Западная Европа имела возможность выделять значительные экономические ресурсы на усовершенствование орудий труда и на развитие искусства, то у славянских народов любой излишек или забирался очередным завоевателем, или расходовался на укрепление восточных и южных границ. Такое положение вещей стало основной причиной культурного отставания Восточной Европы от Западной.

Значительная часть современных культурологов, наоборот, считает православную религиозную традицию главным фактором, тормозящим общественно-политическое развитие Восточной Европы. На их взгляд, православие длительное время мешало внедрению европейских политических и культурологических основ в России, Украине и Беларуси. Логическим выводом отсюда

выступает утверждение, что восточные славяне были длительное время вычеркнуты из европейского культурного региона.

Такая точка зрения, на наш взгляд, является ошибочной, так как не учитывает всех факторов культурологической характеристики европейского общества. В течение XVIII–XX столетий была создана современная система образования, которая почти полностью охватывает школьным обучением население Европы. При этом в европейских школах образовался взвешенный баланс между изучением гуманитарных и естественных дисциплин, что создало определенную системность и дисциплину мышления. Таким образом, в течение последних трех столетий был воспитан европейский культурный тип человека. Образованность нескольких поколений привела к тому, что европейский человек способен оторваться от обиходно-конкретного восприятия мира и перейти на уровень абстрактного мышления.

Восточные славяне не стояли в стороне от главного направления развития европейской культуры. Наш вклад в развитие парадигмы современной науки, а также в создание европейской системы образования несомненный. Поэтому соображения относительно уровня принадлежности Украины, России и Беларуси к Европейскому культурному региону безосновательны и могут быть интересными лишь в контексте изучения политических отношений в современном мире.

На XVIII–XX столетия приходится ускоренное развитие Европы, которое привело к научному и технологическому лидерству и политическому доминированию европейских стран в мире. Эпоха колониализма создала у европейского человека определенные стереотипы относительно его роли в цивилизационном процессе. Значительная часть людей в Европе усматривала свое назначение в просвещении, культуртрегерстве. Разрушение колониальной системы в 40–60 годы XX века мало что изменило в этой позиции, так как почти все страны третьего мира были слабыми и требовали не только экономической, но и гуманитарной помощи.

В 90-годы XX века международные отношения коренным образом изменились. Бывшие бедные страны начали активно развиваться, что вызвало бурное развитие культуры, всесторонний подъем общества. Это неминуемо приводит к втягиванию всех сфер жизни этих стран в мировые процессы глобализации. Но, с другой стороны, экономические и культурные достижения дали толчок к развитию национального, религиозного самосознания. При этом историческая память стран бывшего «третьего мира» часто продолжает акцентироваться на отрицательных моментах колониального прошлого.

Вместе с тем безоговорочные достижения не лишили эти страны необходимости помощи со стороны развитых стран, в том числе не сняли проблему подготовки национальных кадров за границей. Учебные учреждения Европы, в том числе Украины, России и Беларуси становятся не только местом получения определенной суммы знаний иностранными гражданами, но и организаторами диалога представителей разных культурных регионов. Такой диалог должны организовать преподаватели социально-экономических наук. Весь комплекс

социально-экономических наук, которые преподаются как на подготовительном факультете, так и на дальнейших курсах оказывает содействие формированию у иностранных студентов европейской культурологической компетенции.

Именно студенческая аудитория в современных условиях становится наиболее благоприятной ячейкой межкультурного диалога. Изучение языков и предметов социально-экономического профиля служит этой цели.

ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА И УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Давер М. В.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

Международный независимый университет Молдовы (Кишинев, Молдова)

Приоритетным направлением в личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию в процессе изучения иностранного языка является развитие и саморазвитие личности учащегося.

Применительно к изучению языков речь идет о развитии и саморазвитии языковой личности. Понятие «языковая личность», введенное академиком В. В. Виноградовым, активно исследуется в настоящее время в работах многих ученых (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева и др.).

«Индивидуальное сознание есть интернализированное в своей аксиологической сущности и сформированное (присвоенное) в своей языковой форме общественное сознание языкового коллектива, языковой общности» (И. А. Зимняя, 2001). Это такое соотношение когнитивного и языкового сознания, где последнее есть вербально-оформленное отражение действительности. Именно в таком понимании языковое сознание — это форма существования человека разумного, говорящего, общающегося, человека как социального существа, как личности. В этом плане, по мнению психологов, можно говорить о языковой личности, которая, согласно Ю. Н. Караулову, включает вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни. Единицы когнитивного уровня складываются в более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей.

Типология уровней становления языковой личности по степени развития дискурсивного мышления принадлежит Г. И. Богину (1984). Выделяется 5 уровней владения родным языком: 1) уровень правильности — 6–7 лет; 2) уровень скорости или интериоризации — 10–11 лет; 3) уровень насыщенности — 15–16 лет. Следующие два уровня, по мнению автора, определяются не возрастом, а культурой общения. Это — 4) адекватный выбор; 5) адекватный синтез.

Не только возраст, но и уровень образования, а также знание второго иностранного языка являются факторами дальнейшего, более высокого развития языковой личности. Существуют исследования, где отмечается наличие значительного числа уровней развития лингвистической и когнитивной сферы языковой личности в родном языке. Так, только при чтении газетного текста Т. М. Дридзе было выявлено порядка 12–14 уровней понимания и развития язы-

ковой личности носителя языка. Очевидно, что возможности совершенствования когнитивной и лингвистической сферы при изучении нового языка будут определяться исходным уровнем развития языковой личности в родном языке.

В ходе обучения новому языку развитие и саморазвитие языковой личности должно проходить по трем основным направлениям:

а) развитие лингвистической компетенции за счет усвоения знаковой системы иностранного (второго) языка и формирование лингвистической компетенции билингва;

б) развитие когнитивного стиля путем усвоения и развития новых форм восприятия и интерпретации различных явлений действительности. Эта задача представляется реальной, если когнитивный стиль рассматривается как «существующие в этносе и присвоенные индивидом в процессе его социализации способы осмысления абстрактных и предметных сфер, опосредствованные психической архитектурой этого индивида, характером его социогенеза и сознательно-волевым фактором» (Бобрышева, 1996). Развитие данного стиля выступает здесь как решение проблемы расширения языковой картины мира, усвоения некоторых ее особенностей, характерных для носителей изучаемого языка, а также развития новых форм учения и познания;

в) развитие мотивационно-ценностной сферы личности, связанное с ознакомлением и критическим восприятием новых систем ценностей представителей иного языка и культуры, расширением кругозора, формированием нового мировосприятия — мировосприятия билингва и мультилингва.

Нельзя утверждать, что изучение каждого нового языка подразумевает формирование новых компетенций с чистого листа. Оно может быть лишь развитием и совершенствованием уже имеющихся компетенций языковой личности.

Очевидно, что и успешное изучение иностранного языка (а иногда и нескольких) в юности, на третьем этапе формирования (уровень насыщенности) языковой личности носителя, существенно определяет как ее вербально-семантический, так и когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты. Это двухсторонний процесс.

Люди, которые знают больше чем один язык, имеют качественно иной компетентностный склад ума, который не эквивалентен двум моноязычным. Билингв — это не сумма двух совершенных или несовершенных монолингвов в одном теле, не две языковые личности, но скорее особая языковая личность с единой, но никогда не совершенной лингвистической системой. Компетенции такой языковой личности развиваются по мере ее потребностей или требований окружающей языковой среды.

Таким образом, процесс изучения иностранного языка не должен строиться как формирование отдельной компетенции, дублирующей компетенцию общения на родном языке, и вторичной языковой личности, дублирующей личность носителя. Напротив, возможности человека, владеющего несколькими языками, должны рассматриваться как единая компетенция билингва и мультилингва, которая может охватывать целый ряд языков.

Филимонова Н. Ю.

ЭТНОСОЦИОЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

*Волгоградский государственный технический университет
(Волгоград, Россия)*

«В каждом языке заложено самобытное мирозерцание... И каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка».

В. фон Гумбольдт

Актуальность проблемы изучения этносоциолингвокультурной специфики межнационального педагогического общения объясняется спецификой решения коммуникативных задач в условиях педагогической системы как довузовской, так и вузовской подготовки иностранных учащихся.

Социологизация как интеграция иностранца в новую для него систему социальных отношений начинается с первых месяцев пребывания в чужой стране: иностранный студент усваивает новые социальные роли, знакомится с социальными ценностями, приобщается к чужой культуре (по крайней мере, начинает свое знакомство с ней) и овладевает нормами новой этнокультурной общности. Под влиянием социологизации формируются коммуникативные качества личности.

В условиях российского вуза иностранные студенты оказываются перед необходимостью вступать в коммуникацию с представителями самых разных этносов, которые, с одной стороны, стремятся сохранить свою этническую идентичность, с другой — пытаются адаптироваться к российской действительности. Таким образом, межнациональное общение представляет для них приобщение к чужой культуре при сохранении национальных культур. При этом особая, интегрирующая роль принадлежит языку, который выступает как средство взаимодействия субъектов педагогической системы в процессе педагогического общения.

Общение «трактруется как межличностное взаимодействие людей, представителей различных социальных, этнокультурных групп, которое осуществляется на основе отражения социальной действительности... и является важным фактором социальной детерминации поведения человека» [1].

В первый год пребывания иностранца в чужой стране педагогическое общение должно строиться с учетом того, что для иностранного студента преподаватели — это не только первые представители новой страны, но и люди, от которых во многом зависит скорость социальной и академической адаптации студента. А это, в свою очередь, невозможно без сформированных навыков общения. Таким образом, задача формирования у иностранных студентов навы-

ков общения является одной из основных задач, стоящих перед преподавателями, работающими на довузовском этапе обучения [2].

Исходя из того, что в рамках педагогической системы довузовского этапа обучения иностранцев происходит акт взаимодействия *преподаватель – иностранный учащийся*, педагогическое общение имеет этносоциокультурную специфику. Основным средством осуществления общения является вербальный язык, с помощью которого упорядочивается мировидение любого народа. В процессе решения коммуникативных задач язык также передает субъектам общения информацию о своей этнической культуре.

И именно в связи с тем, что педагогическое общение проявляется в процессе решения коммуникативных задач, причем, повторимся, чаще всего в вербальной форме, мы можем говорить об этносоциолингвокультурной детерминации педагогического общения [3].

Преподавателю русского языка предстоит дать иностранным студентам не только лингвистические, но и экстралингвистические знания, научить культуре межнационального общения как с российскими гражданами, так и с представителями других этносов. В процессе межнационального педагогического общения иностранные студенты утверждают в мысли о важности общечеловеческих ценностей вне зависимости от национальных, культурных и религиозных традиций, вступают на путь приобщения к общечеловеческой культуре.

Литература

1. *Гаранина, О. Д.* Культура межнационального общения и ее роль в повышении эффективности обучения иностранных студентов / О. Д. Гаранина // Научный Вестник МГТУ ГА. № 102 (5), серия Международная деятельность высшей школы. М. 2006. С. 58.
2. *Филимонова, Н. Ю.* Педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения: стремление к диалогу / Н. Ю. Филимонова // Современные направления теоретических и прикладных исследований : сб. науч. тр. Одесса. 2006. С. 46–49.
3. *Хараева, Л. А.* Этносоциолингвокультурная детерминация педагогического общения в условиях двуязычия (теоретические основы) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Хараева. Волгоград. 2000.

Воробьева А. Д.

ВИДО-ВРЕМЕННЫЕ КАТЕГОРИИ ГЛАГОЛА КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСНОВ БЫТИЯ

***Московский государственный университет путей сообщения
(Москва, Россия)***

Время и пространство — всеобъемлющие категории — не являются отвлеченной философской идеей. Объективное и субъективное восприятие людьми главных реалий жизни систематизирует их бытие, мышление, язык. С определенной уверенностью можно сказать, что, несмотря на формальное грамматическое несовпадение глагольных категорий, все языки имеют абсолютный потенциал в выражении как простых, так и самых сложных пространственно-временных отношений. На примере сравнительного анализа русских и англий-

ских пословиц мы покажем некоторые проявления идеи времени-пространства на уровне глагола.

First catch your hare (сначала поймай своего зайца) — глагол *to catch* — *ловить, поймать, схватывать (схватить)*. Данный английский глагол представлен в пословице императивной формой — *catch*. Обратим внимание на то, что здесь императив сочетается с наречием *сначала* — *first*. Вероятно, поэтому можно данную форму глагола соотнести с русским императивом совершенного вида — *поймай*. Глаголы совершенного вида, как правило, соответствуют началу и концу процесса. *Поймать* — это действие является конечной точкой процесса *ловить*. Сочетание глагола конечного действия *поймать* с наречием *сначала* подчеркивает цельность, самоценность данного действия, ограниченного пределом, который создает возможность появления новой ситуации. То же можно сказать и о глаголе *схватить*. Отметим лишь, что семантика данного глагола выражает моментальное действие, мгновенно создающее новую ситуацию. Если сравнить высказывания на русском и на английском языках и соотнести их с возможностью появления новой ситуации, то в русском варианте это: *Не дели шкуру неубитого медведя — и не возникнет новой нежелательной ситуации*; в английском: *Сначала поймай своего зайца — и возникнет новая положительная ситуация*.

Не дели шкуру неубитого медведя. (Не)делит — НСВ, выражает конкретно-процессное значение. В пословице глагол употреблен в императиве единственного числа, что придает высказыванию близость к адресату, простоту обращения к нему с советом. Поэтому глагол в этой форме приобретает еще и частное потенциально-постоянное значение. Кроме того, отрицательная форма глагола представляет действие как неисчерпанное. Действие глагола *делит* характеризуется как локализованное во времени и в пространстве как тендентивное, т. е. стремящееся в своей длительности к пределу. Это действие можно наблюдать и со стороны, как считает А. В. Бондарко, «фиксируемый период» включает в себя два элемента: «определенный период (срединная фаза) в протекании действия» и «период восприятия данной фазы протекания действия наблюдателем». Наблюдателем, очевидно, является читатель, поэтому здесь включается его временная точка зрения. Здесь уместно будет сказать и о течении художественного времени в художественном пространстве, проявляющемся в контексте пословицы. Однако отрицательная частица отменяет процесс, движение к пределу, временную и пространственную локализованность действия и придает действию *не делит* значение неизменности.

Синтаксический строй данных предложений одинаков: сказуемые-императивы создают обобщенно-личные конструкции, в которых представлены и дополнения, и определения. Единственное отличие — это обстоятельство времени *сначала* в английском варианте, которое и определило семантику глагола. Заметим, что одинаковая синтаксическая конструкция русского и английского предложений — при разных способах выражения (в русской пословице речь идет о медведе и его шкуре, в английской — о зайце, что для обеих стран было определено природными условиями, а теперь уже является традиционной

атрибутикой) — выражает все-таки общую мысль о том, что не следует торопить время, совершать преждевременные поступки. Однако, при видимой идентичности выраженных в пословицах идей, существует важный нюанс: русская пословица отрицает, запрещает совершение действия, причем навсегда (*не дели — никогда не дели*), английская — утверждает правильную последовательность событий. Очевидно, это связано с ментальными особенностями народов.

Анализируя особенности выражения времени на уровне глаголов в русских и соответствующих им английских пословицах и поговорках, мы произвольно выбрали 16 единиц. Интересно, на наш взгляд, отметить, что из них 12 английских пословиц имеют отрицательную форму, а из этого количества 8 изречений имеют не полное, а локализованное во времени отрицание, ограниченное определенными временными рамками, что выражено или наречиями времени, или придаточными времени: *Don't cross the bride before you come to it — не переходи мост, прежде чем подойдешь к нему; Don't count your chickens before they are hatched — не считай цыплят, прежде чем они вылупятся*. Такое ограниченное отрицание указывает на последовательность и упорядоченность событий. Аналогичные русские пословицы и поговорки имеют 9 отрицаний, выраженных императивом в единственном числе с *НЕ*: *не буди, не говори*, а также 3-м лицом множественного числа: *не смотрят, не вешают*. Однако в этих пословицах не встречаются наречия с определенным временным значением. Поэтому значение отрицания, невозможности действия выражается более категорично, запрет становится абсолютным. Очевидно, и эта лексико-грамматическая особенность отражает особенности мышления и сознания русского народа.

Временная и пространственная семантика, отражающая восприятие человеком времени и пространства, является универсальной для разных языков, однако грамматические средства выражения времени-пространства часто отражают национальную специфику, особенности менталитета народа — носителя данного языка.

Араш Голандам

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Гиланский университет (Решт, Иран)

За последние годы значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. В настоящее время необходимость изучения языка в его реальном функционировании в различных сферах человеческой деятельности стала общепринятой. Изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком, однако, в свою очередь, он входит в более широкий круг культурно-истори-

ческих значений соответствующей социальной действительности, усвоение которой — важное условие использования языка как средства общения. Так, О. С. Ахманова отмечает, что непременным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения». Эти реалии получили в лингвистике название «фоновых знаний». При сопоставлении языков и культур выделяются элементы совпадающие и несовпадающие. Будучи компонентом культуры, язык в целом относится к элементам несовпадающим. Чем самобытнее сравниваемые языки, чем меньше в их истории было культурных контактов, тем меньше у них точек соприкосновения, тем более разнятся они в целом и поэлементно.

Знание реалий и «фоновых знаний» иностранными студентами, изучающими русский язык, играет большую роль в овладении ими этим языком и формировании их второй (русской) языковой личности, так как при изучении иностранного языка приходится овладевать не только новой лексической системой, но и новой системой понятий изучаемого языка. Изучающий иностранный язык вырабатывает для себя новое лексическое понятие и связывает его с новой, вновь запоминаяемой лексемой.

В данном докладе рассматривается метод преподавания иностранного языка, характеризующийся целесообразностью обучения языку через призму культуры другой страны и его национального содержания. Освоение фоновых знаний, как утверждает В. Г. Томахин, считается основным объектом лингвострановедения, которым располагают члены определенной языковой и этнической общности, с одной стороны, и знание реалий национальной культуры, истории, фольклора, повседневного быта изучаемого языка, а также названия особенностей государственно-политического строя, различных сфер производственной и культурной жизни народа — с другой, может помочь студенту-иностранцу в языковых ситуациях.

В этой работе рассматриваются реалии русского языка, даются их квалификация и пояснения. В случае существования подобных реалий в персидском языке приводятся их эквиваленты. В заключение подводятся итоги, определяются возможные варианты для правильного понимания реалий русского языка и литературы.

Сторчак Л. В.

ВОПРОСЫ КОМБИНАТОРИКИ В СТРУКТУРЕ РУССКОГО СЛОГА И ТРУДНОСТИ ЕЕ УСВОЕНИЯ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Донецкий национальный университет (Донецк, Украина)

Слог — это единица квантования фонемного потока на определенные фонемные группы, в пределах которых действуют строгие закономерности в отношении сочетаний фонем друг с другом. Представляет интерес выявление

комбинаторики фонем в разных позиционных типах слогов. Для большей наглядности консонанты должны быть объединены в более крупные единицы в составе слога — модели сочетаний. Моделирование предполагает анализ на фонологическом уровне без учета различных фонетических законов.

В данной работе исследуются модели сочетаний согласных по способу образования в структуре слога русского языка, описываются модели сочетаний в терминах следующих классов: взрывные (Т), аффрикаты (С), щелевые (S), сонорные (R). При их сочетании теоретически возможны 16 моделей двусоставных сочетаний согласных, 64 модели трехсоставных, 256 — четырехсоставных, 1024 — пятисоставных (сочетаний шести согласных в структуре русского слога не обнаружено). В действительности же, чем больше протяженность сочетаний, тем менее разнообразны по составу модели.

В свою очередь, внутри модели реализуются не все возможные конкретные консонанты, что свидетельствует об их различной функциональной нагрузке. Для выявления функциональной нагрузки каждой модели сочетаний вводим единицу измерения — коэффициент степени измерения полноты (К). Вычисляем К для моделей двух-, трех- и четырехконсонантных сочетаний. Комбинаторные возможности многих сочетаний ограничены, а сочетания RC, CC в начальном слоге и CR, CS, CC, SC в конечном слоге вообще не выражены. Что касается трех- и четырехконсонантных сочетаний, то здесь числовые показатели К очень низкие и прослеживается закономерность: комбинаторные возможности согласных обратно пропорциональны длине консонантного сочетания. Этим объясняется большое количество нереализованных моделей. Количество реализованных моделей наибольшее в неначальных слогах. Для двухконсонантных сочетаний наибольший коэффициент степени полноты имеет модель TR, для трехконсонантных — STR, SSR, для четырехконсонантных — TSTS.

Данные о структуре русского слога, комбинаторных возможностях составляющих его консонантных элементов интересны не только с теоретической, но и с практической точки зрения, так как позволяют лучше построить методику обучения русскому произношению иностранцев. Особенно это актуально при обучении русскому языку китайских студентов, поскольку китайский слог имеет жесткие правила построения: в начале слога не может быть стечения согласных, в конце слога не может быть шумных согласных, фонетическая комбинаторика в пределах слога исключена. Разные классы звуков в пределах слога занимают фиксированные позиции.

Различия в построении слога русского и китайского языков приводят к большому количеству ошибок в русской речи китайских студентов. Для преодоления этих ошибок нами предлагается ряд методических рекомендаций.

Гербик Л. Ф., Гэн Цзянь, Ван Шуянь (Китай)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КИТАЙСКИХ ТЕКСТОВ В СРАВНЕНИИ С РУССКИМИ

Белорусский национальный технический университет (Минск, Беларусь),

Русский и китайский языки принадлежат разным языковым семьям и имеют коренные различия в грамматическом строе. Этим обусловлено то обстоятельство, что построение и порядок восприятия текстов требует применения различных семантических операций.

Различия в способе кодирования информации, однако, не означает, что глубинные механизмы обработки информации у носителей русского и китайского языков принципиально различны, о чем свидетельствует сходное (циклическое) тема-рематическое строение текстов: тема – рема – развитие темы при помощи наращивания информации и взаимодействия информации в теме и реме. Наращивание информации происходит циклично — от темы к реме, далее — к той же теме на новом семантическом уровне, куда информация предыдущего уровня входит в сжатом, интегрированном виде. Процесс передачи информации от одних языковых знаков к другим в процессе восприятия текстов Л. С. Выготский (Выготский, 1934) назвал «влиянием» («вливанием») смыслов. Если такого «влияния», «вливания» смыслов по какой-либо причине не происходит (либо текст построен неправильно, либо у реципиента нарушены механизмы переработки информации), текст распадается на отдельные составные части и не воспринимается как единая структура.

Имея единую характеристику в глубинной структуре (интегративная циклическая связь элементов), тексты даже на одном языке могут иметь множество различий в их эксплицитных реализациях; ситуация описания текстов на разных языках становится еще более сложной в связи с тем, что при их построении используются не только разные способы экспликации и импликации семантической, структурной информации, но разные коды. По Л. Теньеру (Теньер, 1988), говорить на данном языке — значит уметь преобразовывать структурный порядок в линейный. Следовательно, понимать язык — это быть в состоянии преобразовать линейный порядок в структурный; при преобразовании структурного порядка в линейный главный принцип состоит в том, чтобы превращать связи структурного порядка в последовательности линейного так, чтобы те элементы, которые были синтаксически связаны, соседствовали друг с другом в речевой цепочке.

В основе построения и семантического восприятия русских и китайских текстов лежат разные коды, т. е. разные способы перехода от структурного порядка значимых элементов к их линейной организации и обратно — от цепочки последовательно воспринимаемых элементов к их семантической структуре и формированию смысла.

При обучении китайских студентов чтению и построению текстов на русском языке следует учитывать, что правила построения русских и китайских

текстов во многом различны; русские и китайские тексты по-разному представляют семантическую информацию.

Важнейшее значение в китайском тексте имеет порядок слов; каждый член предложения имеет вполне определенную позицию в грамматической структуре; невозможны расхождения грамматического и семантического субъекта. Каждый иероглиф имеет самостоятельное лексическое или грамматическое значение; эти значения конкретизируются в контексте. Порядок слов в обычной, наиболее частотной фразе строго определен грамматическими правилами: субъект – глагол – объект. При замене слов в предикативной цепочке фраза становится либо неправильной, либо изменяет свое значение. Например, на основе последовательности слов *я – дать* формируется значение *я даю*, а в последовательности слов *дать – я* формируется значение *дай мне*. Выражение *Я люблю природу* в русском языке мы можем трансформировать в *Я природу люблю* или *Природу я люблю*; *Природу люблю я*; *Люблю я природу*; при этом по-разному расставляются смысловые акценты, но значение фразы остается понятным в любом случае. По-китайски это значение может быть выражено только как *Я люблю природу*. Фразы *Я природу люблю*; *Природу я люблю*; *Люблю я природу* невозможны, а фраза *Природу люблю я* может быть ошибочно переведена как *Природа любит меня*.

В предложениях с глагольным сказуемым обстоятельство места, оформленное предлогом *zai* (*в/на*), может занимать позицию перед подлежащим: *В Пекине тебе придется говорить по-китайски*. Однако более привычная позиция обстоятельства места — между подлежащим и сказуемым. По-русски можно сказать: *Я читаю книги в кабинете*; *Мой брат изучает в Москве русский язык*. По-китайски правильным порядком слов является только следующий: *Я в кабинете читаю книги*; *Мой брат в Москве изучает русский язык*.

Жесткий порядок слов в предложении обуславливает и определенный способ постановки вопросов. Вопросы: *Что ты любишь? Куда ты идешь?* — по-китайски должны быть построены как *Ты любишь что?*; *Ты идешь куда?* Вопросительное слово *почему?* ставится непосредственно перед сказуемым. Что же касается вопросительного слова *зачем*, то его обычная позиция — после сказуемого. Вопросительное слово *зачем* в китайском языке этимологически восходит к словосочетанию *что делать?*; оно обычно находится в конце фразы. По-русски можно спросить: *Почему людям надо пить воду?*; *Почему он боится собак?*; *Зачем он закрывает свет?*; *Зачем ты выходишь из дома ночью?* В китайском переводе эти вопросительные предложения должны строиться следующим образом: *Людям почему надо пить воду?*; *Он почему боится собак?*; *Он закрывает свет зачем?*; *Ты ночью выходишь из дома зачем?* Для носителей русского языка вопрос: *Как тебя зовут?* — считается простым и обычным. В китайском языке такая постановка вопроса невозможна. Нужно сказать: *Как зовут тебя?* / *Тебя зовут какое имя?*

Эти и многие другие различия в грамматическом строении предложений обуславливают различия в грамматике русских и китайских текстов и оказыва-

ют влияние на порядок восприятия семантической информации, представленной в синтагматических рядах.

Если же мы обратимся к более общим категориям текста, к его глубинной семантической структуре, то найдем гораздо больше общих черт. В качестве примера рассмотрим перевод отрывка из китайского текста, предназначенного для детей, т. е. учитывающего наиболее общие, характерные особенности восприятия. Для рассмотрения предлагается повествовательный текст с лексическим и местоименным повтором. В переводе сохраняется порядок слов оригинального китайского текста, хотя некоторые грамматические значения, которые в китайском тексте обозначаются отдельными знаками, введены в состав русских словоформ.

Скрывать болезнь — уклоняться от лечения

Бень Чуе / есть / древний / один / известный / врач/. Однажды / он / идти / видеть / Сай Хуан Маркиз/. Он / внимательно / смотреть / его цвет лица/, потом / говорить: /вы / болеть, / сейчас / болезнь / только / находится / кожа / поверхностный / слой; / торопиться / лечить, / нетрудно лечить / хорошо. / Сай Хуан Маркиз / не считать правильным, / говорить: / я / не иметь / болезнь. / Бен Чуе / уйти / (...) После 6 дней / Сай Хуан Маркиз / его болезнь / неожиданно / приступ. / Он / направить / человек / спешить / пригласить / Бен Чуе. / Но / Бен Чуе / уже / уехать / в / другая / страна. / Несколько дней / Сай Хуан Маркиз / умер/.

Рассматривая структуру данного текста, нетрудно заметить, что она достаточно ясно для носителей русского языка представляет семантическую информацию. Иначе говоря, семантическая структура текста, проступающая под поверхностным эксплицитным синтагматическим рядом, является общей для носителей русского и китайского языков. Таким образом, наибольшую сложность при переводе с русского на китайский и с китайского на русский представляет преодоление различий в грамматическом строе языков, которые выражаются в различном построении синтагматических текстовых рядов; парадигматические отношения, возникающие в контексте, дают основания говорить об общих закономерностях построения повествовательных текстов с лексическим и местоименным повтором (наиболее распространенных текстов).

Вострякова Н. А.

КИНОТЕКСТ «ТРОЕ ИЗ ПРОСТОКВАШИНО» В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: СПЕЦИФИКА ОСМЫСЛЕНИЯ

*Волгоградский государственный технический университет
(Волгоград, Россия)*

Кинотекст «Трое из Простоквашино» — один из прецедентных текстов русской культуры. Он отражает современную историческую эпоху, широко известен носителям русского языка и нередко выступает источником цитирования в разговорно-бытовом общении, основой для построения вторичных тек-

стов, в том числе реклам и анекдотов. 16 единиц из него зафиксировано в «Словаре крылатых слов русского кинематографа» В. С. Елистратова, и они широко употребляются носителями русского языка в языковой игре.

Содержа в себе многие типичные языковые ситуации («Мой дом», «Моя семья», «Знакомство», «Болезнь»), данный кинотекст дает представление об особенностях жизни обычной русской семьи, о русской деревне, знакомит с такими лингвострановедческими реалиями, как печка, журнал «Мурзилка» и др. Все эти факты позволяют рекомендовать его для изучения в иностранной аудитории в целях расширения коммуникативной компетенции студентов.

Обращение к мультфильму, по нашему мнению, возможно уже в начале второго семестра подготовительного факультета, когда у студентов имеется подготовка в объеме базового уровня. Однако преподавателю следует принять во внимание, что на начальных этапах изучения русского языка впечатления инофона от любого текста в значительной степени обусловлены ценностными стереотипами той национальной среды, к которой он принадлежит, поскольку он непременно соотнесет воспринимаемые художественные образы с предшествующим жизненным опытом, своими культурными традициями. Поэтому для обеспечения успешной художественной коммуникации необходимо учитывать специфику осмысления кинотекста «Трое из Простоквашино» конкретной национальной аудиторией и, в случае необходимости, корректировать неадекватное восприятие, опираясь на специально разработанные учебно-методические материалы (включая записанную фонограмму).

Решая эту задачу, мы разработали учебное пособие («*Восприятие инокультурного текста студентами подготовительного факультета*», 2006), в котором делается попытка учесть специфику осмысления мультфильма «Трое из Простоквашино» китайскими реципиентами: в нем дается перевод текста киносценария и заданий к нему на родном языке учащихся, в отдельных упражнениях внимание нацеливается на сопоставление явлений русской и китайской культур. И это помогает студентам избежать многих ошибок в рецепции кинотекста.

Работая по данному пособию, большинство китайских студентов улавливает главную проблему, поставленную в «Трое из Простоквашино», — вечную проблему взаимоотношений отцов и детей. Некоторые из них демонстрируют впоследствии способность употреблять фразы из кинотекста в языковой игре.

Трудности же в осмыслении проблематики мультфильма «Трое из Простоквашино» могут быть связаны, например, с понятием «вымирающая деревня», малопонятным для перенаселенного Китая: «*Дом свободный, живите, кто хочет*» — в Китае не может быть такого приглашения, если дом действительно свободен, то он продается или обязательно закрыт, и перед отъездом хозяева уже официально попросили соседей, друзей или родных следить за ним [1, с. 98].

Нелегко осмысляются китайскими реципиентами и вопросы о том, нужно ли заводить в городской квартире домашних животных, почему привередливый кот Матроскин любит пить молоко, а не ест то, что ему дадут и т. п. Студентам

могут быть непонятны эти моменты, поскольку на родине почти ни у кого из них домашних животных нет, да и отношение к ним менее трепетное, чем в России. Кроме того, если в русском восприятии животные выступают как полноправные персонажи текста, то в китайской рецепции сам факт воплощения характера в образе животного может служить основанием для снижения его статуса: кот, даже симпатичный, по мнению китайских студентов, не может быть лучше человека [1, с. 90–91].

Сложности могут возникнуть и в трактовке образа почтальона Печкина. Студентам неясно, почему всегда все обо всех знать — это плохо, поскольку они не связывают этот образ с историческим контекстом России 1930-х годов, как русские зрители. Приведем мнение китайского реципиента: «Конечно, у каждого человека есть свои секреты, о которых не хочется рассказывать другим людям. Если кто-то все знает обо мне, как моя тень, этот человек мне не нравится. Но мне понравился Печкин. Я думаю, что он не совсем плохой человек. Много обо всем знать — это не всегда плохо. Он помог родителям найти сына. Если бы не он, родители бы его не нашли». Поэтому образ Печкина требует дополнительного комментария преподавателя.

Однoboкo может восприниматься и образ мамы дяди Федора: некоторые студенты считают, что это категорически отрицательный персонаж, так как она не любит животных. Негативное впечатление студентов усиливается, по-видимому, и оттого, что китайский семейный кодекс по сравнению с русским более патриархален: мама воспринимается ими как капризная, своенравная героиня, которая ставит условия супругу, обвиняет его в своих ошибках. Муж же в ответ лишь терпит упреки и уступает жене, хотя в конечном счете именно он оказывается более мудрым родителем, способным понять сына. И все же, именно такая, более активная роль женщины типична для русской семьи. Поэтому преподаватель должен акцентировать внимание студентов на образе мамы и пояснить ее позицию, подчеркнуть, что в конце фильма она осознала свою вину перед сыном и смогла увидеть положительные качества Матроскина.

Кроме того, требуют комментария в фильме и отношения между родителями и детьми в русской семье, слишком демократичные для Китая, где традиционно культивируется уважение к старшим и подчинение им. В «Трое из Простоквашино» же утверждается принцип равенства всех членов семьи при обсуждении и принятии решений, звучит мысль о том, что родители могут и ошибаться. И все это (должен объяснить преподаватель) — нормальные отношения для типичной российской семьи, которые необходимо адекватно интерпретировать студентам при анализе коммуникативного поведения героев в сфере семейного общения.

Прецедентный кинотекст на занятиях РКИ предпочтителен, так как он в большей мере, чем непрецедентный, дает возможность инолингвам овладеть определенными фоновыми знаниями. Однако успешная художественная коммуникация на начальных этапах обучения возможна лишь при условии своевременной коррекции ошибок в восприятии кинотекста, специфических для представителей каждой локальной культуры.

Литература

1. Слышкин, Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. М.: Водолей Publishers. 2004. 153 с.

Купрадзе С. Д.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ДНЕВНИКА КИТАЙСКОГО СТУДЕНТА)

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Студенты-иностранцы, приезжающие на учебу в Беларусь, сталкиваются с рядом трудностей. Большинство из них представляет собой трудности адаптации к жизни и учебе в новой стране, в новых условиях. Адаптация — изменение состояния личности или группы людей под влиянием экономических, социальных и культурных отношений, сложившихся в той или иной среде. Проблемой межкультурной адаптации ученые занимаются с начала XX века. Какие факторы влияют на процесс межкультурной адаптации студентов? Что можно предпринимать для облегчения их пребывания в другой стране, свести к минимуму негативные обстоятельства, воздействующие на их образ жизни?

Для ответов на эти вопросы необходимо понимать, как происходит межкультурная адаптация. Поликультурологи обычно выделяют 5 этапов процесса межкультурной адаптации. Так, наиболее распространенными являются следующие этапы: 1) этап представления (преадаптационный этап); 2) этап подтверждения своих представлений; 3) этап кризиса или разочарования; 4) коррекционный этап; 5) истинная адаптация.

И. И. Калачёва предлагает следующие этапы процесса межкультурной адаптации. *Первый этап* называется «медовым месяцем» и характеризуется как период большого эмоционального подъема, приподнятого, радостного настроения и веры в хорошие перспективы. На *втором этапе* происходит как бы «прозрение» и человек замечает, что жизнь его в новых условиях не соответствует его представлениям, что учиться очень трудно. Студент остро реагирует на окружающую обстановку, что может привести к разочарованию и депрессии. На *третьем этапе* симптомы культурного шока доходят до критической отметки, это может сопровождаться болезнями и возвращением домой раньше положенного срока. В случае психологической, педагогической поддержки, помощи друзей студент может почувствовать себя значительно лучше и преодолеть этот этап без проблем. На *четвертом этапе* депрессия медленно сменяется оптимизмом, чувством удовлетворенности, наступают изменения в настроении. На *пятом этапе* наступает полная адаптация, т. е. относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды (1, с. 59–61).

В докладе предпринимается попытка проследить этапы межкультурной адаптации китайского студента на материалах его дневников и, конечно, личного общения. Ван Шивэй, студент факультета доуниверситетского образования БГУ, в Китае в течение 6 лет изучал русский язык. Студент очень талантливый.

Наряду с индивидуальным домашним заданием стал показывать свои дневники, небольшие философские зарисовки.

Следует отметить, среди факторов, положительно влияющих на процесс адаптации, у студента, несомненно, были высокая мотивация к обучению в Беларуси и неплохое знание русского языка.

Первый этап наблюдался в первые недели жизни и учебы на ФДО БГУ. Ван Шивэй был рад, он пребывал не просто в состоянии эмоционального подъема, но даже эйфории. Вот строки из стихотворения, посвященного 45-летию факультета доуниверситетского образования:

Я невольно спрашиваю: / Это рай? Правда? / Упиваюсь Минском и не хочу очнуться! / Какой спокойный город! / Какой красивый край! / Какие славные и милые минчане!

Отправной точкой для начала *второго этапа* — прозрения послужил факт осознания того, что не всегда на улицах Минска находится безопасно. Следствие — вырванные страницы из дневника и бессонница — частый спутник депрессии. *«Утром почувствовал себя расстроенным, когда я встал. Посмотрел на часы — только 4 утра... Хотя мне было холодно, но маленькая лампочка в холодильнике обнадеживала меня, потому что она загорелась немного желтым и теплым огнем»*. На этом этапе важна поддержка не только друзей, земляков, но и преподавателей. Сейчас важно не погасить этот «желтый свет» — определенный символ надежды на то, что все будет хорошо.

Абсолютно справедливо, что этап кризиса не проходит очень быстро. Сказываются ностальгия по дому, родным, особенности самостоятельной жизни, такие как самообслуживание, самостоятельное ведение бюджета и другие. *Третий этап* — этап разочарования протекает у студентов по-разному. Это связано с их индивидуально-психологическими особенностями. Ван Шивэй, как любящий сын, конечно, скучал по родителям. Так, в середине ноября он рассказал в дневнике забавную и одновременно трогательную историю. *«Сегодня я съел пельмени, которые купил в магазине. Пельмени были очень вкусные, но не остались в моей памяти. И я вспомнил другой случай из своей жизни»*. Затем он пишет о том, как два года назад возвращался из лагеря. Мама решила приготовить к приезду сына его любимые пельмени с особой начинкой. И когда все было готово, она вдруг обнаружила, что забыла их посолить. Находчивая женщина не растерялась, приготовила соленый раствор, взяла шприц и впрыснула в пельмени. Последние слова *«Теперь я вспомнил это, но не заплакал, хотя мои глаза до сих пор еще блестят»*, — свидетельствуют о том, как скучает Ван Шивэй по семье, маме. Большой интерес представляет и рассказ студента о походе в тренажерный зал. Они с другом невольно завидовали молодым людям, чьи *«спины похожи на английскую букву V, а животы, будто плитка шоколада»*. У нашего героя пока не получается ловко поднимать гири, но радуют его слова, завершающие историю: *«Я полон решимости»*. Этот рассказ, наряду с некоторыми другими, можно считать переломными. В дни, когда писались эти страницы дневника, и начинается, видимо, коррекционный этап в жизни, меняется настроение, появляется оптимизм. Хочется надеяться, что близок и по-

следний этап — этап истинной адаптации, когда студент будет чувствовать себя в Беларуси комфортно и уютно.

Литература

1. *Калачёва, И. И.* Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси / И. И. Калачёва. Минск: Тесей. 2003.

Тойшибаева Г. К.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА

*Алматинский гуманитарно-технический университет
(Алматы, Казахстан)*

1. Современный Казахстан — многонациональная и многоязычная страна. Здесь существуют, по данным статистических органов, свыше 130 языков. В соответствии с законодательными актами о языках в РК казахский язык провозглашен государственным, а русский язык — официальным. В то же время русский язык является языком межнационального общения.

2. В соответствии с Государственной программой развития языков в РК на 2001–2010 годы и другими документами каждый современный казахстанец должен владеть, кроме родного, по крайней мере еще тремя языками: казахским, русским, английским. Ставится стратегическая цель формирования полилингвистической языковой личности. Это не является данью моде, а обусловлено реалиями сегодняшнего дня.

3. В вузах Казахстана изучаются русский язык на казахском отделении и казахский язык на русском отделении. На обоих отделениях изучается иностранный язык, преимущественно английский.

4. Конкретной целью обучения является формирование таких речевых и языковых компетенций у учащегося, которыми он смог бы воспользоваться в конкретной профессиональной деятельности. Стратегической же целью является формирование многоязычной личности, которая комфортно чувствовала бы себя в современном полиэтничном мире, мире бурно развивающейся экономики, промышленности и инновационных технологий.

5. В последние десятилетия наблюдается тенденция к понижению уровня знания русского языка выпускниками казахских школ, особенно сельской местности. И, напротив, более свободное владение языком выпускниками городских казахских школ. Объяснение этому видится в наличии или отсутствии языковой среды. Это объективный фактор, обусловленный большим оттоком населения из сельских местностей в города, переходом делопроизводства на государственный язык, в целом мерами по укреплению казахского языка как государственного.

6. Отмечая положительные стороны укрепления государственного языка, хочется указать и на определенный диссонанс между экономическими, культурными, политическими и всякими другими реалиями сегодняшнего дня и

уровнем языковой и речевой компетентности студентов, поменявших языковую среду, приехавших учиться в город. Ведь русский язык продолжает оставаться в современном Казахстане языком-проводником, с помощью которого осуществляется связь культур. Часто именно через русский язык можно познакомиться с новинками компьютерных технологий, инновационными технологиями в разных областях жизни, с новинками мировой культуры, искусства. Английский язык, который также популярен в Казахстане, все же еще доступен не для всех.

7. В этих условиях, на наш взгляд, следует полнее использовать возможности занятий по русскому языку в вузе. По Государственным стандартам образования МОН РК на изучение как казахского, так и русского языков отводится 6 кредитов. Занятия в вузе могут дать реальное знание языка при условии, что преподавателю удастся сформировать мотивации изучения языка у студентов.

8. Мы предлагаем несколько путей повышения мотивации изучения языков студентами. Во-первых, в наш информативно насыщенный век учитель может на каждом занятии знакомить студентов с новой информацией, подбирая такой материал, который был бы студенту очень близок и интересен. Например, в наше время каждый школьник знает о Билле Гейтсе как о самом богатом человеке планеты — владельце компании Майкрософт, поэтому любой научно-популярный материал об этом человеке и его детище всегда с интересом воспринимается учащимися. Лишь когда появится устойчивый интерес к русскому языку как языку, через который можно узнать много полезного и познавательного, студент получит мотивации к изучению языка.

Во-вторых, изучение русского языка в обязательном порядке, на наш взгляд, следует связывать с языковой картиной мира русского народа. Не объясняя теоретических положений, можно на конкретных примерах, при изучении конкретных тем курса, раскрыть языковую картину мира. Когда студент, выпускник казахской школы, спрашивает, почему на вопрос о том, который час, люди русской национальности отвечают на час вперед (например, 5 минут третьего), можно объяснить разными языковыми картинами мира.

Остановившись на языковых средствах выражения времени в русском языке, можно провести соответствие между казахским и русским языками. В казахском языке есть слово «бағана», что обозначает «час-два назад», «совсем недавно». В русском же языке такого слова нет, это значение передается описательно. Речь идет о более расчлененном восприятии времени носителем казахского языка.

Таким образом, чем больше обучающийся узнает о языковой картине мира, тем с большим интересом он будет изучать язык. В-третьих, обучающийся русскому языку должен представлять себе, как он сможет воспользоваться своими знаниями в будущей профессиональной деятельности. Поэтому преподаватель обязан научить студента читать, понимать профессиональный язык, говорить на нем.

9. Занятия русским языком должны научить легко и непринужденно общаться в быту с представителями других национальностей на русском языке.

Лишь когда говорящий не испытывает дискомфорта в общении, может получить ответ на заданный вопрос, исчезает напряженность между представителями разных национальностей.

10. В современном Казахстане устанавливается тенденция к мотивации в обучении языкам. Многие учат английский язык не для того, чтобы его знать, а для того, чтобы в необходимый момент им воспользоваться в конкретной речевой ситуации. Только при таком отношении к любым языкам получается эффект. Такое отношение к изучению русского языка только формируется.

Кальниченко Н. Н., Попова А. И.

ФАКТОРЫ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
(Харьков, Украина)*

Язык — это строго организованная система, все компоненты которой — звуковой состав, грамматика, словарный фонд — связаны жесткими иерархическими отношениями. Связь между компонентами системы отдельно взятого языка строится по своим внутренним законам, в результате чего спроецировать систему одного языка на систему другого, не исказив при этом содержательных отношений между компонентами, оказывается невозможным. Языковые системы отдельных языков не только по-разному фиксируют содержание культурного опыта, но и предоставляют своим носителям не совпадающие способы осмысления действительности и способы ее восприятия. На начальном этапе обучения неродному (русскому) языку учащийся неизбежно находится под влиянием двух культур: родного языка и изучаемого языка. Преподаватель, не принимающий во внимание культурный контекст, может совершать досадные ошибки. Различные народы живут на планете в относительно одинаковом материальном мире, и в каждом языке существуют формы выражения фрагментов окружающей действительности. Но, проходя длинный и уникальный путь развития, воспринимая окружающую действительность по-своему, каждая культура вырабатывает различные концепции мира. Поэтому каждый язык получает свои, специфические внутренние формы, вызывающие определенные ассоциации только у носителей этого языка. Существует немало примеров различного восприятия одних и тех же явлений действительности в разных культурах. В частности, бледная полоса звезд, которую мы можем видеть на ночном небе, у англичан называется *Milky Way* и в русском языке имеет название *Млечный путь*, в то время как в украинском это — *Чумацкий шлях*, а в китайском языке — *Серебряная река*. Здесь английское и русское словосочетания имеют одинаковую внутреннюю форму, но украинское и китайское восприятия от английского и русского отличаются.

Когда на Западе люди желают удачи, они говорят: «Благослови тебя Господь!», тогда как мусульмане скажут: «Да пребудет с тобой Аллах!». В каждой

культуре подобные выражения имеют свой скрытый смысл, поэтому преподавателю русского языка как иностранного желательно хорошо знать культуры стран своих студентов.

Представители различных культур видят красоту по-своему. Что является красивым в одной культуре, может казаться уродливым в другой. Если для одной культуры характерно использование большого количества метафор, сравнений, гипербол с целью придания речи образности, то у носителей другой культуры подобный текст в силу своей усложненности и громоздкости может вызвать негативную реакцию. Поэтому при подборе художественных текстов для чтения необходимо учитывать их соответствие аналогичным нравственным, культурологическим и стилистическим нормам языковых культур студентов. Поскольку эти нормы в каждой культуре различны, преподавателю важно знать эти отличия и стремиться адаптировать русский текст таким образом, чтобы он не вызывал негативной реакции у читающих его иностранных студентов. Например, в Китае при переводе популярного в этой стране романа «Унесенные ветром» специально опускали некоторые длинные абзацы с описанием психологического состояния героев.

Каждое общество имеет унаследованную этическую систему, которая определяет поведение людей и формирует их моральные устои. Как правило, уровень культуры каждого отдельно взятого общества характеризуется уровнем самодостаточности этой культуры и тем, насколько это общество позволяет оказывать влияние на свою культуру. Нормы поведения в разных культурах и субкультурах различны. В арабских странах, например, отношения между родителями и детьми, мужем и женой, мужчиной и женщиной подчиняются строгим и четким этическим требованиям. Западные же культуры в этом отношении намного терпимее. Подобные расхождения следует учитывать при выборе художественных текстов в группах гуманитарного направления на начальном этапе обучения.

Знание особенностей национальной культуры учащихся делает работу преподавателя русского языка как иностранного более эффективной, особенно в смешанных группах, где обучаются студенты из разных стран.

Родина М. Ю.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Обучение русскому языку китайских учащихся и формирование у них межкультурной компетенции имеет ряд особенностей. Количество китайских учащихся, изучающих русский язык, постоянно увеличивается, при этом все заметнее становится неэффективность многих традиционных отечественных методик и приемов обучения РКИ на начальном этапе. Обучение китайцев тре-

бует новых методических решений, поэтому в последнее время оно обычно выделяется в отдельную область РКИ. Можно выделить целый ряд факторов разного характера, оказывающих заметное влияние на обучение китайских граждан русскому языку. Данные факторы обязательно необходимо учитывать и преодолевать их негативное влияние. Остановимся *на внутриязыковых факторах*, формирующих необходимость особого подхода к обучению китайских студентов на начальном этапе. Русская и китайская языковые системы имеют серьезнейшие различия на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Китайский язык является полисинтетическим языком, а русский язык — аналитическим.

Китайский язык — это тональный и слоговой язык. Здесь нет аналога русской фонеме. В русском языке представлен один фонологический уровень — уровень фонемы, а в китайском — два: слоги и их компоненты, инициали (начальный согласный) и финали (остальная часть слога). Система русского консонантизма (37) гораздо богаче китайской (21), но в китайском — разнообразнее система вокализма: здесь имеются монофтонги, дифтонги и трифтонги. Артикуляционные уклады двух языков различны — апикальный уклад артикуляции переднеязычных согласных в китайском и дорсальный в русском. Дифференциальные признаки согласных в русском и китайском языках неодинаковы: в русском языке это глухость/звонкость, а в китайском — придыхательность/непридыхательность. Признак твердость/мягкость в китайском языке и вовсе отсутствует.

Негативно влияет на обучение русскому языку китайцев глобальное типологическое различие китайского и русского языков. Это мешает изучать язык, опираясь на его систему. Языковая картина мира в китайском языке существенно отличается от картины мира в русском языке. Китайцу, начинающему изучать русский язык, требуется немало времени для серьезной перестройки системы мышления.

Например, в китайском языке словообразующим является родовое понятие, которое обозначается специальным иероглифом, входящим в состав других слов, а в русском языке лексемы того или иного семантического ряда нередко отличаются друг от друга звуко-буквенным выражением. Один иероглиф может замещать в речи все другие формы, поскольку является родовым понятием.

Различный тип письменности русского и китайского языков — это еще один важный лингвистический фактор, который следует учитывать. Хотя обучение письму в целом протекает с меньшими трудностями, чем обучение говорению, зрительное восприятие русских слов затруднено, поскольку слово является вербальным знаком, а иероглиф — невербальным.

Отсутствие эквивалентной или интернациональной лексики — еще одна важная реальность китайского языка, явно не располагающая к более быстрому освоению иностранного языка китайцами. Фоновые знания и вертикальный контекст мировой культуры у большинства китайских учащихся также отсутствуют.

Хотя наличие языка-посредника не является необходимым условием обучения РКИ, следует отметить не слишком высокий уровень владения англий-

ским языком китайских студентов и незнание китайского языка большинством преподавателей РКИ. Именно поэтому очень часто используются русско-китайский и китайско-русский словари.

Но языковые факторы — это еще далеко не все, что определяет особенности обучения китайцев русскому языку. Гораздо важнее оказываются порой **неязыковые факторы**: этнокультурный, психологический и адаптационный, а также стереотипы китайского традиционного обучения.

Коренные отличия в восточнославянском и китайском менталитетах обусловили трудности социальной и культурной адаптации китайских студентов. При этом особенно важно, что у китайских студентов практически отсутствует фактор русской языковой среды. Китайские студенты предпочитают общаться только внутри китайской общины и на начальном этапе редко устанавливают контакты с русскоязычными людьми. Речевая практика китайцев нередко ограничивается аудиторными занятиями. Закрытость и культурная самодостаточность китайцев мешает их аккультурации.

Главными психологическими факторами можно считать интравертность китайцев. Преподаватель чаще всего не может определить по выражению лиц и мимике реакцию студентов и степень их понимания предмета беседы — в Китае не принято мимикой и жестами выражать свои чувства.

Стереотипы китайской системы образования определяют поведение студентов на начальном этапе обучения РКИ. Рационально-логический стиль овладения иностранным языком преобладает в китайских школах и вузах. Студенты развивают память, но креативные задания приводят их в замешательство.

Сильной стороной китайских студентов является чрезвычайная трудоспособность и хорошая память, а также точное следование указаниям преподавателя. В отечественной методике преподавания РКИ студент — это скорее субъект, нежели объект обучения. В традиционной китайской методике не применяется педагогика сотрудничества, здесь студент (или скорее даже целая студенческая группа) является объектом обучения. В силу сложившихся условий формирование самой важной компетенции — коммуникативной — является самым сложным для китайских студентов.

Литература

1. *Ершова, Л. В.* Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере / Л. В. Ершова, Л. Н. Норейко. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. 2005.
2. *Трошина, Н. Н.* Учет особенностей фонетико-фонологической системы китайского языка в процессе обучения русскому произношению / Н. Н. Трошина. Воронеж: Воронеж. ун-т. 2002. С. 65–67.
3. *Кожевникова, Е. В.* О коммуникативно-личностном подходе при обучении китайцев русскому языку вне языковой среды / Е. В. Кожевникова. Там же. С. 52–53.
4. *Пассов, Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава. 1999.

Шилько Т. Н., Воронова Л. С.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНТАЛИТЕТА ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Гомельский государственный медицинский университет (Гомель, Беларусь)

В последнее время все больше индийских студентов приезжают на учебу в нашу страну. Если в начале нынешнего десятилетия их было около 60 человек и обучались они в основном в Минске и Витебске [1, с. 63], то сейчас количество студентов возросло, и география их обучения значительно расширилась. Только в Гомельском государственном медицинском университете в нынешнем учебном году численность граждан Индии составила 194 человека. Как правило, они выбирают модель, предполагающую обучение на английском языке. Такую возможность университет предоставляет в течение первых двух лет, переводя в дальнейшем преподавание всех дисциплин на русский язык.

Как для студентов, так и для преподавателей данная модель является инновационной и требует решения ряда проблем, возникающих в процессе ее внедрения. Одна из них — низкая мотивация студентов к изучению русского языка. Исследуя данный вопрос, мы пришли к выводу, что существует комплекс причин, среди которых выделяются причины этнокультурного характера.

В методике РКИ большое значение уделяется проблемам межкультурной коммуникации, формированию социокультурных и страноведческих знаний с целью освоения иностранцами русского языка, но его успешное обучение невозможно без приобщения преподавателей к культуре, носителями которой являются студенты, поэтому необходимо предпринять попытку проникнуть в образ национального мышления, взглянуть на мир их глазами.

К сожалению, у большинства преподавателей нет возможности поехать в Индию для изучения быта, культуры и традиций страны. Основными культурологическими источниками знаний о стране выступают книги, кинофильмы, Интернет, личные наблюдения за студентами.

Сокровищницей «души» народа во все времена были пословицы и поговорки, в которых запечатлелись национальная история, быт, мировоззрение. Изучение малых форм фольклора помогает уяснить и эмпатически воспринять особенности индийского национального менталитета. Так, в одной из пословиц говорится: «При всех обстоятельствах человек должен держаться своей касты, своей расы, своего племени».

По нашим наблюдениям, преданность национальным традициям проявляется не только в предпочтениях одежды, еды, вида спорта, но и в духовной сфере. Например, многие студенты не испытывают желания смотреть русскоязычные фильмы. По их мнению, они не очень интересные, в них мало музыки и песен. Предлагается компромиссный вариант — просмотр индийских фильмов на русском языке. Показательно сравнение, сделанное одной студенткой. Беларусь ей представляется как черно-белое кино, а Индия — как цветное.

Среди индийских студентов примерно треть составляют девушки. Как правило, их опекают юноши. «Отец охраняет ее в детстве, муж — в молодости, сын — в старости: нельзя предоставить женщину самой себе», — говорится в пословице. Неудивительно, что друзья индийских девушек ходят вместе к врачу, в библиотеку, решают за них многие житейские проблемы.

Полезным источником, способствующим формированию знаний о национальном менталитете индусов, служат биографии выдающихся людей. Знакомясь с историей жизни известного индийского общественного деятеля М. К. Ганди, находим рекомендации, данные ему доктором Мехта перед отъездом в Англию: «Никогда не трогайте чужих вещей. Не задавайте, как это делается в Индии, при первом же знакомстве бесчисленных вопросов; не говорите громко; не обращайтесь ни к кому со словом «сэр», как мы это делаем в Индии...»[2, с. 141]. Закрепившиеся традиции в обращении переносятся в русскоязычное общение. Несмотря на знание имени и отчества преподавателя, самым распространенным обращением студентов являются слова «мэм» и «сэр».

Однако, какими бы разными, на первых взгляд, ни казались традиции, нравы и обычаи, культура, история и религия двух народов, опыт общения с индийскими студентами показывает близость нравственных ценностей, устремлений и ожиданий, что усиливает развивающий и воспитательный аспекты обучения, обогащает духовный мир личности.

Литература

1. *Беларусь и Индия готовы наращивать сотрудничество* / Пресс-служба Президента Республики Беларусь // Народная газета. 2005. 27 мая.
2. *Дударенок, А. С.* Сотрудничество Беларуси, Китая и Индии в научно-технической и образовательной сферах / А. С. Дударенок // Вышэйшая школа. 2006. № 5. С. 61–64.
3. *Методы ненасильственной борьбы Махатмы Ганди* // Культура мира : хрестоматия / сост. Л. К. Кондаленко, С. М. Симонова. Минск: Белорусская наука. 2001. 199 с.

Ратынская Н. В.

ЖАНОЧЫЯ АСАБОВЫЯ НАМІНАЦЫІ Ў ЖАНОЧАЙ ПАЭЗІІ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ТВОРЧАСЦІ ЯЎГЕНІІ ЯНІШЧЫЦ)

Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт (Мінск, Беларусь)

Катэгорыя жаночых асабовых назваў з’яўляецца даволі шырокім аб’ектам лінгвістычных даследаванняў. У «жаночай» паэзіі названая катэгорыя прадстаўлена актыўна, разнастайна, што ў значнай ступені прадвызначана спецыфікай паэзіі, сацыяльным становішчам у грамадстве жанчыны, яе роляй ў сям’і. Жаночыя асабовыя назвы каларытныя, прыгожыя, мілагучныя: «Неўдавіца — галубіца, сорок год, як муж нядуж» (Я. Янішчыц).

Жаночыя асабовыя намінацыі ў творчасці Я. Янішчыц вельмі разнастайныя і шматлікія: «У бабулі Паланеі пяць асілкаў-малайцоў», «Зацвітаюць буйна песні ў сялянак на губах»... Паводле лексіка-семантычных прымет найменні можна аб’яднаць у наступныя групы: назвы жанчын паводле 1) прыналежнасці

да асяроддзя, становішча; 2) роду дзейнасці, паводзінаў; 3) адносін да іншых; 4) унутраных якасцей; 5) узросту, фізічнага і фізіялагічнага стану; 6) роднасці, сваяцтва, сямейных адносін; 7) нацыянальнасці.

Трэба звярнуць увагу на тую акалічнасць, што межы паасобных разрадаў у пэўнай ступені ўмоўныя, паколькі некаторыя намінацыі могуць адначасова ўваходзіць у некалькі лексіка-семантычных груп: модніца — унутраная якасць і назва паводле паводзін; бабуля — назва ўсякай старой жанчыны ці матчына або бацькава маці. Гэта абумоўлена, па-першае, полісемантычнасцю многіх жаночых назваў, па-другое, семантычнай невыразнасцю некаторых намінацый. («Палюбоўніца» — назва паводле сямейных адносін ці адносін да іншых, ці, нават, назва паводле роду дзейнасці?)

Пры аналізе зборніка «Яўгенія Янішчыц. Выбранае» (Мінск: Вышэйшая школа. 1998) можна сустрэць наступныя намінацыі: *мама* (38 разоў), але існуюць варыянты: *матуля* (3), *мацёрка* (2), *матухна* (1), *матка* (2); *цётка* (18); *суседка* (9); *жанчына* (9) і варыянт: *жанка* (6); *дзяўчына* (9), варыянты: *дзяўчынка* (4), *дзяўчо* (3), *дзеўка* (3); *кабета* (6), варыянт: *кабетанька* (4); *бабуля* (6), варыянты: *бабка* (4), *бабуся* (2), *баба* (2); *сястра* (6), варыянт: *сястрыца* (3); *маладзіца* (4). Таксама ўжыты словы больш характэрныя для фальклору, народных гаворак: *неўдавіца*, *салдатка*, *прыяцелька*, *удовая*, *дзяўчо*, *жанка*...

Жаночыя асабовыя намінацыі адрозніваюцца эмацыянальнай афарбоўкай:

1) стылістычна нейтральныя: *прыяцелька*, *загадчыца*, *суседка*, *пакутніца*, *донна*, *пані*, *жонка*, *удава*, *унучка*, *нявеста*, *дзяўчынка*, *сястра*, *матуля*, *мама*, *цётка*, *нянька*, *барабанишчыца*, *творца*, *рабыня*, *сербіянка*, *беларуска*, *працаўнік*, *сялянка*, *даярка*, *заатэхнік*, *школьніца*, *актрыса*;

2) эмацыянальна афарбаваныя: *бабка*, *бабуся*, *кабетанька*, *малодка*, *модніца*, *сястрыца*, *дзяўчо*, *дзеванька* і інш.

Жаночыя асабовыя намінацыі часцей за ўсё ўтвараюцца суфіксальным спосабам:

-к-: *нянька*, *салдатка*, *даярка*, *суседка*, *прыяцелька*, *беларуска*;

-іц-: *неўдавіца*, *пакутніца*, *школьніца*, *маладзіца*, *модніца*;

-анк- (-янк-), -аньк (-яньк-): *сялянка*, *кабетанька*;

-ін- (-ын-): *рабыня*, *дзяўчына*, *жанчына*.

Але існуюць і іншыя спосабы словаўтварэння, напрыклад, складаннем: *заатэхнік*, *сэкс-бомба* і г. д., што робіць жаночыя назвы больш разнастайнымі.

Слука В. У.

МОВА ЯК ЗНАКАВАЯ СІСТЭМА

Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт (Мінск, Беларусь)

Адметная роля мовы ў жыцці грамадства, яе непасрэдная сувязь з мысленнем вызначаюць складанасць і спецыфіку самога моўнага «механізму», своеасаблівасць арганізацыі моўных адзінак. У чым жа сутнасць мовы, якая яе будова?

Навукоўцы даўно прыйшлі да высновы, што мова — своеасаблівая знаковая сістэма. Яе адзінкамі з’яўляюцца знакі — простыя (гук, марфема) і складаныя (слова, словазлучэнне, сказ). Але што такое знак?

Знакам называюць любую матэрыяльную з’яву, здольную абазначаць (змяняць) іншыя прадметы, паняцці. Званок тэлефона, стук у дзверы, цыферблат гадзінніка, святло семафора, грашовыя і дарожныя знакі, шылды (нажніцы — знак цырульні і г. д.), жэсты — усё гэта знакі — носьбіты пэўнай сацыяльнай інфармацыі.

Кожны знак мае форму (мы яго бачым, чуем, успрымаем) і пэўны змест — тое, што стаіць за гэтай формай (дым з коміна — зн. паляць у печы і г. д.). Адрозніваюць моўныя і нямоўныя знакі. Нямоўныя знакі падзяляюцца на знакі-копіі, знакі-прыкметы, знакі-сімвалы.

У знаках-копіях захоўваецца знешняе падабенства з прадметам (сляды пальцаў, ног; малюнкi, піктаграмы). Паміж знакамі-прыкметамі і адпаведнымі з’явамі існуюць прычынныя адносіны (дым — прыкмета агню, чорная хмара — дажджу і г. д.). Знакі-сімвалы захоўваюць структурнае падабенства прадметаў ці з’яў, перадаюць праз іх асобныя элементы, пэўны вобраз (гербы, сцягі, значкі, эмблемы).

Моўныя знакі ўмоўныя. Яны не маюць ні знешняга, ні прыроднага, ні структурнага падабенства з прадметамі, з’явамі, якія абазначаюць. Моўны знак адлюстроўвае сувязь паміж азначальным і азначаемым так, як гэта прынята ў пэўнага народа (у рускай мове шматкаляровая дугападобная палоска на небе ўвасабляецца ў форме *радуга* — асацыяцыя з «весела» і «радасна», у беларускай — вясёлка, у англійскай — *rainbow* (*rain* — дождж, *bow* — дуга)).

Знакі ў мове існуюць не ізалявана, а ў цеснай сувязі адзін з адным, ва ўзаемадзеянні (сістэме). Сістэмай называюць сукупнасць узаемазвязаных і ўзаемаабумоўленых элементаў, якія ўтвараюць адзінства (прыкладамі сістэм з’яўляюцца Сонечная сістэма, Перыядычная сістэма хімічных элементаў Дз. Мендзялеева). У сістэме кожны элемент залежыць ад іншых, і таму калі змяняецца ці выпадае адзін элемент, гэта адлюстроўваецца на іншых (сапсаваны святлафор, у якога ўвесь час гарыць толькі чырвонае святло). Выпадзенне з сістэмы знака змяняе значэнне іншых ці ўвогуле разбурае ўсю сістэму.

Падобныя адносіны і паміж знакамі ў мове. Аднак ад іншых знакавых сістэм мова адрозніваецца тым, што ў яе значна больш адзінак і адносіны паміж імі больш разнастайныя і складаныя. Чалавечая мова — найперш мова слоў, але словы складаюцца з гукаў, марфем, аб’ядноўваюцца ў словазлучэнні, сказы. Усё гэта адзінкі (знакі) рознага тыпу, своеасабліва арганізаваныя ў сістэму. Кожны тып моўных адзінак займае сваё месца, утвараючы ўзроўні: фанетычны (гукавы), марфемны, лексічны, граматычны.

Моўныя адзінкі розных узроўняў розныя па ступені складанасці. Ніжэйшы ўзровень прадстаўлены гукамі, камбінацыі якіх прыводзяць да ўтварэння соцень складоў, далейшае спалучэнне якіх дае тысячы марфем на наступным узроўні мовы. З камбінацыяй марфем складаюцца сотні тысяч слоў,

якія, у сваю чаргу, даюць незлічоную колькасць словазлучэнняў і сказаў. У выніку атрымліваецца безліч інфарматыўных адзінак вышэйшага ўзроўню.

Па зместу знакі падзяляюцца на знакі-словы і знакі-казы. Словы абазначаюць рэчы, прыметы, дзеянні, казы — сітуацыі. Мы размаўляем казамі, а не асобнымі словамі. У мове словы ад сказаў адрозніць лёгка.

Натуральная мова характарызуецца практычна ўсімі знакавымі якасцямі і ўласцівасцямі. Матэрыяльна значымыя моўныя элементы суадносяцца са знешнімі прадметамі і з’явамі, абагульняюць іх, перадаюць пра іх звесткі, рэгулярна выкарыстоўваюцца ў працэсах камунікацыі, успрымаюцца іншымі людзьмі, ствараюць пэўную сістэму. Вялікая колькасць слоў натуральнай мовы з’яўляецца сімвалічнымі знакамі. Пры гэтым зусім розныя формы могуць перадаваць адзін і той жа змест (бегемот — гіпапатам).

Асаблівасцю мовы з’яўляецца і тое, што, па-першае, яна выкарыстоўваецца універсальна (несітуацыйна), абслугоўвае ўсе сферы жыцця чалавека; па-другое, яна першасная ў адносінах да астатніх знакаў, сістэмы якіх узнікаюць і будуцца на базе натуральнай мовы; па-трэцяе, натуральная мова стыхійна самаразвіваецца і свядома ўдасканальваецца людзьмі, а змены ў іншых знакавых сістэмах ажыццяўляюцца чалавекам штучна. Акрамя таго, большасць знакавых сістэм нейтральная да выяўлення пачуццяў, у той час як мова афарбавана эмоцыямі людзей, якія яе ўжываюць.

Грамадскае жыццё людзей, іх узаемадзеянне з навакольным светам і паміж сабой апасродкавана ў значнай меры шматлікімі знакамі. Таму, чым на больш высокай ступені цывілізацыі знаходзіцца тое ці іншае грамадства, тым больш знакаў яно ўжывае і тым больш яны рафінаваныя і разнастайныя.

Казарог З. П.

КУЛЬТУРА МАЎЛЕННЯ НА ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ВЫШЭЙШЫХ НАВУЧАЛЬНЫХ УСТАНОВАХ

Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт (Мінск, Беларусь)

Мова — гэта адна з найбольш важных частак нашых паводзін у грамадстве, у жыцці. Па таму, як чалавек размаўляе, можна зрабіць вывад, з кім мы маем справу, можна вызначыць ступень інтэлігентнасці чалавека, ступень яго псіхалагічнай ураўнаважанасці.

Роля вышэйшай адукацыі сёння заключаецца не толькі ў падрыхтоўцы кваліфікаваных кадраў, здольных эфектыўна кіраваць эканомікай і прававымі інстытутамі ў сучасным свеце, які дынамічна змяняецца, але і ў стварэнні спрыяльнай грамадскай атмасферы, у павышэнні культуры сацыяльных і міжасабовых зносін. Гэта магчыма толькі ў тым выпадку, калі выпускнік вучыцца атрымаваць неабходныя веды і навыкі ўзорнага валодання літаратурна граматычным і прыгожым маўленнем.

Тэрмін «культура маўлення» мнагазначны. Па-першае, у шырокім сэнсе ён з’яўляецца сінонімам выразу «культура мовы» (у гэтым выпадку маюцца на

ўвазе ўзорныя тэксты і патэнцыяльныя магчымасці сістэмы мовы ўвогуле). Па-другое, у вузкім сэнсе, культура маўлення — гэта канкрэтная рэалізацыя моўных сродкаў і магчымасцей ва ўмовах паўсядзённых (вусных і пісьмовых) зносін. Па-трэцяе, культурай маўлення называюць самастойную лінгвістычную навуку.

Прадметам вывучэння культуры маўлення як лінгвістычнай навукі з'яўляецца тэарэтычнае абаснаванне і апісанне маўленчай культуры ва ўсёй сукупнасці і сістэме яе камунікатыўных якасцей. Пад камунікатыўнымі якасцямі маўлення мы разумеем такія яго асаблівасці, аб'ектыўныя ўласцівасці, якія аптымальна забяспечваюць патрэбы зносін і сведчаць пра высокую маўленчую культуру.

Ужо ў антычныя часы былі выдзелены і ахарактарызаваны шмат якія з тых якасцей («достоинств речи»), пра якія на працягу шэрагу стагоддзяў гавораць пісьменнікі, лінгвісты, спецыялісты па стылістыцы і культуры маўлення, напрыклад, чысціня, выразнасць, сціслаць, дарэчнасць і прыгажосць.

На сённяшні дзень у якасці асноўных асаблівасцей маўлення выдзяляюцца правільнасць, дакладнасць, чысціня, лагічнасць, багацце, выразнасць і дарэчнасць.

У сувязі з тым, што камунікатыўныя якасці маўлення неабходны для аказання як мага большага ўздзеяння на адрасата, можна лічыць, што прадметам маўленчай культуры з'яўляецца рухомая моўная структура маўлення ў яе камунікатыўным ўздзеянні.

На сучасным этапе культурай маўлення вырашаецца шмат праблем тэарэтычнага характару: нармалізацыя і кадыфікацыя, стылёвая дыферэнцыяцыя моўных сродкаў, моўная палітыка і культура маўлення, культура маўлення і двухмоўе, агульнанацыянальнае і індывідуальнае ў маўленні, узаемадзеянне літаратурных і пазалітаратурных элементаў (прастамоўных, дыялектных, жаргонных і інш.).

Аднак культура маўлення — гэта не толькі тэарэтычная, але і практычная дысцыпліна. Менавіта з практычным аспектам звязана метадыка выкладання мовы ў вышэйшых навучальных установах.

Зносіны паміж людзьмі з'яўляюцца і сацыяльна-псіхалагічным узаемадзеяннем, і каналам перадачы інфармацыі. У сувязі з гэтым у падручніках па культуры маўлення выкарыстоўваецца тэрмін «камунікацыя». Камунікацыя — гэта зносіны паміж людзьмі, працэс абмену інфармацыяй, працэс, які падтрымлівае функцыянаванне грамадства і міжасабовыя адносіны. Камунікацыя складаецца з камунікатыўных актаў, у якіх удзельнічаюць камуніканы (аўтар і адрасат паведамлення), якія ствараюць выказванні (тэксты) і інтэрпрэтуюць іх. Працэс камунікацыі пачынаецца з задумы таго, хто гаворыць, і мае мэтай разуменне выказвання адрасатам.

Вынікам маўленчай дзейнасці з'яўляецца тэкст. Для таго каб працэс камунікацыі адбыўся, неабходна правільная пабудова тэксту і правільнае яго ўспрыманне. Правільнасць пабудовы тэксту заключаецца ў адпаведнасці патрабаванням знешняй звязнасці, унутранай асэнсаванасці, магчымасці сваечасова-

га ўспрымання, стварэння неабходных умоў зносін. Правільнасць успрымання тэкстаў забяспечваецца не толькі моўнымі адзінкамі і іх злучэннямі, але і неабходным агульным фондам ведаў.

Вельмі важнымі з'яўляюцца якасці маўлення, якія забяспечваюць эфектыўнасць камунікацыі і характарызуюць узровень маўленчай культуры таго, хто гаворыць.

У філалогіі адрозніваюць маўленчую культуру асобы і маўленчую культуру грамадства. Маўленчая культура асобы індывідуальна. Яна залежыць ад эрудыцыі ў галіне маўленчай культуры грамадства і ўяўляе сабой уменне карыстацца гэтай эрудыцыяй. Маўленчая культура асобы запазычвае частку маўленчай культуры грамадства, але разам з там яна шырэй за маўленчую культуру грамадства. Правільнае карыстанне мовай прадугледжвае асабістае пачуццё стылю, правільны і дастаткова развіты густ.

Маўленчая культура грамадства — гэта адбор, збіранне і захоўванне лепшых узораў маўленчай дзейнасці, стварэнне літаратурнай класікі і адпаведнасць нормам літаратурнай мовы. У працэсе навучання культуры мовы разглядаюцца не толькі прыклады высокага ўзроўню валодання літаратурнымі нормамі і правіламі зносін, але і выпадкі парушэння нормаў як у маўленчай дзейнасці індывіда, так і ў маўленчай практыцы грамадства.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Закупра Ж. А., Ангелова А. В.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Киевский славистический университет (Киев, Украина)

Большой научный вклад в разработку и изучение основополагающих проблем лингвокультурологии и ее влияние на развитие личности внесли известные ученые В. фон Гумбольдт, Б. Уорф, Э. Сепир, Р. Якобсон, Н. Хомский, Ф. де Соссюр и др.

В 90-е годы XX столетия вследствие интеграции языкознания, культурологии, этнографии, этнологии окончательно сформировалась лингвокультурология как наука, над проблемами которой в настоящее время работают несколько научных школ.

Лингвокультурология помогает воспринимать культуру как форму существования человека и общества в мировом пространстве, а язык является проводником, способствующим интерпретации культурных достижений сообществ, ментальности нации. При этом понятие «культура» воспринимается как мировоззрение, моральные нормы и духовные ценности, познание, восприятие и понимание произведений искусства и, в целом, как способ познания мироздания. Влияние языка на культуру не вызывает сомнения, т. к. он не только синтезирует, но и способствует появлению и сохранению менталитета нации на протяжении многих поколений.

В связи с этим, наряду с решением лингвистических задач обучения русскому языку студентов-иностранцев, особое внимание в методике преподавания уделяется культурологическому аспекту. И хотя программа по русскому языку для студентов-иностранцев предполагает формирование культурологической, страноведческой компетенции (ознакомление с историческими, культурными, духовными ценностями), ныне существующие учебные пособия в этой области знаний трудно назвать совершенными, отвечающими духу времени, поскольку многие из них устарели. Поэтому преподаватели при подборе учебных текстов и разработке заданий и упражнений к ним вынуждены компенсировать это несоответствие, опираясь на собственные знания и опыт и принимая во внимание интересы и запросы будущей профессии студентов-иностранцев.

Основные приемы работы над текстами (чтение с акцентом на орфоэпические правила и лексико-семантический анализ, выписывание и заучивание слов по тематическим семантическим группам, замена слов и словосочетаний близкими по смыслу, составление предложений с выделенными словами, ответы на вопросы, пересказ, формулирование вопросов, составление диалогов и тестов) осуществляются на богатом культурологическом материале, имеющем

междисциплинарный характер и одновременно способствующем процессу развития устной речи.

Опыт показывает, что многие дополнительные тексты, предлагаемые для изучения («Христианские основы древнерусского искусства», «Художественное открытие Киевской Руси», «Древнерусские шедевры культуры», «Киево-Могилянская академия и история ее создания», «Московский университет имени М. В. Ломоносова и его традиции», «Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко — учебный, научный и культурный центр Украины», «Исторические личности и их влияние на развитие науки и культуры» и др.), наряду с теми, которые имеются в учебных пособиях для студентов-иностранцев, стимулируют процесс обучения. Эти тексты вызывают большой интерес, активизируют мыслительные способности и речевую реакцию на различные ситуации, помогают осуществлять взаимосвязь всех разделов курса «Современный русский язык» на материале культуроведческого характера, что, несомненно, повышает не только уровень знаний в области лингвистики, но и интеллектуальный потенциал обучающихся.

Корнейчук С. П.

ФЕНОМЕН «КРАСИВАЯ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПАРЕМИЙ В АКСИОЛОГИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Ростовский государственный экономический университет
(Ростов-на-Дону, Россия)*

1. Объектом внимания в данной работе стали паремии с семантикой «красивая внешность человека». Под паремиями в настоящем исследовании понимаются «вторичные языковые знаки — замкнутые устойчивые фразы (половицы и поговорки), являющиеся маркерами ситуаций или отношений между реалиями» (1:1). По меткому замечанию Л. Б. Савенковой, паремии по своей сути «предназначены для выражения мыслей о ценностях мира» (1:18). Именно поэтому мы обратились к данным языковым единицам, чтобы понять, какое место в шкале ценностей русских людей занимает феномен «красивая внешность человека», являющийся важным конституэнтном в наблюдаемом нами концепте «Красота». Нам также представилось интересным выяснить экстралингвистические причины, повлиявшие на осмысление этого феномена и определившие его место в шкале ценностей русского народа.

2. Методом сплошной выборки в русских идеографических источниках нами найдены следующие языковые единицы: *собой красава, да не по красаве пава; красивый муж на грех, а дурной на смех; красота приглядится, а ум пригодится; на красивого глядеть хорошо, а с умным жить легко; красна пава перьями, а жена мужем; с лица воды не пить; красота прах, а воровство ремесло; не родись красивой, а родись счастливой; живет урод и от красавицы; не все золото, что блестит* и др.

3. Семантический анализ паремий показал, что в русской лингвокультуре прослеживается недоверие к внешней красоте человека, ср.: *собой красава, да не по красаве пава; с лица воды не пить* и др. А также отчетливо просматривается бесполезность внешней красоты, ей предпочитается не только ум, но даже воровство, ср.: *красота прах, а воровство ремесло; красота приглядится, а ум пригодится*. Считалось, что *красота* может стать причиной неприятностей, ср.: *красивый муж на грех, а дурной на смех*. Нам не удалось обнаружить ни одной паремии, в которой бы красивая внешность оценивалась бы положительно.

4. Чтобы ответить на вопрос, почему русские паремии зафиксировали неприятие и недоверие к феномену «внешняя красота человека», мы обратились к экстралингвистическим факторам, которые, на наш взгляд, могли повлиять на становление национального осмысления этого явления, а именно к истории страны и языка.

5. После принятия христианства на Руси (IX–X века.) контакты с Византией участились, так как Византия, усвоившая культурные традиции древнего мира (античной Греции, Рима, Ближнего Востока), выступала учителем по отношению к молодым культурам Западной и Восточной Европы, в том числе по отношению к Руси.

6. Языковая картина мира средневекового человека формировалась под влиянием новой религии, то есть христианства, хотя рудименты языческих воззрений на мир еще оставались долго. Наблюдение свидетельствует, что ценностные доминанты этого периода истории детерминированы христианской религией, а поскольку паремии являются «вековыми аккумуляторами» национальных ценностей, то в них беспристрастно зафиксировался «дух эпохи».

7. Концептуальный анализ предельного понятия «Красота», составляющей которого является феномен «красивая внешность человека», показал, что осмысление «красоты» в русской культуре осуществляется тремя способами познания: синергетическим, рациональным и психоинтуитивным (см. об этом пункт 2). В эпоху раннего средневековья, на период которого приходится становление письменного языка и закладка фундамента национального менталитета, на Руси превалировал синергетический метод познания мира, результатом которого явилась эстетика византийского монаха Дионисия Ареопагита.

8. Древнерусское понимание «красоты» базировалось на Ареопагитике, поэтому сущность христианской жизни понималась на Руси как своеобразное «духовное художество», которым воссоздается *красота* человеческой личности. Воссоздание это осуществляется путем стяжания христианских добродетелей: смирения, кротости, милосердия, целомудрия и т. д. Но для этого человек должен возыметь любовь к Первокрасоте, к Богу и деятельно осуществлять ее в своей жизни. При этом важным было не смешивать внутреннее «художество» и внешний эстетизм. В первом — *красота* есть цель и сущность жизни, во втором — она оболочка, далеко не всегда соответствующая своему внутреннему содержанию. Поэтому телесная красота могла быть соблазном, помехой на пути к достижению главной цели. Этим и объясняется недоверие к красивой внешности, запечатленное в паремиях.

9. В. В. Бычков, посвятивший теме эстетического сознания Древней Руси лучшие страницы своего исследования, пришел к выводу колоссальной важности того, что существует непрерывная художественно-эстетическая традиция, проходящая от периода Древней Руси через всю историю отечественной культуры (3, с. 62). Религиозно-эстетические ценности, заложенные в средние века, оказались актуальными и для А. Пушкина, Н. Гоголя, И. Тургенева, Л. Толстого, М. Булгакова, А. Платонова, В. Астафьева, В. Распутина. Герой Ф. М. Достоевского Дмитрий Карамазов не случайно заявит, что «Красота — это страшная вещь».

10. Проведенный анализ позволяет сделать вывод: паремии, являясь средством проникновения в систему ценностей народа, убедительно показывают, что «внешняя красота человека» в русской шкале ценностей занимала одну из маргинальных позиций. Это положение подтверждается артефактами живописи и скульптуры и объясняется влиянием строгой византийской религиозно-эстетической традиции на сознание людей в раннем средневековье, ценностные императивы которого обеспечили уникальность русской ментальности, эксплицированной прежде всего в лингвокультуре.

Литература

1. *Савенкова, Л. Б.* Русские паремии как функционирующая система : автореф. дис. д-ра наук / Л. Б. Савенкова. Ростов-на-Дону. 2002.
2. *Корнейчук, С. П.* О природе концепта «Красота» в русской культуре / С. П. Корнейчук // Вопросы социально-гуманитарных наук : науч.-практ. журн. Ростов-на-Дону. 2006. № 5–6.
3. *Бычков, В. В.* Эстетическое сознание Древней Руси / В. В. Бычков. М. 1988.

Федотова И. Э., Кашевская Л. Ф.

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ВЛАСТИ

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

Из-за способности к воздействию языка на людей его часто называют «инструментом социальной власти». В основе речевого воздействия лежит основная функция языка — коммуникативная. Своей речью в ее письменной (газета, журнал, книга и т. п.) или устной (телевидение, радио, бытовое общение и т. п.) формах мы всегда воздействуем на другого человека, который часто и не подозревает, что им манипулируют, внушая ему через рекламу мысль о необходимости приобретения той или иной вещи, лекарства и т. д. или заставляя слушать посулы очередного политика.

По Герману Кесстену, есть профессии, представители которых вынуждены лгать, «например теологи, политики, проститутки, дипломаты, поэты, журналисты, адвокаты, художники, актеры, ..., биржевые маклеры, судьи, врачи ...» и т. д. И дело здесь не в языке, а в тех, кто его применяет. Одни и те же языковые средства используются и для искажения истины, и для ее выяснения. По-

этому можно говорить о языковом манипулировании как особой разновидности языкового воздействия.

Языковое манипулирование — это такое манипулирование, которое осуществляется путем сознательного и целенаправленного использования тех или иных особенностей устройства и употребления языка. Оно обращено прежде всего к чувствам человека. К эмоциям, как правило, обращены лозунги избирательных кампаний («Голосуй сердцем», «Голосуй или проиграешь»). По Н. А. Пикач, при языковом манипулировании используется и «социальное самочувствие человека» (желание быть не хуже других); идеологемы, или разделение на своих и чужих, присуще еще языку советской эпохи (*террористы — боевики-сепаратисты — повстанцы*). Невольно вспоминаются знаменитые слова Ф. Рузвельта: «Лидером другого государства может быть сукин сын, но главное, чтобы это был наш сукин сын». Очень широко используются эвфемизмы (*трагедия вместо преступления*), пассивный залог вместо активного (*захвачены заложники — захват заложников*), использование пословиц и поговорок («Красота спасет мир») Известнейший и любимейший прием манипуляции — использование метафор: *борьба за мир, война с бедностью, процесс пошел, корабль реформ, перестройки, склероз власти, паралич государственности, эпидемия преступности и т. п.*

Существуют некоторые сферы жизни, в которых языковое манипулирование играет важную роль. Это прежде всего политика, реклама, воспитание, обучение, судебная практика, все виды словесных наук и т. д. (по Н. А. Остроушко). Элементы манипулирования присущи и повседневному общению. Американский ученый Р. Лакафф считает, что все мы манипулируем языком и делаем это постоянно.

Сознательное, целенаправленное использования особенностей устройства и употребления языка отличает языковое манипулирование как от словесной аргументации и риторики (т. е. убеждения словом с помощью тех или иных доводов), так и от других видов манипулирования (социального, логического, психологического).

Проблема манипуляции сознанием человека — глобальная проблема, появившаяся именно в XX веке, несмотря на древних софистов, на XIX век с его вопросами «Кто виноват?» и «Что делать?». Но только в прошлом веке с появлением средств массовой информации стало возможно с таким размахом манипулировать массовым сознанием.

Все вышеизложенное и некоторые другие факторы послужили причиной возникновения в России в конце прошлого века политический лингвистики — относительно новой, активно развивающейся научной дисциплины, возникшей на стыке лингвистики, социологии и политологии и занимающейся изучением политической коммуникации, т. е. использованием ресурсов языка как средства борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием, пропаганды тех или иных идей.

Главная функция политической коммуникации — борьба за политическую власть на основе использования коммуникативной деятельности: полити-

ческая коммуникация призвана оказывать прямое или косвенное влияние на распределение власти (выборы, назначения, общественное мнение и др.), ее использование (принятие законов, издание указов, постановлений и др.). Политическая коммуникация отражает существующую политическую реальность, изменяется вместе с ней и участвует в ее преобразовании.

В России формирование политической лингвистики как особого научного направления происходило в последнее десятилетие XX века, чему способствовали как бурные изменения в политическом языке, отражавшие коренные социальные преобразования в постсоветской России, так и появление возможности открыто выражать свои взгляды, использовать опыт западной политической науки.

В современной российской политической лингвистике сформировалось несколько относительно автономных, хотя и взаимосвязанных направлений:

1. Исследование в области теоретических основ политической лингвистики — анализ конкретных единиц в рамках политических текстов.
2. Исследование советского политического языка — изучение языка постсоветской эпохи.
3. Автономное исследование отдельных аспектов политического языка.
4. Исследование жанров и стилей политического языка.
5. Исследование идиостилей различных политических лидеров, политических направлений и партий.
6. Дискурсивное исследование коммуникативных ролей, ритуалов, стратегий и тактик.
7. Методы исследования политического языка.

Казабеева В. А.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

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

Хотя исследование метафоры продолжается уже более двух тысячелетий, ее изучение остается по-прежнему актуальным и на современном этапе развития языкознания.

В когнитивной лингвистике метафора понимается как основная ментальная операция, способ познания и категоризации мира (Дж. Лакофф, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов, И. М. Кобозева, Ю. Н. Караулов и др.). Сам термин «метафора» понимается (в соответствии с общими принципами когнитивистики) как своего рода гештальт, сетевая модель, узлы которой связаны между собой отношениями различной природы и различной степени близости. Метафора может пониматься также как форма мышления или как когнитивный механизм коммуникативных процессов, механизм получения выводного знания. Как справедливо отмечает И. М. Кобозева, при анализе политической метафоры

имеет смысл признавать «метафорами, или, выражаясь более осмотрительно, метафороподобными выражениями, все образные построения, имеющие в качестве когнитивной основы уподобление объектов, относящихся к разным областям онтологии» (Кобозева, 2001, с. 136–137).

Важнейший для лингвистики термин «дискурс» не имеет до настоящего времени единого определения. Как показывает Патрик Серио (1999), во французской лингвистике термин «дискурс» может обозначать и речевую деятельность, и текст, и контекст, и высказывание в его взаимосвязях с коммуникативной ситуацией. К аналогичным выводам приходит и Е. С. Кубрякова, которая анализировала понятия дискурс и дискурсивный анализ в различных научных направлениях (Кубрякова, 2000). Очень разнообразны определения дискурса в российской науке: он понимается как «текущая речевая деятельность в данной сфере» (Дымарский, 1998, с. 19), «творимый в речи связный текст» (Конецкая, 1996, с. 106), «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и в определенных социокультурных условиях общения» (Виноградов, 1996, с. 139). Как показывают специальные обзоры (Карасик, 2002; Паршин, 1999; Шейгал, 2000; Чернявская, 2001; Чудинов, 2002 и др.), в современной науке не существует единого понимания и видового термина «политический дискурс».

По словам Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова, дискурс — это «...сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» (1989, с. 8). По образному выражению Н. Д. Арутюновой, дискурс — это «речь, погруженная в жизнь» (1999, с. 137). Политическая жизнь, определяющая восприятие текста, максимально многообразна. Поэтому в содержание политического дискурса должны быть включены все присутствующие в сознании говорящего и слушающего (пишущего и читающего) компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи: другие тексты, содержание которых учитывается автором и адресатом данного текста, политические взгляды автора и его задачи при создании текста, политическая ситуация, в которой создается и «живет» данный текст, репутация издания, в котором он опубликован.

Закономерно встает вопрос и о функциях метафоры в политическом дискурсе. По мнению И. М. Кобозевой, развивающей идеи А. Н. Баранова, в политическом дискурсе основными функциями метафоры являются эвристическая и аргументативная. Одновременно отмечается, что в политической речи метафора выполняет «интерактивную функцию сглаживания наиболее опасных политических высказываний, затрагивающих спорные политические проблемы, минимизируя ответственность говорящего за возможную буквальную интерпретацию его слов адресатом» (1, с. 134). Кроме того, метафора «создает у партнеров по коммуникации общую платформу, опираясь на которую, субъект речи может более успешно вносить в сознание адресата необщепринятые мнения» (1,

с. 135). При этом подчеркивается, что эстетическая и активизационная функции возникают в политических текстах «в качестве побочного эффекта» (1, с. 136).

А. В. Степаненко разграничивает следующие функции метафоры в политическом дискурсе: прагматическую, когнитивную, эмоциональную, репрезентативную, хранения и передачи национального самосознания, традиций культуры и истории народа (2, с. 24), А. П. Чудинов — когнитивную, коммуникативную, прагматическую и эстетическую, каждая из которых может иметь те или иные разновидности (варианты) (3, с. 24).

Функции метафоры и особенно их варианты лишь относительно автономны, в конкретных текстах они тесно переплетаются между собой.

Литература

1. Кобозева, И. М. Семантические проблемы анализа политической метафоры / И. М. Кобозева // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2001. № 6.
2. Степаненко, А. В. Лингвокогнитивные особенности функционирования метафоры в политическом дискурсе (на материале русского и немецкого языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Степаненко. М. 2002.
3. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. Екатеринбург. 2003.

Верховцова Т. О.

ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В УЧЕБНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Неуклонно возрастающий интерес к проблеме взаимосвязи языка и культуры является, с одной стороны, закономерным результатом развития языкознания, с другой, связан с изменениями научной парадигмы гуманитарного знания на рубеже XX–XXI веков: «На место господствующей системно-структурной и статистической парадигме приходит антропоцентрическая, функциональная, когнитивная, динамическая, вернувшая человека в центр мироздания» (Воркачев, 2004, с. 3).

Ставшая классической триада «язык, культура, человеческая личность» (Бенвенист 1974) всесторонне рассматривается как в рамках теоретических исследований (философия, семиотика, этнолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология), так и в рамках прикладной лингвистики, в частности, в методике преподавания иностранных языков. Именно обучение культуре через посредство языка мыслится конечной целью обучения иностранному языку, т. е. речь идет о формировании социокультурной компетенции, предполагающей знакомство учащихся со своеобразием культурно-исторической среды, с национальной спецификой языковой и концептуальной картин мира, с культурным компонентом значения языковых единиц.

Таким образом, интерес к лингвокультурологии закономерен и свидетельствует о ее перспективности, несмотря на то, что теоретико-методологическая база этой дисциплины на настоящий момент находится на стадии ста-

новления. Например, среди ученых нет единого мнения относительно того, что считать единицей лингвокультурологии: этноним (Шейгал, Буряковская), культурный концепт (Карасик, Красных), лингвокультурему (Воробьев, Чумак). Последняя точка зрения представляется наиболее обоснованной, так как, во-первых, термин уникален именно для данной отрасли знания, во-вторых, лингвокультурема как единица описания лингвокультуры позволяет охватить большее количество языковых и речевых явлений, чем этноним и концепт, и, наконец, лингвокультуремы классифицированы.

Лингвокультурема — комплексная межуровневая единица описания в лингвокультурологии, представляющая собой «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического» (Воробьев, 1997, с. 44), т. е. единица языка (речи) с национально- или социокультурным компонентом значения. В монографии В. В. Воробьева представлена классификация лингвокультурем по структуре, что в очередной раз свидетельствует о наличии культурной информации не только в семантике единиц лексического уровня. «Что касается структурных типов лингвокультурем, то они весьма разнообразны: от единичного слова (лексемы) до целого текста значительной протяженности» (Воробьев, 1997, с. 53). С точки зрения семантики Л. Н. Чумак выделяет следующие виды лингвокультурем: 1) с национально-культурным значением (безэквивалентная лексика, паремии, фразеология); 2) социокультурным компонентом значения (лозунги, анекдоты, речевые клише); 3) воплощающие общечеловеческие ценности; 4) модификации на основе лингвокультурем первых трех разновидностей. Следует также помнить, что культурный компонент значения единиц различных уровней может быть представлен как на уровне системы языка, так и реализовываться в речи.

При работе с газетой в иностранной аудитории необходимо учитывать, что публицистический текст, будучи социально-речевым явлением, безусловно, является источником значительного количества лингвокультурем, прежде всего, фоновых словосочетаний, прецедентных текстов культуры и их модификаций, которые, являясь ключевыми выражениями эпохи, раскрывают социокультурные параметры бытия человека в обществе в определенный период.

Прецедентные феномены (чаще всего прецедентные выражения и имена) часто встречаются в заголовках, создавая языковую игру, задавая тон статье, выражая авторское видение ситуации. Очень важно, чтобы учащиеся смогли соотнести прецедентную ситуацию с реальной, найти точки соприкосновения и понять смысл использования прецедентного феномена в данном контексте. Например, в заметке под заголовком *«Мы розовый, мы новый мир построим...»* речь идет о том, что власти одного небольшого городка решили покрасить стены домов в розовый цвет в надежде, что это снизит количество совершаемых преступлений. После комментария преподавателя об источнике этого прецедентного высказывания и о контексте, в котором оно изначально функционировало, становится понятно сверхироничное, прямо не высказанное, отношение автора к подобному «коренному преобразованию». Или: *«Пациент платит дважды»* (об отечественной системе здравоохранения); здесь необходимо вос-

становить исходную модель и показать, каким образом национально-культурная информация накладывается на социокультурную и какие оттенки смысла при этом возникают.

Если базовый корпус прецедентных текстов для представителей определенного социокультурного сообщества относительно постоянен, то в случае словосочетаниями, возникшими в результате компрессии фоновой информации (*тракторная промышленность, денежный ребенок, алмазные знания, джинсовая революция, газовая ссора*), основная сложность связана с их окказиональностью и недолговечностью, т. е. актуальностью в определенном социокультурном контексте, который и необходимо воссоздать в комментарии для адекватного восприятия таких единиц инофоном.

Газетная публикация — источник и собственно-лингвистической, и фактической, и социокультурной информации, актуальной при изучении русского языка в контексте культуры, что и делает публицистический текст одновременно и сложным, и необычайно увлекательным для чтения.

Аксенова Г. Н., Кожухова Н. Е.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Любой язык в своем богатстве и разнообразии наиболее полно представлен в художественной литературе. Иностранец, даже хорошо владеющий русским языком, при чтении произведений русских писателей сталкивается со значительными трудностями. Он испытывает затруднения при семантизации слова, фразеологизма, языкового афоризма, синтаксических конструкций и т. п. В поисках ответа студент обращается к словарю, учебнику, преподавателю, к русским друзьям... Однако нередко обладающий языковой компетенцией иностранец (на его взгляд, конечно), воспринимая полностью буквальный смысл художественного произведения, не испытывает должного впечатления, как ожидалось бы. Это, на наш взгляд, связано с отсутствием рецепции художественного текста и происходит потому, что «языком искусства является язык образов, а образы складываются в читательском восприятии тогда, когда прочтение текста выходит за пределы буквализма» (Верещагин, Костомаров, 1982, с. 591).

Для решения задачи адекватного и художественного восприятия информации текста при отборе художественной литературы необходимо учитывать специфику учебного заведения, профессионально-психологические особенности личности обучаемого, тематику ситуаций и актуальные диады профессионального речевого общения, а также эстетическую и страноведческую ценность произведения. Важным является и выбор формы учебной работы.

На занятиях по русскому языку целесообразно использовать тематические циклы текстов, сопровождая их системой знаний, объединенных общей

целевой установкой и направленной на развитие определенного вида речевой деятельности.

Обращению к художественным произведениям должна предшествовать работа с учебными художественными текстами (адаптированными и неадаптированными). В процессе этой работы происходит накопление словарного запаса, формируется потенциальный словарь, вырабатывается умение понимать особую организацию слов в художественном произведении, выразительный, образный характер всех элементов произведения. В ходе такой работы учащиеся готовятся к полноценному восприятию художественного произведения.

Работа над учебными художественными текстами требует развернутого методического аппарата, включающего в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которые способствовали бы формированию важнейших умений чтения художественных произведений и делали бы доступным само чтение, развивали бы вкус и потребность в чтении. Все сказанное позволяет сделать вывод, что комплексная и целенаправленная работа над специальным художественным текстом способствует формированию у студентов не только художественного восприятия текста, но и формирует у них профессиональную компетенцию, активизирует мотивацию.

Белый В. В.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И БЕЛОРУССКАЯ ИСТОРИЯ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Технология обучения языку задается коммуникативными потребностями учащихся, реализуется в рамках существующих стандартов и программ, представляется в структуре и содержании учебников и учебных пособий.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что достижение реальной коммуникативной компетенции учащихся не может произойти без формирования их культурологической компетенции. В процесс обучения русскому языку как иностранному практически всегда включается культурологический (лингвострановедческий) аспект. В недалеком прошлом, говоря о содержании лингвострановедческого аспекта, русисты оперировали понятиями «лингвострановедение» и «краеведение», соотнося их между собой как общее и частное.

В результате определенных геополитических процессов возможность реализации культурологического подхода к преподаванию русского языка как иностранного на внероссийском пространстве осложнилась. В новых условиях историко-культурные ориентиры учебного процесса претерпели изменения. Сегодня на постсоветском пространстве за пределами России русисты должны включать в культурологический аспект обучения не только реалии истории и культуры страны изучаемого языка, но и страны пребывания и обучения иностранных студентов.

Решению такой задачи может способствовать пособие по русскому языку на материале текстов по белорусской истории. Текстовый материал представляемого пособия связан с освещением таких ключевых моментов белорусской истории, как этногенез белорусов, становление белорусской государственности в рамках Полоцкого княжества, формирование белорусской народности; социально-экономическое, политическое и культурное развитие населения современных белорусских земель в составе Великого княжества Литовского, затем Речи Посполитой и Российской империи; формирование белорусской нации. В этих текстах белорусская история рассматривается как составная часть европейской и всемирной истории.

Пособие предназначено для занятий по русскому языку с иностранными студентами второго и третьего годов обучения языку и направлено на формирование основы достижения ими второго сертификационного уровня владения языком (уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности).

Объем текстов — от 370 до 1300 слов; в методических целях наиболее крупные из них разделены на части. Тексты сопровождаются лексико-семантическими и лексико-грамматическими упражнениями, заданиями на анализ структурной и содержательной сторон текста, предречевыми и речевыми заданиями.

Пособие дает возможность познакомить студентов с особенностями научного стиля в его гуманитарной разновидности: общенаучной и терминологической лексикой по истории, семантическими отношениями слов общелитературного языка и специальной лексики, их словообразовательной структурой, морфологическими особенностями и особенностями сочетаемости, синтаксическими моделями языка науки, а также выработать навыки анализа текста, свертывания и развертывания заключенной в нем информации, ее устного и письменного репродуцирования, продуцирования текстов по аналогии.

Васьковцова С. О.

КУРС «ИСТОРИЯ БЕЛАРУСИ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Белорусский государственный университет транспорта (Гомель, Беларусь)

Процесс формирования вторичной языковой личности начинается с момента приезда иностранного учащегося в Республику Беларусь и начала изучения русского языка на подготовительном факультете одного из вузов страны. Процесс формирования вторичной языковой личности тесно связан с лингвокультурологическим аспектом овладения языком и является многоступенчатым.

В техническом вузе студент включается в общий процесс обучения, состоящий из большого количества учебных дисциплин. Усваивая русский язык, иностранный студент, выросший в одной национальной культуре, усваивает факторы, нормы и ценности другой национальной культуры. Среди предметов

социально-гуманитарного цикла курс «История Беларуси» является, пожалуй, одним из основных. Этот курс не менее важен для иностранного студента, чем курс русского языка при формировании языковой личности, потому что, во-первых, сведения и представления о нашей истории, нашей действительности, уже имеющиеся у иностранного учащегося, при условии их адекватности и позитивности, подлежат закреплению и активизации; во-вторых, необходимо значительно увеличить запас знаний обучающегося, поскольку исходный уровень исторических знаний учащихся, как правило, бывает недостаточным (порой практически нулевым); в-третьих, изучение курса впоследствии поможет процессу адаптации иностранного учащегося, процессу его становления как вторичной языковой личности.

В общем процессе обучения изучение модуля социально-гуманитарных дисциплин, где курс «История Беларуси» является одним из подмодулей, предполагает достаточно свободное нормативное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного общения.

Находясь в Республике Беларусь, изучая один из ее государственных языков, изучая историю Беларуси, иностранец должен осознать, что история Беларуси является неотъемлемой, органичной частью европейской и мировой истории.

Для студентов из Юго-Восточной Азии, из арабских стран изучение исторического курса представляет определенные трудности в его усвоении в полном объеме, в усвоении той массы вопросов (от древнейших времен до событий века нынешнего). Формирование вторичной языковой личности происходит, когда субъект уже является носителем и обладателем определенных норм, особенностей вербального поведения. Это уже национально-социокультурный прототип носителя определенного языка. Не забываем, что сформированная языковая личность наделена совокупностью способностей и характеристик, т. е. личностных качеств. Когда мы говорим о формировании вторичной языковой личности, то помним и об особенностях менталитета учащегося, его эмоциональном поведении, темпераменте и характере, возрастных особенностях восприятия нового языка и т. д.

В процессе преподавания курса необходимо тесное взаимодействие преподавателя историка и преподавателя-русиста. Уже на этапе довузовской подготовки иностранные учащиеся готовятся к изучению истории Беларуси. В курсе лингвострановедения они изучают темы «Города Беларуси», «Республика Беларусь», «Минск — столица РБ», «Известные люди» и т. д. На первом курсе эта работа продолжается на более высоком уровне.

Таким образом, формирование творческой, полноценной, мыслящей языковой личности — важнейшая задача преподавания русского языка как иностранного. В нашем случае мы ведем речь о совместной задаче, которая решается преподавателями — русистом и историком.

Вариченко Г. В.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОШИБКА КАК ИНДИКАТОР СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Цель обучения русскому языку как иностранному в настоящее время определяется как овладение навыками и умениями, необходимыми для реализации способностей личности при осуществлении различных видов речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации, т. е. в условиях соприкосновения и взаимодействия различных культур. В содержание обучения включается культура страны изучаемого языка, которая и является определяющей мотивирующей доминантой в обучении русскому языку.

Для успешного обучения русскому языку в настоящее время разрабатываются специальные методы (методики) и технологии обучения, которые ставят задачу повышения интереса и мотивации к изучению языка, а также способствуют стимулированию и выработке определенных навыков.

В рамках начального этапа русская языковая (речевая) и белорусская культурная среда становятся той особой средой, которая создает возможности для адаптации, аккультурации, социализации и самореализации личности иностранного учащегося, выбравшего для обучения Беларусь. В данных условиях активную роль в обучении языку играет социокультурный фактор, а именно, достаточная сформированность социокультурной компетенции, являющейся компонентом компетенции коммуникативной. Обучение русскому языку в условиях современной Беларуси рассматривается как обучение лексике и грамматическому строю языка в контексте белорусской культуры, под знаком белорусских культурных ценностей путем презентации социокультурных сведений о Беларуси и ее выдающихся представителях, о вкладе страны в мировую культуру.

Появились ошибки, связанные с недостаточным знанием мира языка, традиций (устойчивых элементов белорусской культуры), обрядов белорусского этноса, повседневного поведения белорусов, элементов национального характера, ментальности белорусов, художественной культуры Беларуси. Если ранее основной проблемой, порождающей ошибки, считалась интерференция, то на современном этапе развития методики происходит смещение акцента в область социокультурного фактора.

Социокультурно обусловленными оказываются учебные материалы, представленные на всех уровнях языка (в фонетике, лексике и фразеологии, морфологии и синтаксисе). Появление термина «социокультурная ошибка», вычленение данных ошибок в особую категорию, а также разработка методики (технологии) по их преодолению отражают важность и актуальность поставленной проблемы, что и позволило создать типологию, выделив следующие типы социокультурных ошибок: лингвистические (фонетические, лексико-фразео-

логические, морфологические и синтаксические), интенциональные и лингвокультуроведческие.

I. *Лингвистические:*

1. Лексические и лексико-фразеологические:

- а) на уровне валентности, лексической сочетаемости;
- б) уровне эквивалентности (безэквивалентности);
- в) когнитивном уровне.

2. Грамматические, препятствующие коммуникации.

3. Фонетические, препятствующие коммуникации.

II. *Интенциональные:*

а) показывающие неумение пользоваться в речи средствами выражения речевого этикета;

б) неумение выражать или выяснять информацию;

в) неумение выражать эмоциональные отношения;

г) неумение употреблять предложения, содержащие побуждение к действию (просьбу, приказ, привлечение внимания собеседника);

д) неумение структурировать речь;

е) неумение восстанавливать прерванную коммуникацию.

III. *Лингвокультуроведческие:*

а) отсутствие знаний о культуре страны;

б) отсутствие знаний о выдающихся личностях Беларуси;

в) отсутствие знаний о духовных ценностях белорусов;

г) отсутствие знаний о месте Беларуси в современном мире.

Итак, социокультурная компетенция не может считаться сформированной, если:

– не возникает коммуникации либо она прерывается из-за непонимания собеседником произношения имен, отчеств, фамилий, названий;

– процесс коммуникации прерывается, если не следует ответная реакция на эмоционально окрашенное сообщение;

– процесс коммуникации осложняется, если один из коммуникантов неадекватно реагирует на реплику;

– процесс коммуникации не может осуществляться, если один из собеседников обладает устаревшими сведениями социокультурного характера;

– процесс коммуникации не может осуществляться при полном отсутствии у собеседника информации о предмете разговора.

Таким образом, к социокультурным ошибкам мы будем относить все те ошибки, которые препятствуют коммуникации в социуме; в конкретной языковой среде: лингвистические, интенциональные и лингвокультуроведческие.

Приобретение иностранным учащимся социокультурной компетенции в русской языковой и белорусской культурной среде способствует устранению неестественности и искусственности в его речи, облегчая процесс его вживания в новую среду, что, в итоге, организует коммуникацию в межкультурной среде.

Флоряну И. А., Малькова Т. А.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ОТ ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ К СРЕДСТВУ ОВЛАДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ

*Витебский государственный медицинский университет
(Витебск, Беларусь)*

Вопросы преподавания русского языка иностранным студентам, которые получают медицинское образование на английском и русском языках, живо обсуждаются коллегами-русистами. И речь идет прежде всего о разработке типовой учебной программы для кафедр русского языка как иностранного, работающих с данным контингентом студентов. Первое, что необходимо согласовать, — продолжительность обучения и объем учебных часов. В ВГМУ англоговорящие студенты (Индия, Шри-Ланка) изучают русский язык 2 года на 1–2 курсах (для сравнения: студенты с русским языком обучения изучают его 4 года: 1–3-й курсы, подготовительный факультет). С продолжительностью обучения связано распределение учебных часов по семестрам. Менее продолжительное обучение предполагает большую концентрацию часов, и наоборот. А от этого зависит стратегия обучения. Поэтому разработка типовой учебной программы возможна, разумеется, только при введении единых правил организации учебного процесса, что предопределил его содержание и характер учебников.

Наполняемость учебных групп на нашей кафедре составляет 10–12 человек. Ее определяют деканат факультета подготовки иностранных граждан и учебный отдел. Естественно, что успешность изучения студентами русского языка связана и с продолжительностью обучения, и с наполняемостью групп. В ситуации, когда русский язык является предметом обучения (1–2-й курсы), целесообразнее говорить именно об *изучении* студентами русского языка; на этапе же, когда русский язык выступает средством общения и получения образования (3–6-й курсы), — об *усвоении* студентами русского языка. Заметим, что влияние языковой среды на процесс изучения малопродуктивно: у англоговорящих студентов очень узок круг общения на русском языке. Интересно в этой связи отношение большинства англоговорящих студентов к учебным действиям, развивающим социолингвистическую компетенцию:

1. Задавать вопросы преподавателю, студентам (*практически не задают, а если и задают, то это в основном одни и те же студенты*).
2. Спрашивать о том, что непонятно (*спрашивают редко, и в основном это одни и те же студенты*).
3. Просить других исправлять ваши ошибки в речи (*не просят*).
4. При изучении русского языка кооперироваться с другими студентами (*кооперируются редко*).
5. Стараться понять русскую (белорусскую) культуру (*не очень стараются*).
6. Интересоваться мыслями и чувствами людей, с которыми происходит общение (*не интересуются*).

Из этого следует, в какой мере желают студенты удовлетворять свои коммуникативные потребности.

Итак, при *изучении* студентами русского языка преподаватели на строго отобранном (минимизированном) учебном материале комплексно формируют языковую и речевую компетенции, жестко управляя процессом обучения. При *усвоении* русского языка студенты относительно самостоятельно управляют своей речевой деятельностью.

От третьего курса к шестому все больше и больше предметов изучается на русском языке, который является уже средством овладения специальностью. Развиваются сформированные на 1–2-м курсах навыки и умения в чтении, аудировании, говорении и письменной речи, а также элементарные навыки различных видов семантической догадки: словообразовательной, контекстуальной, контекстуально-ситуативной, ситуативно-предметной, межъязыковой. Что же касается языковой подготовки к клинической практике, то студенты используют полученный лексический и синтаксический минимум, позволяющий им вести диалог «врач–пациент», ориентироваться в ситуациях реального профессионального общения.

Обучение студентов на двух языках резко снижает уровень учебной мотивации. Так, на 1 курсе 8 предметов из 10 изучаются на английском языке; на 2-м курсе — 7 из 10. Очевидно, что предметный компонент, являющийся, как правило, главным мотивирующим фактором при овладении языком, в нашем случае теряет свою притягательную силу. Поддержание учебной мотивации зависит от организации учебного процесса, качества учебных материалов и, конечно же, мастерства преподавателя.

Мельникова А. А.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ

*Гродненский государственный медицинский университет
(Гродно, Беларусь)*

Студенты-иностранцы, изучающие русский язык в нашей стране, благодаря естественной языковой среде легче и быстрее преодолевают коммуникативный и культурный барьер и усваивают информацию страноведческого характера. Это побуждает преподавателя к поиску и разработке тем, способствующих повышению мотивации изучения языка на продвинутом и завершающем этапе. При отборе учебных тем необходимо учитывать их познавательную ценность, проблемный характер, воспитательную ценность.

Работа над новой темой всегда базируется на изученном лексико-грамматическом материале. Учебная тема может и повторяться, что позволяет студентам в процессе ее обсуждения использовать полученную ранее информацию.

Учебные тексты должны быть аутентичными, что обеспечивает насыщенность новым языковым материалом. Работа с такими текстами готовит студентов к самостоятельному чтению оригинальных произведений. Поэтому для работы со студентами-иностранцами на продвинутом этапе обучения предлагаются такие темы, как «Молодежь в современном мире», «Медицина и милосердие», «Телевидение и мы», «Прекрасное в нашей жизни» и т. д., которые постоянно использовались на занятиях по развитию речи.

Работа над темой обычно начинается с вводной беседы или чтения небольших текстов, которые помогают воспринимать необходимую информацию. Задания и текстовые упражнения составлены таким образом, чтобы помочь студенту перейти от понимания авторского текста к собственному высказыванию по теме.

Предтекстовые задания помогают облегчить чтение и понимание текста. Лексическая работа направлена на семантизацию новых и уточнение значений уже знакомых слов. Грамматические задания направлены на обработку наиболее значимых для данного текста словообразовательных моделей, на повторение глагольного управления. Особое внимание уделяется фразеологии и синтаксическим конструкциям, характерным для публицистического стиля. Слова и выражения, не предназначенные для активного усвоения и отсутствующие в двуязычных словарях, помещаются в словаре-комментарии.

После знакомства с текстом работа ведется в двух направлениях: анализируется структура и содержание текста и ведется работа по продуцированию самостоятельного высказывания по обсуждаемой теме. При анализе структуры и содержания текста студентам предлагается ответить на вопросы, выделить главную и второстепенную информацию, составить различные виды планов и пересказать по ним текст. Затем студенты комментируют устойчивые сочетания слов, дают развернутые ответы на проблемные вопросы, строят собственные монологические высказывания на заданную тему.

В завершение работы над каждой конкретной темой учащиеся пишут письменную работу (сочинение, очерк, эссе), которая позволяет творчески использовать полученные знания.

Романенко М. А.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

Характерной особенностью современных гуманитарных, в том числе и лингвистических наук является антропоцентричность, т. е. интерес к познавательной и когнитивной деятельности человека. В этой связи представляется закономерным появление такой науки, как лингвокультурология, изучающей отражение в языке своеобразия национально-культурного видения картины мира.

Ценнейшим источником национально-культурной информации являются произведения фольклора. Они представлены произведениями различных жанров (песни, загадки, пословицы, сказки), в которых отражены древние пласты знаний. В произведениях фольклора запечатлены мировоззрение и идеалы народа, народная нравственность, народная педагогика.

В этом отношении русская народная сказка представляет, с нашей точки зрения, наибольший интерес. По мнению некоторых исследователей, русская народная сказка содержит информацию о законах Вселенной, о месте и роли человека в окружающем мире и о правилах поведения в нем. Главный герой русской народной сказки — Иван-царевич, он же Иван-крестьянский сын, он же Иван-дурак. Если рассматривать имя главного героя с лингвокультурологических позиций, то можно в самом акте номинации отметить семантическую мотивированность. С одной стороны, нома «Иван-царевич» («Иван-вдовый сын», «Иван-дурак») отражает личные качества человека, с другой стороны, подчеркивает его типичность. Второй формант номинации указывает на его связь с социумом, с родом, содержит социальную характеристику личности. В номинации главного героя проявляется его универсальная и космологичная роль. Иван-царевич является связующим звеном горизонтальных и вертикальных уровней пространства и времени: едет за тридевять земель, проникает в подземное и небесное царства, обладает способностью воскресать и воскрешать других. То есть он выступает как демиург своего мира.

Своеобразие национально-культурной картины мира русской народной сказки состоит в том, что главный герой, выразитель этического и эстетического идеала, предстает сначала как наивный, ленивый, а иногда глупый человек, но оказавшись в нестандартной ситуации, проявляет себя как лидер, обладающий нетрадиционным мышлением и способностью решать поставленные перед ним сложные задачи. С позиций русского культурно-национального этического идеала задачи эти может решить лишь тот, кто имеет в своем сердце доброту, уважение к старшим, любовь и сострадание ко всему живому (а в традиционном сознании весь окружающий мир был живым). Если ты имеешь в своем сердце нравственный закон, с тобой сотрудничает вся природа: и реки, и леса, и звери, и птицы. Выражаясь современным языком, главный герой обладает зрелым экологическим и гуманитарным сознанием.

Эстетический и нравственный идеал женщины в русской народной сказке выражен в образах Елены Прекрасной, Василисы Премудрой, Богатырки-Синеглазки. Сами номинации героинь используются для обозначений их существенных характеристик.

Например, нома Елена Прекрасная имеет ассоциативные связи с образом древнегреческой красавицы Елены. В гомеровской «Илиаде» жена греческого царя Менелая была похищена троянцем Парисом, что привело к троянской войне. Мотив похищения Елены Прекрасной существует и в русской сказке, но он интерпретирован по-другому. Номинация «Василиса Премудрая» отражает представление о женщине как о равноправном партнере мужчины, способном принимать верные решения не хуже, а часто лучше мужчины.

Часто в русской сказке происходит перестановка членов денотативов: Василиса Прекрасная, Елена Премудрая (сказки «Василиса Прекрасная», «Елена Премудрая»). Однако в национально-культурной картине мира, отраженной в русской народной сказке, имеется четкое разграничение обязанностей мужчины и женщины. С позиций гендера, мужчина — это защитник своего рода, своего пространства. Женщина — хранительница домашнего очага. Об этом свидетельствуют награды, которые они получают за выполненное задание. Герой обычно получает богатырского коня, меч-кладенец. Героиня — предметы рукоделия: серебряные пальцы, золотую иголку, золотое веретенец.

Характерной особенностью мифологического мировоззрения является наличие бинарных оппозиций, описывающих мир, на горизонтальном и вертикальном уровнях. В русской народной сказке оно выражается как противопоставление жизни и смерти («живая» и «мертвая» вода), правого и левого (выбор дороги героем), земли и подземного мира. На уровне персоналий противопоставление представлено героем и антигероем.

Антагонистами главных героев волшебной сказки являются Кощей Бессмертный и Баба Яга. Происхождение антропонима «Кощей» выводят из старославянского «кощь» или «кошть», которые означают «сухой», «тощий», «худой». С этими словами связаны также лексемы «кость», «окостенеть»; последняя обозначает «стать твердым, как кость от сильного холода».

Скорее всего, в образе Кощея проявляются отголоски древних миров, где он выступал как демон-властелин холодных зимних туч, превращающих плодородную землю в камень. Вещая сказочная старуха Баба Яга тоже имеет отношение к силам природы: она управляет бурями и метелями. Она страж на воротах между миром мертвых и живых, ее избышка — дверь в мертвое царство. Баба Яга выступает как помощница и дарительница героев. В некоторых сказках Баба Яга выступает как жрица в обряде инициации. В сказке «Василиса Прекрасная» Баба Яга испытывает девочку Василису и только потом дает ей огонь. В мифологической картине мира огонь — одна из священных стихий мироздания (наряду с водой, землей, воздухом). Получение огня — прохождение определенной ступени посвящения в женщину, в хранительницу домашнего очага.

В мифологической национально-культурной картине мира эти метафоры обозначают силы природы. Зеленый дуб в них выступает как мировое дерево (или дерево Перуна), сундук является метафорой холодных туч, которые окутаны до поры до времени. Заяц, утка — это мифологическое обозначение грозных туч. Побеждая Кощея, солнечный герой (ипостась Перуна или Дажьба), выпускает из темницы заколдованную принцессу (богиню плодородия). Яйцо в национально-мифологическом сознании — символ жизни, рождения и возрождения. Космогоническая функция мирового яйца связана с функциями в ритуалах плодородия через смерть и возрождение богов и героев.

Таким образом, в русской народной волшебной сказке отражена мифологизированная национально-культурная картина мира. Характерными особенностями этой картины мира являются космоцентричность, анимизм (одухотворе-

ние природы), фетишизм (поклонение животным, растениям, стихиям природы). Трансформированный за многие века миф превратился в сказку, потерял географические и исторические ориентиры, но приобрел морально-назидательный элемент. Масштабность и всеохватность мышления наших предков, которые удерживали в своем воображении весь пространственный и временной мир, сочетается в русской народной сказке с антропоцентричностью, со строгой регламентацией поведения в окружающем мире.

Флоряну И. А.

**ТЫ ВЕСНА МОЕЙ ЖИЗНИ (О ДВУХ СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ)**

*Витебский государственный медицинский университет
(Витебск, Беларусь)*

На занятиях по русскому языку как иностранному мы говорим время от времени о красоте русского языка, ожидая от студентов соответствующей реакции. Но очень часто наши ожидания бывают напрасными. С другой стороны, в реальной жизни студенты оказываются в таких ситуациях общения, в которых они могли бы свои мысли и чувства выразить не стандартно. Могли бы, но не выразили. Почему? Попробуем дать ответ на этот вопрос.

1. Нередко иностранным студентам, проделавшим определенную работу с текстом, предлагается задание: «Перескажите текст своими словами». А готовы ли они к его пересказу «своими словами», научены ли они этому? С одной стороны, даже хорошо говорящий по-русски студент не всегда может образовать, например, форму 1 лица ед. числа глагола **грустить**, хотя он использует формы **прощу** (*простить*), **пущу** (*пустить*); с другой стороны, он затрудняется выразить одну и ту же мысль разными словами, например: **Сегодня холодно** — *Сегодня холодная погода/ Сегодня стоит холодная погода/ Какая холодная погода сегодня!! Какой сегодня холод!! Ну и холод сегодня!* и т. д.

Общеизвестно: чем больше вариантов способен привести студент, тем лучше он знает язык.

Не решает в достаточной мере эту задачу и обучение, например, конспектированию письменного текста. В итоге все сводится к тому, что студент выписывает из текста ключевые предложения, едва-едва трансформируя их.

2. Ежегодно проводимый нами эксперимент в группах студентов 1 курса (специальности «лечебное дело», «фармация», «стоматология»), окончивших подготовительные отделения в разных городах Беларуси, России, Украины, а также в Витебском государственном медицинском университете, показывает их неумение выходить за пределы привычных связей слов, образно выражать мысли и чувства.

Они получают такое задание: «Из данных 40 слов составьте рассказ. Используйте все возможные их связи». Слова подобраны так, чтобы облегчить студентам поиск возможных сочетаний.

Только некоторые студенты выходят за рамки привычных соединений слов (*Веселый человек поет песню — Человек поет веселую песню*) и тем более достигают образности (*Человек поет — Река поет*).

Между тем для образного выражения мыслей и чувств у студентов **достаточно** языковых средств (*Идет дождь — Небо плачет/ Я люблю тебя — Ты весна моей жизни*). А репродуктивно-продуктивная речевая деятельность студентов предрасполагает к формированию/развитию у них данных навыков и умений. Этому могут способствовать и ситуации реального общения.

В каждом учебнике русского языка для иностранных студентов-нефилологов есть упражнения, которые формируют соответствующие навыки и умения, однако, во-первых, их очень мало, во-вторых, они даются на уровне лексической семантики; отсутствует и система их презентации.

Таким образом, вариантность и образность делают речь студентов разнообразнее, выразительнее, дают им возможность активно участвовать в межкультурной коммуникации.

Мишонкова Н. А.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

*Гродненский государственный медицинский университет
(Гродно, Беларусь)*

Общение есть деятельность человека, процесс, в котором он участвует, при общении учитываются особенности речевого этикета. Речевой этикет — это разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения.

В университетском уставе времен М. В. Ломоносова сказано, что студент должен сначала окончить курс словесных наук, а лишь потом учиться по избранной специальности. Языковое образование — залог овладения культурой, а портрет национальной культуры можно познать только через языковой образ.

Иностранные студенты постепенно осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, учатся решать разнообразные коммуникативные задачи. На начальном этапе обучения мы строим свою работу таким образом, чтобы учебные интересы, способность, мировоззрение иностранных студентов были учтены при организации учебного процесса.

Для каждого студента создаются условия повышения культуры общения, они получают непосредственный доступ к культурным ценностям и традициям новой для них страны.

Речевой этикет — один из важных компонентов лингвострановедения. Важное место в речевом общении занимают формулы речевого общения. Эти

формулы достаточно полно отражены в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранных студентов. Формулы речевого этикета в учебниках по русскому языку как иностранному даны блоками и распределены по учебно-речевым ситуациям: *приветствие, обращение, просьба, извинение, знакомство, предложение, поздравление, благодарность, согласие и несогласие с мнением собеседника* и др. Иностранные студенты хорошо знают слова вежливости своего народа и, конечно, умеют ими пользоваться. Но они приехали учиться в страну с другой культурой и обязательно должны познакомиться с теми формулами речевого этикета, которые будут им необходимы в повседневном общении с людьми этой страны. В период обучения важно раскрыть значение новых формул речевого этикета, объяснить время их употребления и отработать правильное произношение. Студенты должны запомнить и научиться воспроизводить их цельно, как готовые языковые единицы и уметь применять в соответствии с той или иной ситуацией.

Требования речевого этикета являются неотъемлемой частью активной и пассивной языковой практики каждого носителя языка. Иностранцам известно, что при встрече необходимо здороваться. Они знают, что надо здороваться в соответствии с определенными правилами, которые будут использоваться ими в университете, в общежитии и на улице (студент приветствует старшего первый, используя для этого определенные формулы: *Здравствуйте!* или *Здравствуйте, Игорь Петрович!*). В дальнейшем иностранные студенты узнают и о других тонкостях речевого этикета, используя их в своей повседневной практике.

Граница между повседневной речевой практикой и нормой в речевом этикете подвижна. Речевой этикет не является жесткой системой правил; он пластичен, и эта пластичность создает довольно обширное пространство для его применения. Различные единицы речевого этикета употребляются в зависимости от социальных ролей, которые принимают на себя участники коммуникации.

Элементы речевого этикета, т. е. формулы речевого этикета, присутствуют в повседневной жизни, которые легко распознать в речи. Поэтому важно, чтобы иностранные студенты знали, как нужно вести себя в той или иной обстановке, как правильно устанавливать и поддерживать речевой, а через него дружеский контакт. Широкое понятие культуры непременно включает в себя то, что называют культурой общения, культурой речевого поведения и чтобы владеть ею, важно научить студентов понимать сущность русского речевого этикета.

Богатый набор языковых средств дает возможность выбрать уместную для речевой ситуации форму общения, установить официальную или дружескую, непринужденную тональность разговора. Иностранцам хорошо известны формулы извинения за неловкость: *Извините меня. Прошу прощения.* А фразы: *Приношу извинения, Благодарю, Прошу Вас* и другие являются действиями и, соответственно, извинением, принесением благодарности, просьбой.

Общие черты можно выделить в речевом этикете практически у всех народов: устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и другие, но реализуются эти черты в каждой культуре по-своему. Речевой этикет является важной частью национального языка и культуры. Нельзя говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике. Особенно важно, чтобы иностранные студенты имели представление о расхождениях в национальных речевых этикетах, ведь в каждом языке существует своя, сформировавшаяся веками система обращений. Различия в речевых этикетах и вообще в системах правил речевого поведения относятся к компетенции лингвострановедения.

Буяшова Г. В.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

*Белорусский государственный аграрный технический университет
(Минск, Беларусь)*

Как известно, лингвострановедение (лингвокультурология) как аспект преподавания иностранных языков (и русского языка как иностранного в том числе) обладает собственным материалом. Обычно к нему относят и фоновые знания — знания об окружающем мире, которыми обладает среднестатистический носитель языка. По словам Г. Д. Томахина, «перед тем как приступить к обучению языку, необходимо сравнить не только системы языков (родного и изучаемого), но и обслуживаемые ими культуры как таковые, но как культуры, выраженные в семантике языковых единиц».

Данные исследований в области психологии и психолингвистики свидетельствуют о том, что при владении человеком двумя или более языками в мышлении билингва образуются понятия, которые соответствуют словам только одного языка, и не может быть понятий, которые бы полностью выразились эквивалентными словами всех языков, которыми он владеет.

Лексический фон может не осознаваться носителем языка, но при межкультурном общении он выступает на первый план. Поэтому при изучении иностранного языка необходимо овладение не только словами, но и их лексическим фоном, т. к. часто происходит перенос понятий из одного языка в другой, т. е. имеет место лингвострановедческая интерференция.

Необходимо подчеркнуть степень соотношенности понятий «лексический фон» и «коннотация»: лексический фон также содержит и коннотацию. Поэтому в некоторых случаях коннотативные слова являются прежде всего фоновыми, но не все фоновые слова — коннотативными. Кроме того, культурная коннотация — это не индивидуальное достояние человека, она, как и лексический фон, результат массового, общественного сознания.

Фоновая лексика представляет собой слова, имеющие эквиваленты в другом языке, но не совпадающие с ними своими лексическими фонами. Наибольшим лингвострановедческим потенциалом обладают единицы афористического уровня — пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения, цитаты и т. д.

Наряду с лексикой и фразеологией в содержание лингвострановедческого материала обычно включаются правила речевого этикета, принятые в данной этнолингвистической общности, а также правила речевого и неречевого поведения в различных ситуациях. Средства невербального общения являются также компонентом фоновых знаний носителей определенного языка и часто неизвестны иностранцам.

Часто бывает, что для адекватного общения на иностранном языке не столько важно использование невербальных средств, сколько не пользоваться теми средствами, которые могут быть неправильно истолкованы носителями языка.

Таким образом, говоря о содержании лингвострановедческого материала, обычно выделяют такие компоненты, как: а) фоновые знания, б) безэквивалентная лексика, в) коннотативная лексика, г) фоновая лексика, д) афоризмы, е) формулы речевого этикета и др.

Саханкова З. Н.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА А. С. ПУШКИНА «СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ» В ЦЕЛЯХ ОБЪЯСНЕНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Темой предполагаемого выступления станет изучение и описание жестов, их сопряжение с речью в художественной прозе. Авторы литературных произведений, создавая тот или иной образ, одновременно описывают речь и мимику своих героев. В тексте художественной прозы жест не выступает как средство прямого изображения душевного состояния персонажей, взаимоотношений между ними, социальной принадлежности действующих лиц, но придает образам героев литературных произведений рельефность и динамизм.

При изучении, например, повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель», важно обращать внимание студентов на ту лексику, которая позволяет увидеть настроение героев, их жесты, поведение. Приходится отбирать языковые средства, обозначающие то или иное пластическое поведение человека, с целью передать психологическое состояние героев.

При описании жеста в художественной прозе обычно разграничивают речевую пластику и другие виды пластического поведения человека в целях передачи художественного замысла и выхода в коммуникацию. Глаголы, передающие изображение телодвижений, можно разделить на 3 группы.

Первую группу составляют глаголы, обозначающие телодвижения и выраженные словами, передающими особую эмоциональную напряженность: *сле-*

зы навернулись на глаза; вытеснить грудью из комнаты; он сжал бумажки в комок, бросил их наземь, притоптал каблуком и пошел.

Вторую группу составляют глаголы, обозначающие телодвижения и выраженные словами, описывающими мимику персонажей: *потупить глаза; отвечать угрюмо; ласково обратиться к проезжему; Минский взглянул на нее, быстро вспыхнул...* и т. д.

К третьей группе можно отнести названия жестов, сопровождающих речь: *ром прояснил его угрюмость; милостиво разговаривает; он привстал и выбежал из-за перегородки* и др.

Информационная насыщенность жестов, свойственных живой разговорной речи, вызывает трудности при изучении произведения. Поэтому изучение описания жестов, мимики в текстах художественной прозы открывает новые возможности в постижении авторского замысла. Благодаря изучению лексики, выражающей пластические движения человека, студенты обращают внимание на описание литературного образа под углом зрения национальной традиции.

Хоронко С. С.

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ И ТЕОРИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ

*Белорусский государственный экономический университет
(Минск, Беларусь)*

Системность лексики — самое сложное явление в структуре языка. Слово — базисная единица языка. В нем «перекрещиваются самые различные лингвистические интересы: фонетические, морфологические, лексикологические, синтаксические, социо- и этнографические, не говоря уже о слове как объекте логики, психологии, философии...» (1).

Системность лексики находит яркое проявление в закономерных регулярно повторяющихся отношениях ее единиц. Одно из убедительных свидетельств тому, например, плодотворные попытки интерпретировать лексику с точки зрения теории семантического поля (Л. М. Васильев, Е. Ю. Владимирский, Ю. Н. Караулов, Э. В. Кузнецова, Т. П. Ломтев, В. Н. Туркин, А. Н. Шилловский, Г. С. Щур и др.).

Характеристика лексического значения включает в себя не только описание плана содержания каждого слова, но и установление его отношений к другим словам. На основании учета совокупности отношений между словами должно определяться место каждого слова в лексической системе. В свою очередь, определение места слова в лексической системе может рассматриваться с лингвистической точки зрения как выявление существенного момента, характеризующего значение слова. Система — это слова данного языка плюс совокупность отношений между ними, структура — это совокупность отношений между словами.

Словарный состав языка рассматривается в настоящее время как система лексических единиц, связанных друг с другом через принадлежность к определенным классам слов. Системный характер лексики как единой совокупности обнаруживается, в первую очередь, в распределении слов по разного рода лексическим группам — микросистемам, в которых существуют определенные отношения и связи между элементами. Можно сказать, что лексика — это, прежде всего, совокупность различных микросистем. Под системой понимается жесткая регулярность отношений и связей элементов. Иногда говорят о «разной степени системности» языковых явлений. Очевидно, здесь имеется в виду разная степень регулярности на различных уровнях языковой системы. В этом смысле можно говорить о «ядре» и «периферии» системы, относя к последней все нерегулярности и кажущиеся антисистемные явления.

Полного, исчерпывающего описания лексики как системы нет еще ни в одном языке. В настоящее время на материале разных языков выявлены и описаны в большей или меньшей мере только важнейшие объединения, «пучки слов, которые обеспечивают системность лексики: 1) семантическое поле, 2) лексико-семантическая группа, 3) тематическая группа, 4) ситуативная группа, 5) коммуникативная группа, 6) родо-видовая группа (рубрика тезауруса), 7) синонимический ряд, 8) антонимическая пара, 9) словообразовательное гнездо, 10) эпидигматическая группа (совокупность всех значений или лексико-семантических вариантов (ЛСВ) одного многозначного слова)» (2).

Способы семантизации лексики напрямую связаны с основными принципами систематизации лексики.

1. Теория синтагматических отношений в лексике позволяет семантизировать новые слова при помощи контекста. При изучении лексико-семантических отношений на *текстовом* уровне мы имеем дело с явлениями реализации определенных значений слов, ЛСВ, окказиональными переосмыслениями, влиянием контекста, ситуации, «фоновых» знаний и т. п. Синтагматическое взаимодействие лексем в тексте — один из важнейших показателей словосочетания и, следовательно, семантической общности. Известно, что словосочетание строится по принципу семантического согласования, которое рассматривается как повторение сем в высказывании, в принципе подобное грамматическому согласованию (3).

2. Теория парадигматических отношений в лексике объединяет самые разнообразные классы лексических единиц, тождественных по тем или иным смысловым признакам: 1) лексико-семантические группы, 2) синонимы и антонимы, 3) совокупности связанных друг с другом значений полисемантического слова (семантемы), 4) словообразовательные парадигмы, 5) гиперо-гипонимические отношения и т. п. Таким образом, указанные теоретические направления при практической реализации способствуют семантизации новых слов.

За пределами теории лексической системности остаются такие способы семантизации лексики как средства наглядности и способ толкования при помощи обращения к словарю. Они являются простыми и удобными в использовании. Первый из указанных способов (демонстрация самих предметов, рисун-

ков, схем, фильмов) является методически обоснованным. Однако слова с абстрактным значением объяснить таким способом достаточно проблематично. Использование второго должно быть избирательным и обоснованным.

Литература

1. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. М. 1973. С. 35.
2. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. М. 1980. С. 119.
3. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика: Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. М. 1974. С. 81.

Гринкевич Е. И.

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА «КРОВЬ» НА ПРИМЕРАХ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Одним из перспективных направлений в лингвистической науке является когнитивное. Изучение лексики русского языка в когнитивном аспекте открывает возможность выяснить не только сущность того или иного понятия, но и то, какова его роль и место в совокупности знаний о языке, каким образом оно представляется в сознании носителей языка. Такой подход в связи с комплексным описанием различных аспектов лексики при обучении студентов-иностранцев русскому языку позволяет выявить как общие тенденции понимания содержательного аспекта лексем, так и индивидуально-авторские особенности.

Человек концептуализирует мир в рамках универсальной блок-схемы «вместилище» (**душа** — «вместилище» духовной жизни; **голова** — «вместилище» идей, гипотез; **кровь** — «материальный носитель» чего-либо).

В языковой картине мира (далее — **ЯКМ**) **кровь** служит носителем генетической информации (ср. устойчивые выражения **кровное родство**, **голос крови** или метафорическое выражение **это у него в крови**); при этом идея **кровной близости** может сочетаться и с идеей **эмоциональной близости** (ср. возможную контаминацию обоих смыслов в выражениях **кровная связь**, **кровно связаны**).

С другой стороны, **кровь** является носителем самых сильных **эмоций**: **страсти**, **гнева**, **ярости** (ср. **горячая кровь**, **кровь кипит**, **кровь бросилась в голову**); и вследствие этого участвует в оппозиции «**голова–сердце**», посредством которой в языковой модели человека выражается противопоставление **рационального и эмоционального**. Кроме того, определенные свойства крови в ЯКМ тесно связаны с возрастными периодами жизни человека: если в юности **кровь кипит**, **играет**, **бродит**, **горит**, **загорается**, то с возрастом она **остывает**, **чуть теплится**, **ее становится меньше** (ср. тютчевское **Пускай скудеет в жилах кровь**), **течет медленнее**.

Кровь тесно связана с понятием смерти. А. Д. Шмелев, рассматривая семантическое наполнение концепта **кровь** в русской языковой картине мира, отмечал, что «само слово кровь метонимически используется для обозначения кровопролития, насильственного лишения жизни» (см. 1, с. 532), ср.: *Только не надо крови; Он так рвется к власти, что не остановится и перед кровью* и т. п.).

В лирике А. С. Пушкина представлены как общеязыковые свойства и ассоциативные связи слова **кровь**, так и **индивидуально-авторские** особенности употребления.

У Пушкина так же, как и в *ЯКМ*, кровь выступает в роли носителя генетической информации: *Где кровных и друзей священный тлеет прах?* (Безверие). В рассматриваемой индивидуально-авторской картине мира (далее — *ИКМ*) А. С. Пушкина кровная и эмоциональная близость связаны столь же однозначно, как в *ЯКМ*: *Тебя со мной // Обнимет в сельском шалаше // Мой брат по крови, по душе* (К Языкову). Как и в *ЯКМ*, **кровь** в лирике поэта является носителем самых сильных эмоций и связана со страстью, кипением жизненных сил, активностью: *Пылаю, тлею, кровь горит* (Послание к Юдину); *Легко и радостно играет в сердце кровь* (Осень).

С использованием тех же показателей лексема **кровь** демонстрирует у Пушкина угасание страсти: *Но все прошло! — остыла в сердце кровь* (В. Ф. Раевскому).

В соответствии с общепринятой связью крови и смерти у Пушкина **кровь** — атрибут смерти: *Вражды кровавой гаснут громы, // И факел мщенья потух...* (1829).

В лирике поэта прослеживается тесная смысловая связь концепта **кровь** с тиранами, палачами. Певец вольности, Пушкин не мог пройти мимо важнейших исторических событий. Это предопределило наличие в его лирике тем: «*война*», «*битва*», «*плаха*», «*казнь*».

Первый блок текстов связан с темой «*война*». Кровь, а также ее производные: кровавый, окровавлены, кровопийца описывают ситуацию войны, битвы, боя: *И пел при звуках лир // Войны кровавый пир* (Батюшкову) *Блеснул кровавый меч в неукротимой длани* (Воспоминания в Царском Селе).

Второй блок текстов связан с темой «*тирания – вольность*»: *Презренный, мрачный и кровавый, // над трупом вольности безглавой // палач уродливый возник* (Кинжал).

Концепт **кровь** оказывается тесно связан с темой «*поэт и поэзия*». Тема «*кровь поэта*»: *Мой крик, мой ярый смех преследует тебя! // Пей нашу кровь, живи, губя: // Ты все пигмей, пигмей ничтожный // И час придет... И он уж недалек: // Падешь, тиран!* (Андрей Шенье).

В лирике А. С. Пушкина используется лексема **кровь** в значении «*кровь Христа*», т. е. вино. В стихотворении «В. Л. Давыдову» поэт пишет: *Еще когда бы кровь Христова // Была хоть, например, лафит,.. // Кровавой чаши причастимся // И я скажу: Христос воскрес.*

Таким образом, анализ концепта *кровь* в лирике А. С. Пушкина демонстрирует, с одной стороны, нерасторжимую и очевидную связь соответствующих фрагментов *ИКМ* и *ЯКМ*, а с другой, — наличие своеобразных трансформаций, которые претерпел рассматриваемый концепт при его интеграции в *ИКМ*.

Анализируя тексты, учащиеся накапливают сведения, относящиеся к концепту «кровь». *Работа над текстами* вызывает значительный интерес и происходит быстрое личностное включение в язык.

Аналогичным образом можно рассматривать и другие концепты, например: «жизнь», «смерть», «любовь» и др. Усвоение подобной употребительной лексики, доступность поэтических текстов стимулируют процесс изучения языка Пушкина, а также русского языка в целом.

Буховец С. К.

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА
А. П. ЧЕХОВА «СМЕРТЬ ЧИНОВНИКА»)**

Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

В преподавании русского языка иностранцам (а оно неотделимо от чтения художественных и публицистических текстов) следует уделять особое внимание лингвострановедческому аспекту восприятия внеязыковой информации, в котором важную роль играет лингвострановедческое комментирование.

Комментарий — это любое разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к отрывку или ко всему тексту целиком. При этом комментарий всегда соотнесен с текстом, к которому он составлен, так как он должен помочь читателю понять содержание текста.

Обратимся к лингвострановедческому комментированию рассказа А. П. Чехова «Смерть чиновника». Вот начало рассказа: «В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола». Эта фраза имеет прямой, буквальный смысл: Иван Дмитрич на самом деле был в театре. Однако полное понимание фразы затрудняется, т. к. неизвестно, кто такой экзекутор, что такое «Корневильские колокола» и в каком значении здесь употребляется слово «кресла», поэтому необходим страноведческий комментарий этой лексики.

Экзекутор (устар.) — в дореволюционной России: чиновник по хозяйственной части в учреждении.

Кресла, только мн. число (устар.) — места в партере театра.

«Корневильские колокола» — название оперетты Р. Планкета, либретто Л. Клервиля и Ш. Габе.

Приведенный комментарий можно отнести к прагматичному виду лингвострановедческого комментария (по классификации Е. М. Верещагина — В. Г. Костомарова) — так называемой краткой справке, построенной в виде от-

вета на вопрос: что есть что и кто есть кто. Обычно источниками подобных справок служат энциклопедии, толковые словари, справочники, откуда составитель комментария черпает информацию. В прагматичном комментарии толкуются и определяются понятия, раскрываются имена (идентифицируются личности, географические объекты), отождествляются исторические события и социальные явления.

Однако оперетта была названа так не случайно: «Корневильские колокола» были чрезвычайно популярны в российском обществе того времени, на них стремились попасть, побывать на них было делом престижа. Учтем также, что для усиления наслаждения Червяков из близкого к сцене 2-го ряда смотрел в бинокль. Всех этих аспектов — удовлетворение амбиции и престижа — сверхдостаточно, чтобы полностью представить себе охватившее экзекутора чувство, которое писатель назвал «верхом блаженства».

Исходя из сказанного выше, можно заключить, что для полного постижения замысла писателя прагматического комментария недостаточно, и следует обратиться к лексико-семантическому комментарию, который в нашем случае может принять примерно такой вид:

- *экзекутор* — мелкий чиновник с небольшим жалованьем;
- *кресла* — дорогие места в театре;
- «*Корневильские колокола*» — модная оперетта 80-х годов XIX века.

Подобный комментарий можно отнести ко второму виду лингвострановедческого комментария — проективному комментарию — с ориентацией на контекст. Конечно, при этом полезно знать, что экзекутор отвечает за хозяйственную часть в учреждении, но замысел писателя состоит в том, чтобы сказать: Червяков небогат. Согласно правилу контекста, контекстная информация задается прагматичной фразой (если она есть). В нашем примере она есть, и это заставляет включать в проективные комментарии сведения, поясняющие источник «блаженства» Червякова. Таким образом, проективный комментарий содержательно отличается от прагматичного непосредственной привязкой к контексту, которым он обусловлен, и, в свою очередь, служит восприятию подтекста, заключенного в этом же контексте.

Третий вид лингвострановедческого комментирования (по Е. М. Верещагину, В. Г. Костомарову) — проективный — это комментарий с ориентацией на затекст. Благодаря этому комментарию возможно воспринять рассказ «Смерть чиновника» не как нелепое происшествие, а как обличающую иллюстрацию громкого общественного звучания.

Если теперь объединить все три типа комментария, то лингвострановедческое толкование слова *экзекутор* приобретет следующий вид:

- *экзекутор* (устар.) — в дореволюционной России: чиновник по хозяйственной части в учреждении. Начинаящий, молодой человек с небольшой заработной платой.

Лингвострановедческий комментарий должен произвести соответствующие перемены в сознании читателя. Хорошо известно, что мы понимаем в читаемом лишь то, что составляет комплекс наших (для данного периода жизни)

чувств, мыслей и знаний. Комментарий — желательная принадлежность книги, адресованной иностранцу, изучающему русский язык. Он воспитывает вдумчивого читателя, который за конкретным сюжетом видит общий, общественный замысел, восходит от единичного к типичному, что всегда приводит к лучшему знакомству с историей и современностью страны изучаемого языка.

Следовательно, необходимо обучать иностранного учащегося проективному чтению, внимательному отношению к говорящим деталям, к косвенной информации, проясняющим замысел автора. Необходимо последовательно и сознательно формировать у него навык извлечения страноведческих сведений из публицистической и художественной литературы, то есть навыка лингвострановедческого чтения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Авдейчик Людмила Леонидовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
2. **Аксёнова Галина Николаевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, доц. каф. белорусского и русского языков, канд. пед. наук.
3. **Аксютченко Вера Ивановна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики Беларусь, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
4. **Ангелова Анна Вадимовна** (Украина, Киев), Киевский славистический университет, ст. преп. каф. практического курса славянских языков.
5. **Аннушкин Владимир Иванович** (Россия, Москва), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, зав. каф. русской словесности и межкультурной коммуникации, д-р филол. наук, проф.
6. **Асадулаева Ирина Алексеевна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, преп. каф. русского языка № 2.
7. **Бабарико Мария Викторовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, асп. фак. философии и социальных наук, отделение психологии.
8. **Бакунович Валентина Михайловна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп. каф. межнациональных коммуникаций.
9. **Балыхина Татьяна Михайловна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, декан фак. повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, д-р пед. наук, проф., акад. МАНПО.
10. **Баранова Любовь Андреевна** (Украина, Симферополь), Крымский государственный медицинский университет им. С. И. Георгиевского, доц. каф. русского языка, канд. филол. наук.
11. **Барина Лариса Михайловна** (Украина, Одесса), Южно-украинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, ст. преп. каф. общих дисциплин и управления учреждениями образования.
12. **Барышникова Елена Николаевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц. каф. русского языка и методики его преподавания, канд. филол. наук.
13. **Беганская Ирина Юрьевна** (Украина, Донецк), Донецкий государственный университет управления, доц. каф. украиноведения, канд. наук по государственному управлению.
14. **Безкоровайна Любовь Сергеевна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, зав. каф. филологии, доц., канд. пед. наук.
15. **Белый Валерий Владимирович** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, зав. каф. белорусского и русского языков, доц., канд. филол. наук.
16. **Божкова Марина Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп.
17. **Борзова Ирина Александровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, канд. пед. наук.

18. **Буркова Ольга Михайловна** (Беларусь, Минск), Белорусская государственная академия музыки, преп. каф. языков.
19. **Бутякова Ирина Игоревна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
20. **Буховец Снежана Климовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
21. **Буяшова Галина Викторовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный аграрный технический университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
22. **Валипур Алиреза** (Иран, Тегеран), Тегеранский университет, доц. каф. русского языка.
23. **Варава Светлана Васильевна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, ст. преп. каф. преподавания украинского и русского языков как иностранных.
24. **Вариченко Галина Владимировна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп.
25. **Василевская Елена Петровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
26. **Василишина Татьяна Ивановна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц. каф. русского языка инженерного факультета РУДН.
27. **Васильева Татьяна Юрьевна** (Белоруссия, Витебск), Витебский государственный медицинский университет, преп. каф. русского языка.
28. **Васьковцова Светлана Олеговна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, зав. каф. белорусского и русского языков, ст. преп.
29. **Верховцова Татьяна Олеговна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, преп. каф. прикладной лингвистики.
30. **Волосюк Галина Федоровна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп.
31. **Воробьева Анна Давыдовна** (Россия, Москва), Московский государственный университет путей сообщения, доц., канд. пед. наук.
32. **Воронова Людмила Семеновна** (Беларусь, Гомель), Гомельский государственный медицинский университет, преп. каф. РКИ.
33. **Вострякова Наталья Анатольевна** (Россия, Волгоград), Волгоградский государственный технический университет, доц. каф. русского языка, канд. филол. наук.
34. **Вэн Шуянь (Китай)** (Беларусь, Минск), Белорусский национальный технический университет, асп. фак. международного сотрудничества.
35. **Гассиева Иналина Иналовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, доц. каф. белорусского и русского языков.
36. **Гербик Людмила Францевна** (Беларусь, Минск), Белорусский национальный технический университет, доц. каф. белорусского и русского языков.
37. **Гладышева Мария Константиновна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
38. **Глухотко Алла Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, ст. преп. каф. прикладной лингвистики.

39. **Голандам Араш Карим** (Иран, Решт), Институт гуманитарных наук Ги-ланского университета, преп. каф. русского языка, магистр.
40. **Головня Анастасия Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, доц. каф. прикладной лингвистики, канд. филол. наук.
41. **Городецкая Ольга Аркадьевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
42. **Горчакова Наталья Юрьевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, ст. преп.
43. **Гринкевич Елена Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
44. **Гринцевич Тамара Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный аграрный технический университет, доц., канд. филол. наук.
45. **Грицюк Владимир Евгеньевич** (Украина, Харьков), Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, ст. преп. каф. социально-экономических наук.
46. **Грудок-Костюшко Марина Александровна** (Украина, Одесса), Южно-украинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, преп. каф. общих дисциплин и управления учреждениями образования.
47. **Гудзенко Ольга Федоровна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, ст. преп. каф. социально-экономических наук.
48. **Гулева Татьяна Михайловна** (Беларусь, Минск), Белорусская государственная академия музыки, ст. преп.
49. **Гура Варвара Александровна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, ст. преп. каф. филологии.
50. **Гэн Цзянь (Китай)** (Беларусь, Минск), Минский государственный лингвистический университет, асп. каф. языкознания.
51. **Давер Маргарита Валентиновна** (Молдова, Кишинев), Международный независимый университет Молдовы, канд. пед. наук, доц. (докторант ГИРЯП).
52. **Денисова Алла Анатольевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц., канд. филол. наук.
53. **Добриян Владимир Васильевич** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп.
54. **Донскова Лидия Петровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. № 2 русского языка.
55. **Дроздова Ирина Петровна** (Украина, Харьков), Харьковская национальная академия городского хозяйства, доц. каф. украинского и русского языков, канд. пед. наук.
56. **Дымова Евгения Александровна** (Белоруссия, Гродно), Гродненский государственный медицинский университет, преп. каф. русского и белорусского языков.
57. **Елизарова Лариса Юрьевна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, канд. мед. наук.
58. **Ельникова Светлана Игоревна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц., канд. пед. наук.
59. **Емельянченко Анна Александровна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, преп. каф. белорусского и русского языков.
60. **Задорожная Ольга Ивановна** (Украина, Донецк), Донецкий национальный университет, доц. каф. лингводидактики.

61. **Закупра Жаннета Анатольевна** (Украина, Киев), Киевский славистический университет, доц. каф. практического курса славянских языков.

62. **Зеневич Татьяна Ивановна** (Белоруссия, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп.

63. **Казабеева Виталия Алексеевна** (Казахстан, Алматы), Казахский национальный педагогический университет им. Абая, ст. преп., канд. филол. наук.

64. **Кальниченко Наталия Николаевна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, ст. преп. каф. филологии.

65. **Каменных Марина Геннадиевна** (Россия, Москва), Военно-воздушная инженерная академия им. Н. Е. Жуковского, зав. каф. русского языка, доц., канд. филол. наук.

66. **Касьянова Вера Михайловна** (Россия, Москва), Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, доц. каф. русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов, канд. филол. наук.

67. **Кашевская Людмила Федоровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, доц. каф. белорусского и русского языков.

68. **Кириченко Светлана Владимировна** (Россия, Санкт-Петербург), Санкт-Петербургский государственный университет, доц. каф. русского языка как иностранного и методики его преподавания, канд. филол. наук.

69. **Кишкевич Елена Валентиновна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп. каф. межнациональных коммуникаций.

70. **Кожевникова Антонина Александровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, асп., магистр гуманитарных наук.

71. **Кожухова Наталья Егоровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, доц. каф. белорусского и русского языков, канд. филол. наук.

72. **Козловская Г. В.** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный технологический университет, ст. преп.

73. **Козлякова Т. А.** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный технологический университет, ст. преп.

74. **Козорог Зоя Павловна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, преп.

75. **Корабельникова Людмила Чеславовна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики беларусь, зав. каф. белорусского и русского языков, доц.

76. **Корбанзаде Захра** (Иран, Тегеран), Институт иностранных языков Асади Лари, преп.

77. **Корнейчук Светлана Петровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный экономический университет, доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации, канд. филол. наук.

78. **Королёва Тамара Владимировна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики беларусь, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

79. **Костомаров Виталий Григорьевич** (Россия, Москва), Президент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Действительный член Российской академии образования, д-р филол. наук, проф., вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, один из инициаторов основания Ассоциации, многолетний ее президент и генеральный секретарь.

80. **Костюшкина Людмила Александровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный аграрный технический университет, ст. преп.

81. **Кривонос Людмила Николаевна** (Беларусь, Минск), Белорусский национальный технический университет, преп.

82. **Круглякова Татьяна Васильевна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, преп. каф. белорусского и русского языков.

83. **Крылова Татьяна Владимировна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. № 2 русского языка.

84. **Крыштанович Ольга Павловна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, ст. преп. каф. прикладной лингвистики.

85. **Кузнецова Наталья Александровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, ст. преп. каф. прикладной лингвистики.

86. **Кулаженко Наталья Валериановна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

87. **Купрадзе Светлана Джемаловна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, доц. каф. межнациональных коммуникаций, канд. филол. наук.

88. **Кухта Светлана Владимировна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп.

89. **Лебедева Татьяна Петровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, преп. каф. русского языка № 2.

90. **Лебединский Сергей Иванович** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, доц., канд. филол. наук, Исполнительный директор Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного.

91. **Леонова Эльта Николаевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц. каф. русского языка инженерного факультета РУДН.

92. **Лучкина Наталья Владимировна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, доц. каф. русского языка № 1, канд. филол. наук.

93. **Любочко Наталья Алексеевна** (Беларусь, Гомель), Белорусский государственный университет транспорта, преп. каф. белорусского и русского языков.

94. **Людчик Нелла Николаевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

95. **Максимова Антонина Лукинична** (Россия, Санкт-Петербург), издательство «Златоуст», доц., канд. филол. наук.

96. **Малько Анна Ивановна** (Беларусь, Горки), Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, доц., канд. филол. наук.

97. **Малькова Татьяна Алексеевна** (Белоруссия, Витебск), Витебский государственный медицинский университет, ст. преп.

98. **Мамед-заде Ягчи Шахназ** (Иран, Решт), Гиланский государственный университет, зав. каф. русского языка, ст. преп., магистр.

99. **Матвеева Наталия Георгиевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

100. **Махнач Тамара Константиновна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

101. **Медведкина Татьяна Андреевна** (Украина, Донецк), Донецкий национальный университет, преп. каф. лингводидактики.
102. **Мельникова Алла Алексеевна** (Беларусь, Гродно), Гродненский государственный медицинский университет, зав. каф. русского и белорусского языков.
103. **Меренкова Людмила Александровна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
104. **Минецкая Валентина Аполлинарьевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
105. **Михайлова Елена Владимировна** (Беларусь, Минск), Белорусская государственная академия музыки, доц. каф. языков, канд. филол. наук.
106. **Мицык Андрей Андреевич** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, доц., канд. филол. наук.
107. **Мишонкова Надежда Алексеевна** (Беларусь, Гродно), Гродненский государственный медицинский университет, доц. каф. русского и белорусского языков.
108. **Молочко Нина Владимировна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, доц. каф. русского и белорусского языков.
109. **Нурмухамбетов Ерлан Кенжебекович** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп.
110. **Новикова Наталья Степановна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц. каф. русского языка инженерного факультета, канд. филол. наук.
111. **Огородникова Светлана Васильевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп.
112. **Орлова Тамара Константиновна** (Россия, Москва), Московский автомобильно-дорожный институт (государственный технический университет), зав. каф. русского языка для иностранных граждан, доц., канд. филол. наук.
113. **Панова Эмилия Константиновна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. № 2 русского языка.
114. **Петрачкова Инна Михайловна** (Беларусь, Гродно), Гомельский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. русского языка как иностранного, канд. филол. наук.
115. **Попова Алла Ивановна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, преп. каф. филологии.
116. **Поляк Татьяна Леонтьевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
117. **Проконина Жанна Васильевна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп. каф. межнациональных коммуникаций.
118. **Пугачев Иван Алексеевич** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, зав. каф. русского языка инженерного факультета, проф., канд. филол. наук.
119. **Раннева Нина Александровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, зав. каф. русского языка № 2, канд. пед. наук, доц.

120. **Ратынская Наталья Валерьяновна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

121. **Рахманова Елена Владимировна** (Беларусь, Минск), школа-интернат № 13 для детей с нарушением слуха, зам. директора по учебной работе, асп. НИО РБ.

122. **Родина Марина Юрьевна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, преп.

123. **Романенко Мария Алексеевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, ст. преп. каф. теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

124. **Романюк Елена Сергеевна** (Россия, Волгоград), Волгоградский государственный технический университет, ст. преп.

125. **Рукавишникова Светлана Михайловна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики Беларусь, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

126. **Рыжкова Эльвира Степановна** (Украина, Харьков), Харьковская национальная академия городского хозяйства, доц. каф. украинского и русского языков, канд. пед. наук.

127. **Рыжова Нина Владимировна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, доц. каф. русского языка и методики его преподавания, канд. филол. наук.

128. **Савчик Марина Карповна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики Беларусь, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

129. **Самуйлова Татьяна Ивановна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

130. **Санникова Алла Владимировна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, доц. каф. белорусского и русского языков, председатель Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного.

131. **Сафарян Рубине Дмитриевна** (Армения, Ереван), Ереванский государственный университет, Лингвистический центр «ILC» (Россия, Москва), д-р пед. наук, доц.

132. **Сафронова Елена Александровна** (Беларусь, Горки), Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, преп. каф. русского и белорусского языков.

133. **Саханкова Зинаида Николаевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

134. **Севрюк Ирина Евгеньевна** (Беларусь, Минск), Минский государственный лингвистический университет, асп.

135. **Семенчуков Василий Васильевич** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, ст. преп. каф. теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

136. **Сергиева Наталья Станиславовна** (Россия, Республика Коми, Сыктывкар), Сыктывкарский государственный университет, зав. каф. русского и общего языкознания, канд. филол. наук, доц.

137. **Сидарчева Л. Н.** (Беларусь, Минск), Белгосуниверситет, Институт молодёжного образования, ст. преп.

138. **Ситникова Марина Геннадьевна** (Беларусь, Гомель), Гомельский государственный медицинский университет, преп.

139. **Скнар Галина Дмитриевна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, зав. каф. русского языка, доц., канд. филол. наук.
140. **Слука Ольга Владимировна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
141. **Слыхалова Наталья Геннадьевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный аграрный технический университет, доц. каф. белорусского и русского языков, канд. филол. наук.
142. **Смирнова Юлия Анатольевна** (Беларусь, Минск), Белорусский национальный технический университет, преп.
143. **Снаговская Наталья Николаевна** (Беларусь, Минск), Военная академия Республики Беларусь, доц. каф. белорусского и русского языков.
144. **Соломахо Наталья Анатольевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
145. **Сторчак Любовь Викторовна** (Украина, Донецк), Донецкий национальный университет, зав. каф. лингводидактики, канд. филол. наук, доц.
146. **Сыроид Анна Сергеевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, преп. каф. белорусского и русского языков.
147. **Ташлыкова Инесса Дмитриевна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп.
148. **Тойшибаева Гульжан Кайрлыновна** (Казахстан, Алматы), Алматинский гуманитарно-технический университет, зав. каф. языков, канд. филол. наук, доц.
149. **Трофимова Галина Николаевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, д-р филол. наук, проф.
150. **Федотова Ирина Эдуардовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, зав. каф. белорусского и русского языков, доц., зам. председателя Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного.
151. **Филимонова Наталия Юрьевна** (Россия, Волгоград), Волгоградский государственный технический университет, зав. каф. русского языка, канд. филол. наук, доц.
152. **Флоряну Иван Алексеевич** (Беларусь, Витебск), Витебский государственный медицинский университет, зав. каф. русского языка, доц., канд. филол. наук.
153. **Хавронина Серафима Алексеевна** (Россия, Москва), Российский университет дружбы народов, проф. каф. русского языка и методики его преподавания, канд. пед. наук.
154. **Хаджирадева Светлана Константиновна** (Украина, Одесса), Южноукраинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, зав. каф. общих дисциплин и управления учреждениями образования, доц., д-р наук государственного управления.
155. **Хоронко Светлана Станиславовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, ст. преп., канд. филол. наук.
156. **Чувалова Елена Марленовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.
157. **Чумак Людмила Николаевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, зав. каф. прикладной лингвистики, д-р филол. наук, проф.,

зам. председателя Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного.

158. **Шарапа Алла Анатольевна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, доц. каф. белорусского и русского языков.

159. **Шатравко Наталья Семеновна** (Беларусь, Горки), Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, декан пед. фак., доц., канд. филол. наук.

160. **Шведова Людмила Петровна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, проректор по международным связям, зав. каф. русского языка № 1, канд. пед. наук, доц.

161. **Шеламова Юлия Игоревна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный университет, асп.

162. **Шеховцова Елена Григорьевна** (Украина, Донецк), Донецкий национальный университет, преп. каф. лингводидактики.

163. **Шилько Татьяна Николаевна** (Беларусь, Гомель), Гомельский государственный медицинский университет, зав. каф. РКИ, канд. пед. наук, доц.

164. **Штыленко Владимир Евгеньевич** (Украина, Харьков), Харьковский национальный технический университет «ХПИ», доц. каф. гуманитарных наук, канд. филол. наук.

165. **Штыленко Елена Львовна** (Украина, Харьков), Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, доц. каф. филологии.

166. **Шукин Анатолий Николаевич** (Россия, Москва), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, зав. каф. методики, педагогики и психологии; Университет Российской Академии образования (Россия, Москва); зав. каф. методики обучения иностранным языкам, проф., д-р пед. наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук.

167. **Яковлева София Иосифовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный экономический университет, доц. каф. белорусского и русского языков.

168. **Януш Лилия Аркадьевна** (Беларусь, Минск), Институт молодежи и образования Белорусского государственного университета, ст. преп. каф. межнациональных коммуникаций.

169. **Ярославская Ирина Михайловна** (Россия, Ростов-на-Дону), Ростовский государственный медицинский университет, преп. каф. русского языка № 2.

170. **Яресь Людмила Болеславовна** (Беларусь, Минск), Белорусский государственный медицинский университет, ст. преп. каф. белорусского и русского языков.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	3
<i>Костомаров В. Г.</i> Язык в текстах массовой коммуникации.....	3
<i>Щукин А. Н.</i> О понятийном аппарате современной методики преподавания русского языка как иностранного: решенные и нерешенные проблемы	4
<i>Балыхина Т. М., Денисова А. А.</i> Проблема активности личности в обучении.....	6
<i>Хавронина С. А.</i> Вопросы повышения методической компетентности преподавателя русского языка как иностранного.....	7
<i>Аннушкин В. И.</i> Современная русская речь и духовное состояние общества.....	9
<i>Касьянова В. М.</i> Грамматика и лексика в учебных пособиях по русскому языку как иностранному — соотношение и приоритеты	11
<i>Чумак Л. Н.</i> Педагогическая (прикладная) лингвистика: модели описания русского языка как иностранного	13
<i>Валипур А.</i> Обработка текста для использования в электронных уроках и интеллектуальных системах.....	15
<i>Лебединский С. И.</i> Уровни понимания терминов.....	17
ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЦЕЛЯХ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ	20
<i>Сафарян Р. Д.</i> Цели преподавания русского языка как неродного в свете современной социокультурной ситуации	20
<i>Хаджирадева С. К.</i> Социально-педагогические условия формирования речевого поведения	22
<i>Лучкина Н. В., Шведова Л. П., Раннева Н. А.</i> Основные причины изменения русской языковой личности на рубеже XX–XXI веков	23
<i>Сергиева Н. С.</i> ДЕНЬ как часть представлений о времени в русском языковом сознании.....	24
<i>Кожухова Н. Е., Аксенова Г. Н.</i> Особенности ассоциативной структуры слова у иностранных учащихся	26
<i>Новикова Н. С.</i> Профессиональная языковая картина мира и особенности ее формирования при обучении русскому языку как иностранному	28
<i>Горчакова Н. Ю.</i> Телевизионная речь как диалогическая разновидность устной публичной речи.....	30
<i>Кожевникова А. А.</i> Сложные слова в истории русского языка как средство репрезентации языковой личности (на материале русской неделовой письменности XI–XVII вв.).....	32
<i>Себряк И. Е.</i> Слухоперцептивная сегментация речи как маркер языковой компетенции	34
<i>Баранова Л. А.</i> Иноязычные аббревиатуры в современном русском языке и особенности их функционирования в медицинской терминологии	37
<i>Шарапа А. А.</i> Метафоризация как разновидность семантического образования медицинских терминов.....	39

<i>Дымова Е. А.</i> Особенности представления русской медицинской терминологии студентам-иностранцам.....	42
<i>Рахманова Е. В.</i> Роль вербально-коммуникативных умений в развитии коммуникативной компетенции лиц со слуховой депривацией	44
<i>Авдейчик Л. Л.</i> Концепт «вечная женственность» и его вербализация в творчестве В. С. Соловьева	48
<i>Михайлова Е. В.</i> Языковая личность А. Блока в контексте русской культуры Серебряного века.....	51
<i>Шеламова Ю. И.</i> Лексико-семантическое поле цвета в ранней лирике Н. С. Гумилёва	53

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ.....

<i>Трофимова Г. Н.</i> Сетевой текст как зеркало русской языковой личности в Интернете	56
<i>Каменных М. Г.</i> Новые информационные технологии на занятиях русского языка как иностранного в техническом вузе.....	58
<i>Барышникова Е. Н.</i> Новые технологии в преподавании русского языка как иностранного: метод проектов (цели, задачи, темы)	60
<i>Ельникова С. И.</i> Использование новых педагогических технологий в практике высшей школы	61
<i>Головня А. И.</i> Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному	63
<i>Проконина Ж. В.</i> Интегральная технология и обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе	65
<i>Кривонос Л. Н., Смирнова Ю. А.</i> Информационные технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного.....	67
<i>Дроздова И. П., Рыжкова А. С.</i> Ввод и активизация лексики по специальности с помощью ЭВМ.....	68
<i>Кишкевич Е. В., Януш Л. А.</i> Использование аутентичных видеоматериалов для формирования учебно-профессиональной компетенции студентов.....	70
<i>Боровец Э. Э.</i> Компьютерные технологии в помощь преподавателю русского языка как иностранного.....	72
<i>Скнар Г. Д., Дерипаско Л. И.</i> Тестирование как средство совершенствования учебного процесса	74
<i>Глухотко А. И., Крыштанович О. П., Кузнецова Н. А.</i> Тестирование как форма проверки коммуникативных умений иностранных студентов	76
<i>Гура В. А.</i> О тестировании лингвострановедческих знаний иностранных учащихся подготовительного факультета.....	78
<i>Сыроид А. С.</i> Содержание материала для тестов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	80
<i>Матвеева Н. Г.</i> Стилистические ресурсы словообразования и их использование в подготовке к централизованному тестированию	81

Бакунович В. М., Волосюк Г. Ф. Тестирование по дисциплинам естественнонаучного профиля как средство повышения эффективности обучения иностранных учащихся	83
Бутякова И. И. Факультатив как форма стимулирования речетворческой активности иностранных студентов	84
УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	87
Орлова Т. К. Традиции и новации в обучении иностранных учащихся научному стилю речи на кафедре русского языка как иностранного МАДИ (ГТУ)	87
Кириченко С. В., Московкин Л. В., Юрков Е. Е. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев как основа для формирования творческой языковой деятельности	89
Василишина Т. И., Леонова Э. Н., Пугачев И. А. Учебное реферирование как методический прием обучения русской научной речи	91
Максимова А. Л. Комплексный учебный орфографический словарь русского языка	92
Безкорвайная Л. С., Штыленко В. Е., Штыленко Е. Л. Текст как содержательная опора для развития речи	95
Рыжова Н. В. О некоторых принципах построения и содержания учебника русского языка для нерусских	97
Шведова Л. П., Елизарова Л. Ю. Пособия по обучению иностранных студентов профессиональному общению как один из факторов формирования предметной компетенции	98
Меренкова Л. А., Санникова А. В., Ярось Л. Б. Структура и содержание учебника «Русский язык как иностранный (начальный курс)»	100
Борзова И. А. Учебный интегративный комплекс как смыслообразующий фактор при обучении иностранных учащихся языку специальности на довузовском этапе образования	101
Гассиева И. И., Молочко Н. В. Пособие «Русский язык. Читаем тексты по макроэкономике» в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов-иностранцев	102
Беганская И. Ю., Медведкина Т. А., Сторчак Л. В. Учет страноведческой информации в учебных пособиях по русскому и украинскому языкам (начальный этап обучения)	104
Донскова Л. П., Крылова Т. В. Учебные пособия по языку специальности как средство формирования вторичной языковой личности иностранных учащихся довузовского этапа обучения	105
Ярославская И. М., Лебедева Т. П., Асадулаева И. А. Формирование у иностранных учащихся лингвокультурологической компетентности на довузовском этапе обучения	107
Снаговская Н. Н. Учебно-методический комплекс по изучению специальной лексики русского языка	108
Бакунович В. М., Волосюк Г. Ф. Из практики создания учебных пособий по естественным дисциплинам для подготовительного факультета	110

Поляк Т. Л. Формирование профессиональной ориентации студентов-медиков на занятиях по русскому языку как иностранному 111

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ 113

Мамед-заде Ягчи Ш. Русский язык как иностранный в Гиланском университете 113

Слышалова Н. Г. Об одном аспекте педагогической деятельности преподавателя русского языка как иностранного 113

Корбанзаде З. Проблемы изучения русского языка в иранских школах 115

Панова Э. К. О формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков 116

Бабарико М. В. Психологические аспекты технологий обучения русскому языку 118

Минецкая В. А. К вопросу о семантизации специальной лексики в иностранной аудитории медицинского вуза 120

Задорожная О. И., Шеховцова Е. Г. Изучение международной терминологии в медико-биологических группах 121

Малько А. И. О спецкурсе «Методика преподавания РКИ» для студентов-иностранцев 123

Аксютченко В. И. Грамматика научного стиля в практике обучения языку специальности 124

Сафронова Е. А. О роли самостоятельной работы студентов-иностранцев в овладении русским языком 126

Васильева Т. Ю., Никитина Е. В., Родионова О. Ю., Харзеева Л. И. Роль внеаудиторной работы в обучении русскому языку иностранных студентов 127

Ситникова М. Г. Занятия в кружке юных журналистов в процессе аккультурации иностранных студентов-медиков 128

Бажкова М. І. Навучанне студэнтаў-эканамістаў навуковаму стылю на матэрыяле спецыяльнасці 130

Агароднікава С. В., Кухта С. У. Беларуская мова ў сістэме падрыхтоўкі спецыялістаў вышэйшай кваліфікацыі 132

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ 134

Гринцевич Т. И. Грамматический аспект в обучении иноязычной речевой деятельности 134

Варава С. В. Когда нужно начинать обучение языку специальности иностранных студентов? 135

Костюшкина Л. А. Цели обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки 138

Корабельникова Л. Ч. К вопросу использования аспектно-комплексного принципа при обучении языку специальности нефилологов 140

<i>Кулаженко Н. В.</i> Урок научного стиля речи как реализация коммуникативно-направленного метода в обучении иностранных учащихся.....	142
<i>Нурмухамбетов Е. К.</i> О некоторых особенностях обучения монологической речи на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.....	144
<i>Королёва Т. В., Рукавишникова С. М.</i> Обучение записи лекций со слуха	146
<i>Романюк Е.С.</i> Формирование культуры межнационального общения на начальном этапе изучения русского языка.....	148
<i>Гладышева М. К., Махнач Т. К.</i> Один из способов семантизации лексики при работе с текстом на подготовительном факультете	150
<i>Самуйлова Т. И.</i> Обучение иностранных учащихся научному стилю речи на этапе довузовской подготовки.....	151
<i>Емельянченко А. А.</i> Культурная адаптация студентов в процессе изучения русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки.....	152
<i>Савчик М. К.</i> Обучение разговорной речи на начальном этапе	153
<i>Чувалова Е. М.</i> Культурологический подход к обучению деловому общению на русском языке.....	154
<i>Вариченко Г. В., Добриян В. В.</i> Поликультурное воспитание иностранных слушателей начального этапа обучения.....	155
<i>Ташлыкова И. Д., Сидарчева Л. Н.</i> Участие в олимпиаде как фактор мотивации изучения русского языка иностранными слушателями.....	157
<i>Козловская Г. В., Козлякова Т. А.</i> К вопросу о межпредметных связях в процессе обучения иностранных учащихся на начальном этапе	158
<i>Соломахо Н. А.</i> Семантизация лексики на начальном этапе	160
<i>Василевская Е. П.</i> Обучение произношению на начальном этапе обучения.....	161
<i>Городецкая О. А.</i> Роль текста в процессе обучения языку.....	163
<i>Гулева Т. М.</i> Контроль над самостоятельной работой при изучении русского языка как иностранного.....	163
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	166
<i>Мицык А. А.</i> Коммуникативная компетенция: компоненты и их роль в учебном процессе	166
<i>Барина Л. М.</i> Влияние языковой среды на процесс обучения студентов-иностранцев русскому языку.....	168
<i>Зеневич Т. И.</i> К вопросу о коммуникативном методе преподавания русского языка как иностранного и теории речевой деятельности	169
<i>Круглякова Т. В.</i> Межкультурная коммуникация и русский язык	170
<i>Грудок-Костюшко М. А.</i> Игра как способ формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык.....	172
<i>Яковлева С. И.</i> Фразеология в формировании межкультурной компетенции иностранных студентов.....	173
<i>Шатравко Н. С.</i> Прагматический компонент в формировании русской языковой личности	175

<i>Семенчуков В. В.</i> Личность как объект обучения языку в аспекте межкультурной коммуникации.....	177
<i>Буркова О. М.</i> Художественный перевод и межкультурная коммуникация.....	179
<i>Петрачкова И. М.</i> Личное имя в контексте межкультурной коммуникации.....	181
<i>Людчик Н. Н.</i> О коммуникативной направленности послетекстовых заданий.....	183
<i>Любочко Н. А.</i> Язык межнационального общения.....	184
<i>Грицюк В. Е., Гудзенко О. Ф.</i> Межкультурная коммуникация в преподавании социально-экономических дисциплин иностранным студентам.....	185

ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА И УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....

<i>Давер М. В.</i> Развитие личности билингва в процессе изучения языка.....	188
<i>Филимонова Н. Ю.</i> Этносоциолингвокультурная специфика межнационального педагогического общения.....	190
<i>Воробьева А. Д.</i> Видо-временные категории глагола как отражение основ бытия... 191	191
<i>Голандам А.</i> Влияние лингвострановедческих знаний на формирование русской языковой личности иранских студентов.....	193
<i>Сторчак Л. В.</i> Вопросы комбинаторики в структуре русского слога и трудности ее усвоения носителями китайского языка.....	194
<i>Гербик Л. Ф., Гэн Цзянь, Ван Шуянь</i> Некоторые особенности построения китайских текстов в сравнении с русскими.....	196
<i>Вострякова Н. А.</i> Кинотекст «Трое из Простоквашино» в восприятии носителей китайского языка: специфика осмысления.....	198
<i>Купрадзе С. Д.</i> Межкультурная адаптация (на материалах дневника китайского студента).....	201
<i>Тойшибаева Г. К.</i> Пути повышения мотивации изучения русского языка в современной высшей школе Казахстана.....	203
<i>Кальниченко Н. Н., Попова А. И.</i> Факторы культуры в обучении русскому языку как иностранному.....	205
<i>Родина М. Ю.</i> Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на обучение китайских студентов на начальном этапе.....	206
<i>Шилько Т. Н., Воронова Л. С.</i> Учет особенностей менталитета индийских студентов при обучении русскому языку.....	209
<i>Ратынская Н. В.</i> Жаночыя асабовыя намінацыі ў жаночай паэзіі (на матэрыяле творчасці Яўгеніі Янішчыц).....	210
<i>Слука В. У.</i> Мова як знакавая сістэма.....	211
<i>Казарог З. П.</i> Культура маўлення на занятках па беларускай мове ў вышэйшых навучальных установах.....	213

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....

<i>Закупра Ж. А., Ангелова А. В.</i> Лингвокультурологический аспект в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев.....	216
--	-----

Корнейчук С. П. Феномен «красивая внешность человека» через призму паремий в аксиологии русской культуры	217
Федотова И. Э., Кашевская Л. Ф. Язык как инструмент социальной власти	219
Казабеева В. А. К проблеме изучения функционирования метафоры в политическом дискурсе	221
Верховцова Т. О. Лингвокультурема в учебном публицистическом тексте.....	223
Аксенова Г. Н., Кожухова Н. Е. Об использовании художественных текстов профессиональной ориентации на продвинутом этапе обучения.....	225
Белый В. В. Культурологический аспект преподавания русского языка и белорусская история	226
Васьковцова С. О. Курс «История Беларуси» в процессе формирования вторичной языковой личности.....	227
Вариченко Г. В. Социокультурная ошибка как индикатор сформированности социокультурной компетенции иностранных учащихся	229
Флоряну И. А., Малькова Т. А. Русский язык как иностранный: от предмета обучения к средству овладения специальностью.....	231
Мельникова А. А. Содержание работы по развитию речи на основном этапе.....	232
Романенко М. А. Лингвокультурологические ресурсы русской народной сказки....	233
Флоряну И. А. Ты весна моей жизни (о двух способах формирования у иностранных студентов-нефилологов коммуникативной компетенции).....	236
Мишонкова Н. А. Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету.....	237
Буяшова Г. В. К вопросу о содержании лингвострановедческого материала	239
Саханкова З. Н. Интерпретация текста А. С. Пушкина «Станционный смотритель» в целях объяснения пластического поведения персонажей.....	240
Хоронько С. С. Способы семантизации лексики и теория лексической системности	241
Гринкевич Е. И. Технология использования концепта «кровь» на примерах текстов художественной и научной литературы на занятиях РКИ.....	243
Буховец С. К. Лингвострановедческий комментарий в процессе преподавания (на материале рассказа А. П. Чехова «Смерть чиновника»).....	245
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	248

Научное издание

**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Тезисы докладов
XVII Международной научно-практической конференции**

Минск, 21–24 июня 2007 г.

Ответственная за выпуск Н. Е. Кожухова
В авторской редакции
Компьютерный набор И. К. Маринчик
Компьютерная верстка Н. М. Федорцовой
Корректор Ю. В. Киселёва

Подписано в печать 11.05.07. Формат 60×84/16. Бумага писчая «Снегурочка».
Печать офсетная. Гарнитура «Times».
Усл. печ. л. 15,34. Уч.-изд. л. 17,1. Тираж 170 экз. Заказ 305.
Издатель и полиграфическое исполнение –
Белорусский государственный медицинский университет.
ЛИ № 02330/0133420 от 14.10.2004; ЛП № 02330/0131503 от 27.08.2004.
220030, г. Минск, Ленинградская, 6.