

Архипова Любовь Владимировна

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов
pchelka-tmb@mail.ru

Формирование диалогической компетенции у студентов-иностранцев на этапе довузовской подготовки

Аннотация. В настоящей статье рассматривается вопрос обучения диалогу как одному из видов речевой деятельности, описываются сложившиеся в методике подходы к обучению диалога-образца и предлагаются виды подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений для отработки навыков и умений у иностранных учащихся в процессе реализации языковых интенций.

Ключевые слова: диалог, диалогическое единство, навык, обучение, русский язык, умение, упражнение, учащийся.

Русский язык как иностранный, кроме образовательной и воспитательной задач, имеет еще одну не менее важную задачу – коммуникативную. Приобретенные в процессе обучения навыки и умения являются средством для достижения других целей – получения новых знаний через чтение и устное общение. Наиболее распространенной формой общения является диалог. Диалогическая речь (от греч. dialogos – беседа, разговор двоих) – форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта [9:135].

В первом разделе Программы по русскому языку как иностранному [7] сформулированы определенные требования к уровню владения таким видом речевой деятельности, как говорение, в частности диалогическая устная речь, который должен быть достигнут иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня. В соответствии с этими требованиями иностранный учащийся должен уметь «понимать содержание высказываний собеседника в определенных ситуациях; адекватно реагировать на реплики собеседника; начинать и вести диалог в разных речевых ситуациях с различными целями» [7:8]. Причем высказывания студента «должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка, включая общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета» [там же]. Государственный образовательный стандарт Первого уровня владения русским языком как иностранным указывает, что выпускник подготовительного факультета «должен выражать свое коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций, участвовать в следующих типах диалога: диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-побуждение» [2: 9].

Диалогическая речь – первичная, естественная форма языкового общения. В современной методике и психологии диалог рассматривается как основа сотрудничества и взаимодействия двух сторон в акте речевого общения в процессе совместной деятельности. Особенность диалога заключается в том, что в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. Данный вид устной речи характеризуется своими трудностями в восприятии, ведь почти одновременно происходит несколько сложных процессов, а именно: восприятие речи говорящего, внутреннее проговаривание услышанного и внутреннее

планирование ответа. Это все свидетельствует о том, что у участников диалога должны быть хорошо развиты не только механизмы слушания, но и говорения. Нельзя не учитывать и такой факт, как спонтанность речи, быстрая смена темы разговора, постоянное внимание за ходом мысли собеседника и быстрота ответной реакции на услышанное, а также умение самому продолжить общение. Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Так, для нее характерно употребление вводных слов, междометий, выражений оценочного характера, отражающих реакцию участника диалога на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т. п. Для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация облегчает общение, способствует экономии языковых средств [1: 92].

Как известно, в структуре диалога «составная часть, принадлежащая одному коммуниканту, называется репликой» [8:71]. Различные по протяженности первая и ответная реплики в диалоге образуют диалогическое единство, которое представляет собой «соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и смысловой законченностью». Диалогическое единство – это речевой образец, и именно поэтому он считается основной единицей обучения диалогической речи на подготовительном факультете [4:184]. Наиболее распространенные виды диалогических единств: вопрос – ответ, вопрос – вопрос, побуждение – ответ, побуждение – вопрос, сообщение – вопрос, сообщение – сообщение, сообщение – реплика-подхват, продолжающая или дополняющая мысль собеседника [подробно см.3]. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность. По цели общепринято выделять повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания, каждое из них может быть утвердительным и отрицательным. Повествование состоит в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии. Вопросы имеют целью побудить собеседника высказать мысль, интересующую говорящего. В побудительных высказываниях выражается волеизъявление говорящего: приказ, просьба, угроза, совет, предложение, предостережение; согласие, разрешение, отказ; призыв, приглашение к совместному действию; желание.

Преподавателями-практиками на уроках РКИ используются различные виды учебных диалогов и с различной целью, в том числе научить правильно использовать определенные грамматические формы слов, модели фраз или закрепить лексику. Безусловно, на начальном этапе обучения языку можно заучить набор стандартных фраз и успешно использовать их в речи, но до определенного времени. В какой-то момент говорящий поймет, что создавшаяся жизненная ситуация требует от него иных речевых навыков, которые выходят за рамки клише. Именно затрагивающие интересы личности ситуации служат главным мотивом умения строить диалог и изучать язык. Конечно, от разговорных клише отказываться не стоит, например стереотипы этикета, типичные ситуации на вокзале, в автобусе, в банке и т.д. Для нетипичных ситуаций возможна ситуативная вариативность, когда надо выбрать языковые средства, чтобы ее разрешить.

Иностранцами студентами, изучающими русский язык, зачастую бывает совсем не просто в определенной ситуации поддержать разговор с русским собеседником. Они испытывают большие трудности в выборе и слов, и моделей фраз, пытаются передать свои мысли. Все это свидетельствует о том, что они не владеют в достаточной степени разговорным русским языком. Это объясняется тем, что на

проходящих в обычном режиме занятиях они, как правило, выполняют грамматические упражнения, отрабатывая навык употребления того или иного языкового явления, читают, переводят. Работая с определенным текстом, они также выполняют конкретные языковые и речевые упражнения. Их мыслительная деятельность работает в рамках, ограниченных данным видом деятельности. Безусловно, это полезная работа и она дает свои результаты. Иностранному студенту без особого труда выполняются тестовыми заданиями по русскому языку, может легко отыскать в тексте ответы на вопросы, но это вовсе не означает, что он может легко говорить по-русски. Чтобы начать говорить по-русски, студенту-иностранцу нужно выработать автоматизм в речи. И тогда он, во-первых, научится понимать русскую речь на слух, а во-вторых, быстро реагировать на реплики своих собеседников в различных жизненных ситуациях. Как добиться такого результата на занятиях русского языка? Нам представляется, что для решения данного вопроса на занятиях русского языка как иностранного нужно постоянно прибегать к коммуникативным диалогам, из которых иностранцы смогут почерпнуть необходимую лексику, а также научатся правильно строить фразы, которые в дальнейшем они смогут использовать в реальной жизни, в повседневной разговорной речи. Задача преподавателя русского языка как иностранного – смоделировать среду, приближенную к реальной языковой среде. Это означает, что на уроке преподаватель должен использовать коммуникативные диалоги, позволяющие иностранцам усвоить лексику, которую мы, русские, употребляем в разговорной речи при нашем повседневном общении. Кроме того, из этих диалогов учащиеся должны научиться правильно строить фразы, которые в дальнейшем смогут использовать в реальном речевом общении.

В методике преподавания РКИ сложилось два подхода к обучению диалогической речи: синтетический и аналитический. Синтетический подход (индуктивный способ) представляет собой движение от усвоения элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу с целью формирования умений самостоятельно строить диалог в соответствии с учебно-речевой ситуацией. Данный подход уместно использовать с сильными студентами, у которых сформированы навыки общения на русском языке и имеется достаточный словарный запас. Этот подход важен тем, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения. Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании первичных умений, и здесь учебный диалог играет определенную роль: он выступает в качестве образца для подражания. На первый план выступает задача научить учащихся самостоятельно планировать речевые действия через осознание мотивов, целей, результатов действия. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители русского языка; умение вежливо попрощаться; умение представить кого-то кому-то; выразить согласие и несогласие что-то сделать; умение поздравить с праздником, днем рождения, Новым годом и пр.; выразить сожаление, извинение; выразить радость, восторг, неудовольствие и т. д.

Система речевых упражнений в данном случае представляет собой серию учебных диалогов, языковая сложность и объем которых возрастает от занятия к занятию, и специальных заданий для работы с ними. Диалоги-образцы, предлагаемые студентам для подражания на ранней стадии изучения русского языка, как правило, включают в себя одно, реже два-три диалогических единства, которые не отличаются своим разнообразием и по виду чаще всего представляют «вопрос-ответ», «сообщение – сообщение». Приведем пример учебного диалога, состоящего из двух диалогических единств: «вопрос-ответ», «вопрос-ответ»:

- Кто это?
- Это студент.
- А это?
- Это преподаватель.

По мере овладения языком объем учебных диалогов возрастает и соответственно увеличивается количество диалогических единств и речевых интенций, возрастает также и степень самостоятельности студентов. Новые диалогические единства методисты советуют предъявлять не в устной форме, а в письменной: письменная форма дает возможность без труда проанализировать все особенности диалогических единств и облегчает их запоминание. Поскольку диалог – это устная речь, то уже на начальном этапе обучения новое диалогическое единство следует предъявлять не только в письменной, но и в устной форме, а затем постепенно переходить в основном к устному их предъявлению.

После знакомства с новым диалогическим единством и уяснением его значения учащиеся проговаривают его и выполняют подстановочные упражнения, в которых меняется лексический состав реплик диалога. На начальных стадиях преподаватель используемую для подстановки лексику предлагает сам, а на поздних стадиях студенты выполняют данные задания самостоятельно. Надо добиваться от учащихся заучивания новых диалогических единств, ведь в дальнейшем они будут являться для них речевым образцом. При постоянной работе с диалогами на уроке очень скоро студенты овладевают набором диалогических единств, что позволяет им участвовать в беседах на различные темы. Безусловно, для проведения бесед требуется большая подготовительная работа. Но используемая вопросно-ответная тренировка на уроке служит одним из приемов обучения ведению беседы. Преподаватель задает студентам вопросы по изученной теме, а студенты отвечают на вопросы. Например, для подготовки учащихся к ведению беседы на тему «Моя семья» можно предложить следующие вопросы.

1. Как зовут ваших родителей?
2. Кто ваши родители?
3. Сколько им лет?
4. Где они работают?
5. Что они любят делать в свободное время?
6. Вам нравится хобби родителей? Почему?
7. У вас есть сестры и братья?
8. Сколько им лет?
9. Ваш брат (сестра) работает или учится?
10. Где он (она) учится (работает)?
11. У них есть хобби?
12. Вам нравится их хобби? Почему?
13. А что вы любите делать в свободное время? Почему?

После беседы со студентом по вышеприведенным вопросам можно предложить учащимся группы, разбив их на пары, побеседовать об их семьях. После работы в парах преподаватель может дать задание любому студенту рассказать, что он узнал о семье своего собеседника.

Аналитический подход к обучению диалогической речи (дедуктивный способ) заключается в движении от целого к элементам конкретного образца, от содержательного диалогического текста к его составляющим диалогическим единствам. При значительном объеме учебного материала это единственно возможный путь его восприятия и запоминания.

Вначале весь материал осмысливается глобально с использованием пофразного перевода на родной язык обучаемых. В дальнейшем по мере накопления языкового материала и его многократного употребления в различных

ситуациях диалогического общения, благодаря комментариям преподавателя, учащийся переходит от синтеза к анализу языкового материала. В этом ему помогают аналогии и ассоциации, естественно возникающие при накоплении языковой информации. Происходит постепенное расчленение глобально воспринятого речевого потока на отдельные элементы с последующим воссозданием системы для воспроизведения на уровне новых коммуникативных блоков. Таким образом совершается переход от анализа речевых высказываний к их синтезу и порождению, и тем самым круг замыкается: синтез – анализ – синтез.

На уроке сначала студентам предлагается прослушать целое диалогическое единство-образец. Опираясь на письменный вариант текста, учащиеся следят за чтением преподавателя (можно предложить прослушивание в записи). Далее диалог подвергается анализу с точки зрения того, какие диалогические единства и лексико-грамматические особенности в нем наличествуют. Методисты рекомендуют анализировать также и ситуацию общения, социальные роли собеседников, невербальные средства общения, которые могут иметь место в том или ином диалоге [4: 187]. И только потом диалог читается студентами, разыгрывается по ролям и дома заучивается наизусть. На следующем занятии преподаватель проверяет диалог и просит студентов изменить в нем лексическое наполнение.

Следующий этап работы связан с переходом к неподготовленному мотивированному выражению собственных мыслей в новых ситуациях общения, когда преподаватель лишь задает стратегию общения, а языковые средства студенты выбирают сами. Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление новых диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или монолог.

Студенты разыгрывают диалоги с учетом указанных изменений, что в итоге подводит их к умению вести диалоги на определенные темы. Заученный диалог становится образцом для построения аналогичных диалогов в конкретной речевой ситуации. Выбор же и употребление языковых средств, как и линия поведения, определяется самими студентами. Для этого преподаватель лишь обрисовывает ситуацию, снимая жесткие рамки заданий. В этих условиях у обучаемых развивается желание создавать новое, творчески экспериментировать с новым учебным материалом.

Таким образом, в работе над диалогической речью на уроке можно выделить следующие этапы:

- восприятие, понимание диалога-образца с опорой на текст;
- воспроизведение реплик диалога (повторение вслух за преподавателем);
- отработка ответных реплик в упражнениях с использованием разговорных клише, штампов;
- отработка инициативных реплик в упражнениях с использованием разговорных клише;
- моделирование диалога;
- неподготовленное составление диалогов по заданной ситуации общения.

В процессе заучивания диалогических единств, когда имеется возможность сосредоточить внимание учащихся на форме речи, создаются наиболее благоприятные условия для отработки интонации, характерной для реплик разных видов. Разучивание небольшого диалога следует начинать со слухового восприятия. Тогда первое, самое яркое впечатление будет хорошей основой для усвоения

звуковой формы единства; развивается и слуховая память, что также важно для диалога. Реплики, усвоенные в составе диалогических единств, затем должны включаться в новые комбинации. Очень важно, чтобы воспроизведение даже маленького диалога не носило форму безучастного проговаривания заученного. Стараясь приблизить это упражнение к условиям речевого общения, преподавателю нужно вербально описать ситуацию, в которой может возникнуть подобный диалог. Если диалог воспроизводится по лицам, то желательно, чтобы партнеры менялись ролями.

Обучать диалогическому общению на иностранном языке очень трудно, если все факторы, учитываемые бессознательно при ориентировке, будут свободно варьироваться. А.А. Леонтьев предлагает такой путь обучения: «...жестко задать их (факторы) с самого начала, сознательно наложить ограничение на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения в этой жестко заданной, управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков в новые условия общения»[5:78].

Итак, учитывая рекомендации методистов при обучении диалогу на занятиях по русскому языку как иностранному, следует отметить следующие важные моменты:

1. Диалогический текст должен предъявляться студентам в устной и письменной формах. Диалог читается преподавателем, при этом четко отделяются реплики собеседников. Учащиеся слушают чтение преподавателя и следят по тексту.

2. Текст анализируется с точки зрения того, какие диалогические единства и лексико-грамматические явления он содержит. Дается характеристика ситуации общения, социальным ролям собеседников и называются невербальные средства общения, которые могут сопровождать данный диалог

3. Диалог читается учащимися вслух и разыгрывается по ролям. Преподаватель должен следить за правильностью произношения и корректировать ошибки студентов. Если иностранец делает много ошибок в диалоге, то к этому диалогу нужно вернуться в конце урока и на следующих уроках, пока иностранец не сможет быстро и без ошибок реагировать на реплики.

4. Использовать подготовительные, условно-речевые и речевые (коммуникативные) виды упражнений.

5. Отработанные на занятии диалоги необходимо заучивать дома и разыгрывать их в аудитории с учетом варьирования его лексического наполнения.

Необходимо отметить, что диалогический текст также может служить средством развития следующих текстовых умений:

- выделять проблемы, обсуждаемые в данном тексте;
- определять сферу и ситуацию общения;
- уметь охарактеризовать участников диалога;
- разделять текст на смысловые фрагменты;
- выделять средства связи смысловых фрагментов текста;
- определять речевые намерения говорящих в том или ином отрывке диалога;
- восстанавливать пропущенные реплики и целые смысловые фрагменты диалогического текста;
- расширять или сокращать реплики;
- передавать содержание диалога в монологической форме.

Для развития этих умений можно использовать следующие виды упражнений:

- Прослушайте (прочитайте) диалог и скажите, о чем говорят его
- участники. Какие проблемы они обсуждают?
- Скажите, как зовут участников диалога. Дайте краткую характеристику собеседников.
- Выделите основные смысловые фрагменты диалога.
- Восстановите начало диалога. (Закончите диалог.)
- Восстановите (дополните) пропущенные реплики.
- Расширьте (сократите) реплики диалога.
- Перескажите содержание диалога в монологической форме. Помните о правилах перевода прямой речи в косвенную.

Для правильного понимания содержания текста учащийся должен владеть не только языковыми средствами и умениями анализировать структуру текста, но также знаниями об окружающем мире и о стране изучаемого языка. При продуцировании он также должен соблюдать соответствие содержания данного текста экстралингвистическому контексту. Поскольку таковые знания у иностранных студентов чаще всего отсутствуют, задача преподавателя состоит в том, чтобы сообщить им необходимые сведения общеобразовательного и лингвострановедческого характера.

В процессе работы над диалогом различают подготовительные (тренировочные), условно-речевые и речевые упражнения. Подготовительные упражнения формируют овладение механизмом порождения и распознавания высказывания. Условно-речевые упражнения предназначены для усвоения языкового материала, но обладают определенной речевой направленностью. В ходе их выполнения преподавателем может быть поставлена определенная коммуникативная задача: «Спросите», «Поинтересуйтесь», «Возразите». Речевые упражнения учат выражать свои мысли и понимать мысли других людей на иностранном языке, обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации. В речевых упражнениях всё внимание сосредоточено на содержательной части высказывания. Данный вид упражнений предполагает спонтанное использование ранее заученных языковых явлений в речи, зачастую даже без осознания их в момент общения [6:239].

Наиболее простыми из подготовительных являются имитативные упражнения в виде вопроса-ответного единства: Это карта? – Да, это карта. Или: Это карта или таблица? – Это карта. Определенную сложность представляют вопросы с вопросительным словом, на которые надо ответить, употребив слово в нужной форме, например: Куда вы идете? Где он живет? Что читает сестра? На начальном этапе широко используются упражнения на продуцирование диалога с заранее оговоренным заданием и упражнения, вызванные стимулятором первой, опорной реплики. На этом же этапе выполняются подготовительные упражнения, обучающие реакции на лингвистический стимул. Например:

1. Отреагируйте на следующие высказывания:

а) – Пока!

– ...

б) – Вы что-то ищете?

– ...

г) – Где остановка?

– ...

2. Дополните диалоги просьбой или вопросом:

а) – ...

– Пожалуйста, назовите ещё раз ваше имя?

б) – ...

– Да, я учусь.

в) – ...

– Нет, у меня не было свободного времени. Я расскажу завтра, если можно.

Цель выполнения подготовительных упражнений – выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи. Существенным компонентом подготовки языкового материала являются всякого рода грамматические и лексические преобразования реплик в соответствии с вариативностью условий их употребления в речи (изменение действующего лица, времени действия и др.). Для этой цели используются дистрибутивные, подстановочные и трансформационные упражнения. Их выбор связан с лексическими и грамматическими особенностями реплик. Перенос речевых автоматизмов в естественное общение осуществляется через выполнение речевых (коммуникативных) упражнений. После отработанного учебного диалога можно со студентами его обсудить, например, спросить у иностранца, как бы он поступил на месте персонажей. Если это диалог в магазине, спросить, что он обычно покупает, часто ли он ходит в магазины, в какие магазины он ходит, любит ли он готовить и есть дома или предпочитает ходить обедать в кафе и рестораны, он предпочитает покупать вкусные продукты или полезные продукты и т.д. Можно преподавателю задать ситуацию, например:

1. Представьте, что вы пришли в гости к русской семье. Разыграйте диалог

2. Представьте, что вы снимаете квартиру в городе.

а) Попросите хозяйку показать вам дом, используя предложения с вопросительным словом „где?“

б) Спросите хозяйку о чем-нибудь важном для вас, используя конструкции „можно мне“/„мне нужно“.

3. Убедите вашего друга в преимуществах вида спорта, которым занимается каждый из вас.

Если обучение диалогу происходит с использованием диалога-образца, то в целом работа с таким видом диалога может быть представлена в следующих упражнениях:

1. Познакомьтесь со следующими словами и словосочетаниями. Они помогут вам лучше понять текст. Значение незнакомых слов уточните по словарю.

2. Познакомьтесь с вопросами, на которые вам надо будет ответить после прослушивания диалога.

3. Прослушайте диалог, опираясь на текст.

4. Ответьте на вопросы к диалогу.

5. Прослушайте отдельные реплики (для отработки правильного произношения и интонации) и прочтите диалог.

6. Прочтите диалог по ролям.

7. Прочтите диалог, опираясь на ключевые слова.

8. Восстановите диалог, опираясь на слова родного языка.

9. Переведите диалог на родной язык.

10. Заполните пропуски в репликах диалога.

11. Раскройте скобки в репликах диалога.

12. Воспроизведите диалог, восстанавливая отдельные (все) реплики одного из собеседников.

13. Воспроизведите диалог, восстанавливая опущенные фрагменты реплик.

14. Воспроизведите реплики одного из собеседников.

15. Воспроизведите в ролях весь диалог.

16. Самостоятельно расширьте реплики в диалоге в соответствии с контекстом, включая в них новые слова или добавляя предложения определенного типа.

17. Составьте диалог по аналогии с диалогом-образцом в рамках данной устной темы, но в иной ситуации, при ином характере общения, смене собеседников, с иной задачей общения.

18. Составьте тематический диалог из микродиалогов с добавлением связующих диалогических единств.

19. Составьте ситуативный диалог из разных микродиалогов.

После чтения диалога по ролям можно и таким образом организовать работу. Преподаватель просит иностранца закрыть книгу, затем он читает реплики одного из участников диалога, а учащиеся по очереди должны отреагировать на его реплики в соответствии с ситуацией в диалоге. После этого преподаватель меняется с учеником ролями, т.е. преподаватель читает реплики другого персонажа диалога (книга у иностранца закрыта!). Студенту не обязательно дословно воспроизводить реплики из диалога. Если иностранец делает ошибки, то преподаватель должен ему объяснить, почему так сказать нельзя и как лучше выразить эту мысль. От студента довольно часто можно услышать, что он все понял и хочет идти дальше, не проработав диалог (не ответив на все реплики преподавателя из диалога с закрытой книгой). Такому иностранцу нужно объяснить, что понять – это еще не все, это только первая ступень: чтобы говорить по-русски легко и с удовольствием в реальных жизненных ситуациях, необходимо выработать автоматизм в речи. И выполняемое им сейчас упражнение поможет этого добиться.

Составляя задания к диалогу, преподавателю следует помнить, что все упражнения должны отвечать следующим требованиям:

- быть посильными по объему;
- учитывать постепенное нарастание трудностей (с точки зрения материала, условий выполнения и характера речевой деятельности);
- апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления;
- быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной целей выполнения упражнений);
- активизировать деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации

Итак, в обучении устной речи (говорению) следует уделять большое внимание диалогической речи. Ведь именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи. Обучая диалогическому общению, преподаватель включает в процесс обучения следующие этапы: а) языковой – работа над совершенствованием навыков и умений, связанная с правильным использованием слов и конструкций; б) речевой – тренировка в использовании различных речевых моделей в разных ситуациях для их автоматизации; в) коммуникативный – мотивированная ситуация говорения как творческая деятельность учащихся. Уже на начальном этапе обучения русскому языку учащиеся могут приобрести умение пользоваться изучаемым языком для общения. Задача преподавателя – помочь им приобрести эти умения.

Литература

1. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 92-94.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова и др. – СПб, Златоуст, 1999. – 40с.

3. Изаренков Д.И. «Обучение диалогической речи». – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1986. – 154с.
4. Капитонова Т.И., Л.В. Московкин. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. –272с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Наука, 1981. – с.17-18.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному. Хрестоматия /Сост. А.Н. Щукин. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1998. – С.238-239.
7. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение./Андрюшина Н.П. и др. – 3-е изд. – СПб: Златоуст, 2006. – 176с.
8. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб.пособие для высш.учеб. заведений/[Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М., 2004. – 270с.
9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл.ред. В,Н, Ярцева. – 2-е изд. – М: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.

Arkhipova Lubov Vladimirovna
PhD, associate prof., Russian Philology Department,
FSBEI HPE Tambov state technical university, Tambov

Development of the dialogue competence of foreign students at the level of pre-university education

Abstract

The present article is devoted to the issue of teaching dialogue as one of the types of communicative activity, describes approaches to teaching the dialogue pattern existing in the methodology and suggests different types of preparing, conditionally-communicative and communicative exercises for practicing foreign students' skills and abilities in the process of implementation of communicative intentions.

Key words:

dialogue, dialogue unit, skill, teaching, the Russian language, ability, exercise, the learner.

Баркова Татьяна Петровна,

старший преподаватель кафедры «Русской филология»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»,

г. Тамбов

barkova06@mail.ru

Компаративные конструкции как репрезентанты концептуальных признаков (на примере сравнительных конструкций, включающих лексику *жизнь*)

Аннотация. В статье рассматриваются компаративные конструкции, включающие существительное жизнь. Проведенный анализ позволяет автору выделить целый ряд структурных компонентов концепта ЖИЗНЬ, которые, с одной стороны, становятся признаками сравнения, а с другой стороны, выявляются в том числе и благодаря компаративному контексту. В работе перечисляются структурные разновидности сравнительных конструкций союзных и несоюзных типов.

Ключевые слова: компаративные языковые единицы, предмет сравнения, образ сравнения, признак сравнения, концепт, вербализация концепта, структурные разновидности сравнительных конструкций.

Окружающий человека мир, сложный и загадочный, становится той основой, из которой человек с помощью языка конструирует, «творит» свой жизненный мир, возводит дом своего бытия (вспомним М. Хайдеггера).

Путем анализа картины мира, свойственной языковой личности, выявляется ее познавательный (когнитивный) план. Носителю определенных знаний о мире и языке присущи предметно-содержательные и категориально-формальные способы интерпретации действительности (именно они выделяются на том культурно-этническом уровне рассмотрения, применительно к которому говорят о языковой личности).

Языковая личность характеризуется не только *потребностью* постоянно сравнивать какие-либо объекты (в широком смысле этого слова) окружающей действительности, но и *способностью* сравнивать: подбирать различные образы для сравниваемых объектов, вербализовать их, используя для этого разнообразные сравнительные конструкции современного русского языка, представляющие различные уровни языковой системы. «Я сравниваю, значит живу», – читаем в «Разговоре о Данте» Осипа Мандельштама [1].

Сравнение признается древнейшим видом интеллектуальной деятельности. Сравнение (в широком смысле слова) является составляющей проблемы тождества и различия, а значит может рассматриваться и с философской точки зрения, и в контексте культуры (в том числе национальной культуры).

Сравнительные конструкции в качестве средства выразительности широко используются в современном русском языке не только в художественных произведениях, но и в языке средств массовой информации, в устной речи, а также в рекламе. Именно востребованностью языковой личностью сравнительных конструкций, высокой частотностью их использования в текстах различной стилистической принадлежности, богатством содержания, разнообразием их структурных

разновидностей, способностью нести культурно-национальную информацию можно объяснить большой интерес лингвистов к изучению данного языкового феномена.

В современном отечественном языкознании категория сравнения исследуется в рамках функционально-семантического, лингвокультурологического, логико-гносеологического и когнитивного подходов к изучению языковых явлений.

Исследователи семантики компаративных языковых единиц неизбежно задаются вопросом, почему в каждом конкретном случае сравниваются именно эти, а не какие-то другие объекты или явления, то есть они оказываются перед необходимостью уяснить, установить основания сравнения. Сейчас уже очевидно, что, для того, чтобы решить эту задачу, следует выйти за пределы языка и искать основания сравнения в закономерностях мышления. А значит, переместиться в русло когнитивного направления в изучении языковых явлений, с позиций которого сравнение может и должно рассматриваться как феномен не только языка, но и мышления, а также сознания и культуры.

В работах по когнитивной лингвистике уже стали общим местом рассуждения о сложности, многомерности структуры концепта, которая включает в себя наряду с понятийной основой значительный психо-социо-культурный пласт – ассоциации, оценки и коннотации, характерные для конкретного этноса, представляющего определенную национальную культуру. Очевидно, что концепты, будучи результатами мыслительной деятельности, объективируются в языке. Однако вербализация концепта различными языковыми средствами (и даже совокупностью их) не может претендовать на его полное и всеобъемлющее описание. Так, Ю.С. Степанов утверждает, что в описаниях духовных концептов человек может дойти до той черты, за которой «простирается» некая духовная реальность, которая лишь переживается, но не описывается [2; с.13].

Под концептом будем понимать ментальное образование, имеющее национально-специфические особенности, план содержания которого включает в себя всю совокупность знаний о каком-либо объекте (в широком понимании этого слова), а планом выражения является вся совокупность языковых средств, имеющихся в конкретном языке: лексических, фразеологических и др.

Предметом нашего исследования в данной работе стали компаративные конструкции, включающие лексику *жизнь*, которые являются репрезентантами одноименного концепта. Концепт ЖИЗНЬ (наряду с концептами ВРЕМЯ, ПРОСТРАНСТВО, СМЕРТЬ, СВОБОДА, ИСТИНА и др.) можно отнести к концептам, непосредственно организующим концептуальное пространство и играющим существенную роль в построении всей концептуальной системы определенного этноса.

Сравнительные конструкции, предмет сравнения которых объективируется существительным *жизнь*, различаются по своей структуре и составу. Они могут представлять собой одно слово, словосочетание, а также развернутый контекст, в котором раскрывается ряд признаков концепта, вербализуемого полисемантом *жизнь*.

Как известно, различают ядро и периферию концепта. Ядро концепта ЖИЗНЬ объективируется дефинициями значений лексики *жизнь*, представленными в толковых словарях современного русского языка. Различные прагматические составляющие данной лексики, ее коннотации и ассоциативные связи, субъективный опыт языковой личности, отраженный в языке (в том числе в художественном тексте), относятся к периферии одноименного концепта.

Исследование ядра концепта ЖИЗНЬ и соответственно анализ материалов толковых словарей не входит в задачи настоящей работы, сосредоточимся лишь на его периферии.

Очевидно, что познание объекта окружающей действительности происходит через познание его признаков (рассматриваемых отдельно друг от друга или взятых в совокупности), которые дифференцированно отражаются в сознании человека, становясь при этом концептуальными признаками (компонентами) концепта. Они находят отражение в языке, в различных языковых единицах, в частности в компаративных конструкциях.

Сравнительные конструкции позволяют фокусировать внимание только на одном из концептуальных признаков, на одном из компонентов концепта (иногда на их комбинации), благодаря чему задается вектор его осмысления, т.е. он осмысливается через этот «фокусный» признак, который в данном этносе принимается за прототипический.

Можно предположить, что в компаративных конструкциях находят отражение и опыт осмысления человеком фрагмента окружающего мира, и познавательная деятельность человека, представленная в данном случае определенными когнитивными процессами (любопытно было бы выяснить, одинаковы ли они на стадии формирования сравнительных конструкций и на стадии их функционирования).

Признаки, лежащие в основе компаративных конструкций, одним из структурных компонентов которых является лексема *жизнь*, предопределяются концептуальными признаками (компонентами) одноименного концепта. Однако следует заметить, что компоненты концептуальной структуры концепта ЖИЗНЬ, с одной стороны, обуславливают признаки сравнения, а, с другой стороны, сами определяются развернутым компаративным контекстом.

На основе проведенного анализа многочисленных примеров из художественных текстов удалось выделить целый ряд концептуальных признаков концепта ЖИЗНЬ, которые а) становятся признаками сравнения, б) порождают компаративную конструкцию и в) служат отправной точкой для развертывания самого компаративного контекста. Назовем лишь некоторые из компонентов смыслового содержания концепта ЖИЗНЬ и проиллюстрируем их наиболее яркими, на наш взгляд, примерами:

а) «дискретность»: - *Жизнь – как банка с клубникой. Между ягодами – пустоты. Но пустоты – это тоже наполнение* [3];

б) «партитивность»: - *Женя перебирала фотографии – обломки жизни, ломаный пазл, который никогда больше не соберется в старую картину ...* [10];

в) «движение». Жизнь может сравниваться с различными движущимися предметами: с потоком воды, с каким-либо транспортным средством, например, с поездом или с самолетом. При этом с помощью разнообразных языковых средств, чаще глаголов (*обогнуть, пронестись, унести* и т.п.), которые не только описывают различные виды движения, но и указывают на высокую скорость движения и завершенность действия, создается образ скоротечности жизни, ср.: - *Жизнь прошумела, обогнула* его и *унеслась*, как огибает стремительный поток тяжелую, лежащую группу камней [13]; - *Мне кажется, что мимо меня, как роскошный грохочущий поезд, пронеслась чужая прекрасная одухотворенная жизнь* [3]; - *Так и ее [Эли] жизнь, как неуправляемый самолет. Что-то с ней будет? Куда ее занесет* [4]?

Заметим, что сравнение жизни с неуправляемым самолетом стало возможным благодаря наличию в структуре концепта ЖИЗНЬ таких компонентов, как «непредсказуемость», «невозможность (со стороны субъекта жизни) влиять на ее ход», т.е. в известном смысле «предопределенность» жизни, что сближает концепт ЖИЗНЬ с концептом СУДЬБА и объективируется в языке синонимическими связями существительных *жизнь* и *судьба*.

Основанием для сравнения могут быть комбинации признаков концепта ЖИЗНЬ, например, таких как «партитивность» и «движение»: - ... во второй половине *жизни*, так же как и во второй половине отпуска, *дни проходят скорее* [5];

г) «недолговечность», «бренность» человеческой жизни – это еще один компонент структуры концепта ЖИЗНЬ, который становится признаком сравнения. Жизнь человека на земле преходяща; ее, например, можно сравнить с жизнью постояльцев гостиницы, которые постоянно меняются: - Номер как номер. *Временное* жилище. *Здесь жили до тебя, теперь ты. Завтра уедешь ... Заселится следующий. И с ним так же. Все это напоминает о бренности существования* [4]. Ср. также: - *Прошло лето красное, не воротись* – словно бы сама *жизнь* прошла, развеялась пылью дорожной! [14];

д) «изменение». Очевидно, что такие компоненты концептуальной структуры, как «движение» и «изменение», тесно связаны между собой и являются взаимно обусловленными. Изменения, происходящие в жизни, могут сравниваться с изменениями, которые можно наблюдать в природе: - И как изменилась жизнь ... Как будто среди лета выпал снег. Только что зеленела трава, и вдруг все стало белым [6].

Наличие в структуре концепта жизнь таких компонентов, как «дискретность», «партитивность», «изменение», «непредсказуемость» и «случайность», позволяют сравнивать жизнь с калейдоскопом: - Но Ероху понесло дальше: Вот мне бы эти сорок тыщ! Так я бы раскрутился. По-твоему, *жизнь* – что? Она – *калейдоскоп* [16]; - *Жизнь*, девчата, в сущности – *калейдоскоп*. Сегодня – одно, завтра – другое. Сегодня поддаешь, а завтра, глядишь, и копыта отбросил ... [16]; - *А моя жизнь?* Вернее, мой приход в жизнь? Или все – хаос. Как детская игра *калейдоскоп*. Смотришь в трубочку – такая вот картинка. А чуть повернешь, по-другому упали стекляшки, соединились в другой рисунок [3].

Такие компоненты структуры исследуемого концепта, как «целенаправленное движение», «сложность «маршрута», «преодоление трудностей», которые встречаются на пути, позволяет сравнивать *жизнь* с *горой*, с *вершиной*, которые нужно покорять: - Он [Трофимовъ] ощутил себя тем, пятнадцатилетним. Впереди – вся *жизнь*, и можно было наново ее *завоевывать* и *покорять*, как альпинист, но не с самого подножия, а с уже взятых *высот* – еще выше и круче. До самого пика [4]. (Ср. также: *Вершина жизни, вершина горы и гора ее живота* – все это было в родстве между собой [9]). Показательно в этом плане использование отглагольного существительного *преодоление* в сочетании с существительным *жизнь*: - Не думал я, что самым трудным будет *преодоление жизни* как таковой [16]. Преодоление жизненных трудностей метонимически переносится на преодоление жизни, а само это словосочетание объективирует в языке соответствующий компонент структуры концепта ЖИЗНЬ.

Такие компоненты структуры концепта жизнь, как «деятельность», «активность», «сложность», «преодоление трудностей», обуславливают сравнение жизни с *работой*, *борьбой*. Ср.: - Она никак не могла согласиться, что *жизнь* – серьезная и трудная *работа*; все ее крошечное мечтательное существо желало цветных уютных миражей, соразмерных ее детской девятиметровой комнатке [8]; - Но Мамин [комитетчик ... ни в чем не сомневался. Он верил в свое *дело*, а значит - в свою *жизнь* [11]; - Эта мысль не была для нее новой – она пришла к ней еще в детстве ... Словом, *жизнь* – *борьба*, и не только за высшее образование [11].

Трудная *жизнь* сравнивается с *каторгой*, а благополучная, беззаботная, сытая, *жизнь* на всем готовом - с *малиной*, *Масленицей*, *санаторием* и т.п.: - А пока что Маруся была сыта и здорова. Одежды у нее хватало. Деньги на хозяйство лежали в коробке из-под торта. *Не жизнь, а санаторий* для партийных работников [16].

Окружающая реальная *жизнь* воспринимается как ирреальная и сравнивается с *действием*, происходящим *на экране*: - Ее /Елены Борисовны / *жизнь* проходила как будто на экране телевизора [15]; - Елена Борисовна удивляла меня своей покорностью. Вернее, даже не покорностью, а равнодушием к фактической стороне жизни. Как будто все происходящее мелькало на экране [15]; - ... в результате он видит не *жизнь* как таковую, а проекцию собственных фантазий и мечтаний, мифов и снов наяву на некий воображаемый экран [13]. В то же время сравнение настоящей и «экранной» или «остановленной», запечатленной на снимке жизни ведет к их противопоставлению: - Облупленные балясины Дворца Урицкого в Питере на снимке отремонтировали; в жизни Ленин стоял одной ногой в каком-то мусоре ... [13].

Отмечены компаративные конструкции, в которых *жизнь* сравнивается с театром, со сценой, с пьесой, со спектаклем; с кино и т.п. Ср.: - Что же касается юной Верочки, весь учебный год старательно изучавшей таировские «эмоционально-насыщенные» формы, в ту весну она раз и навсегда утратила ощущение границы между жизнью и театром, «четвертая стена» рухнула и отныне она играла спектакль своей собственной жизни [11]; - В прежние времена Мур интересовалась событиями и людьми как декорацией собственной жизни и статистами ее пьесы, но с годами все второстепенное линяло и в центре пустой сцены оставалась она одна ... [12]; - Отец мой всегда любил покрасоваться. Вот и стал актером. Жизнь казалась ему грандиозным театрализованным представлением [26]; - А что? В театре живем [11]!

Такие компоненты структуры концепта ЖИЗНЬ, как «цикличность», «определенная последовательность и повторяемость событий», «заданность хода человеческой жизни», «бесконечность», позволяют сравнивать *жизнь* с кругом или другими предметами, имеющими форму круга: патефонной пластинкой, кольцом, дугой, колесом и пр. Ср.: - Жизнь, как большая круглая пластинка, поставленная на патефонный диск, кружится, убывая с каждым витком. Но пока она кружится и звучит – кажется бесконечной [7]; - Но теперь все умерли, *жизнь* как будто свернулась кольцом и прошлое, освещенное кинематографическим светом счастья, прожорливо заглохло и пустынное настоящее, и лишенное какого бы то ни было смысла будущее [12]; - Ему / Месяцеву / было все равно.... Просто он бежит, бежит, как белка в колесе. Играет, играет, перебирает звуки. А колесо все вертится, вертится [7].

Жизнь противопоставляется смерти, которая является естественным концом биологического существования, а существительные *жизнь* и *смерть* вступают в антонимические отношения и рассматриваются в языке как лексические антонимы (см., например, словари антонимов современного русского языка). Ср.: - И у него [композитора] было состояние, какое бывает у людей, сидящих в очереди к онкологу. «Да» или «нет». «Жизнь» или «Смерть» [6]. *Жизнь* заканчивается *смертью*, а о *смерти* можно говорить только в контексте *жизни*. Отношения между этими концептами не ограничиваются противопоставлением, а отношения между словами, их объективирующими, соответственно не ограничиваются только рамками антонимии. Возможно не только противопоставление этих понятий, но и их слияние, возможно определение *жизни* через понятие *смерть* (но не наоборот) и понимание смерти как конца жизни и одновременно ее начала. Ср., например: «Как-то *жизнь* и *смерть* сливались в одно», - в ужасе записал Лев Толстой ... [13]; - Толстой в этой повести [«Смерть Ивана Ильича»] говорит, - говорит, повторяет, убеждает, долбит наш мозг, - что *жизнь есть смерть*. Но в конце повести его умирающий герой рождается в *смерть*, как в новую жизнь, ... [13].

Жизнь как некая реальность противопоставляется

а) воображению, в частности мечте, являющей собой продукт воображения, иллюзиям и пр.: Хульные мысли – своего рода разрядка. Человек в воображении

прокручивает то, чего не может позволить себе *в жизни* [7]; - Ты должна понять, - сказала Варя. - Есть *мечты, иллюзии*. А есть *жизнь* ... [3]; - Что касается Эли, она не рассуждала столь абстрактно: надо подтягивать *жизнь* к *мечте*. Не получалось. Мешала водка [4].

б) сну (снам): - К черту *жизнь*. *Спать, спать, заснуть и не просыпаться* [13]; - Сохранилось на всю жизнь только очень твердое знание о том, что, когда находишься *внутри сна*, вся обыкновенная *жизнь* обращается *в сон* ... Явь и сон – как лицевая и изнаночная сторона одной ткани [9]. Однако возможно не только противопоставление структурных признаков концептов ЖИЗНЬ и СОН, но и их взаимодействие, что порождает новую концептуальную структуру, которая объективируется, например, словосочетанием *сон жизни*. Ср.: - А у секунд бывает разная стоимость, и эта, шумахерская, стоит очень дорого. И вот он – удачник *сна жизни*, и все у него есть: успех, слава, деньги, любовь ... [8];

в) реальная жизнь противопоставляется виртуальной, Интернету: - Как правило, тот, кто основательно «поселился» *в Интернете*, *в реальной жизни* испытывает трудности в общении [17].

Жизнь, отчуждаемая от человека, противопоставляется субъекту жизни, в частности его внутреннему миру: - Происходило у меня это от тесноты, физиологической тесноты, потому что мое внутреннее Я было больше, чем моя плоть. И я алкоголем раздвигал эту плоть, как мне казалось, и тогда мое внутреннее Я вырывалось наружу. Но, вырываясь на белый свет, оно оказывалось безобразным. Вот и все! Сейчас же мой *внутренний мир* пришел в соответствие с моей *жизнью* [18].

Итак, концепт или его отдельный компонент, концептуальный признак, ассоциируется с неким образом, который формируется на базе личного эмпирического опыта человека, связанного с восприятием мира органами чувств. Однако, поднимаясь вверх «по ступеням абстракции», чувственный образ постепенно трансформируется в некий мыслительный конструктор. Анализируемые сравнительные конструкции дают наглядное представление о такого рода движении от непосредственного чувственного образа к концепту и благодаря этому позволяют понять, чем обусловлено формирование того или иного концептуального признака.

Сравнительные конструкции, включающие лексику *жизнь*, представлены в проанализированном фактическом материале несколькими структурными разновидностями как в рамках союзных (со сравнительными союзами *как, словно, точно, будто, как будто, чем*), так и несоюзных типов сравнительных конструкций. Говоря о союзном типе сравнительных конструкций, можно назвать следующие его разновидности:

- 1) полные придаточные предложения, с компаративной семантикой;
- 2) неполные придаточные предложения, имеющие сравнительную семантику;
- 3) сравнение в функции сказуемого;
- 4) сравнения в форме фразеологического оборота или устойчивого сравнительного словосочетания;
- 5) сравнения со сравнительными частицами.

Многочисленные структурные разновидности сравнительных конструкций несоюзного типа включают в себя единицы различных уровней языковой системы (это значительно затрудняет не только их квалификацию как конструкций компаративной семантики, но и их дифференциацию):

- 1) сравнение с помощью глаголов;
- 2) сравнения, выраженные существительными в форме творительного падежа;
- 3) сравнение, имеющее форму прилагательного;
- 4) сравнение в форме прилагательного в сравнительной степени в сочетании с существительным в родительном падеже;

- 5) сравнительные конструкции, включающие в свой состав краткое прилагательное *похож* (*похож, -а, -е, -и* на что?/на кого?);
- 6) сравнительная конструкция, включающая предлог *вроде*;
- 7) сравнения, включающие отрицательную частицу *не*.

Заметим, что для исследователей семантики компаративных конструкций большой интерес представляют сочетания, включающие существительное в родительном падеже (так называемые генитивные сравнения), которые могут быть отнесены к гибридным, поскольку занимают промежуточное положение между сравнением и метафорой, например: *сон жизни, вершина жизни, преодоление жизни* и т.п.

Проанализированный материал подводит нас к следующим выводам:

- сравнение можно рассматривать как особый способ восприятия человеком окружающей действительности и один из способов познания мира. Фоном для выбора объекта сравнения является окружающий человека мир, «первопричину» появления той или иной компаративной конструкции следует искать не только в чувственных образах окружающего мира, но и культуре, традициях, обычаях носителей данного языка; основание же сравнения, рождение именно этого, а не какого-либо иного образа обусловлено национально-культурными особенностями мировосприятия, присущими определенному этносу; ситуацией общения, характерологическими особенностями коммуникантов, а также спецификой индивидуально-авторской концептосферы, если сравнительные конструкции рассматриваются, например, в рамках художественного текста;
- разнообразные сравнительные конструкции, зафиксированные в дискурсе, не только фиксируют в языке результаты сравнения как одного из способов познания мира, но и участвуют в его концептуализации: признаки сравнения, являясь репрезентантами концептуальных признаков определенного концепта, позволяют получить доступ к данному концепту, а также помогают выявить его смысловой объем. По-видимому, потенциал компаративных конструкций в этом плане обуславливается их способностью эксплицировать «наивный» взгляд человека на окружающий мир, восходящий к его эмпирическому опыту как первой ступени познания;
- обогащение концептуальной системы человека (как члена языкового сообщества, как языковой личности) происходит не только благодаря личному эмпирическому опыту, но и в большой степени благодаря языку, который аккумулирует в себе общественно-исторический опыт (как накопленный человечеством, так и национальный). Очень важную роль в этом процессе играют художественные, публицистические тексты, которые не только отражают индивидуально-авторскую картину мира, но и раздвигают границы концептосферы определенного языкового сообщества, а также расширяют арсенал различных способов концептуализации мира;
- актуальными, на наш взгляд, представляются исследования компаративных конструкций в аспекте лингвокультурологии, поскольку, обладая значительным «культуронесущим» потенциалом, они могут играть значительную роль в передаче культурных кодов.

Ссылки на источники:

1. Мандельштам Осип. Век мой, зверь мой [Сборник] – М.: Эксмо, 2011.

- Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/mandelshtam/0/j405.html, 25.10.2017.
2. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
3. Токарева В. Извинюсь. Не расстреляют. [Сборник]. – СПб.: Азбука. 2015. – 320 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tokareva/y/j2.html, 22.10.2017.
4. Токарева В. О любви [Сборник]. – М.: АСТ, 2008. – 320 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tokareva/m/j30.html, 22.10.2017.
5. Токарева В. Гладкое личико [Сборник]. – М.: АСТ, 2003. – 330 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tokareva/u/j15.html, 22.10.2017.
6. Токарева В. Мужская верность [Сборник]. – М.: АСТ, 2005. – 448 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tokareva/3b/j27.html, 22.10.2017.
7. Токарева В. Казино [Сборник]. – М.: АСТ, 2003. – 317 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tokareva/w/, 22.10.2017.
8. Т. Москвина Смерь это все мужчины. – СПб.: Амфора, 2009. – 320 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/moskvina/0/, 22.10.2017.
9. Казус Кукоцкого. – Издательство «Астрель-СПб», 2012. – 512 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/ulitskaya/f/, 22.10.2017.
10. Улицкая Л. Искусство жить. – М.: Эксмо, 2003. – 491 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/ulitskaya/h/, 22.10.2017.
11. Улицкая Л. Искренне ваш Шурик. – М.: Эксмо, 2011. – 448 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/ulitskaya/g/, 22.10.2017.
12. Улицкая Л. Первые и последние. – М.: Эксмо -Пресс, 2007. – 320 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/ulitskaya/w/, 22.10.2017.
13. Толстая Т. Не кысь. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 608 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/tolstaya/2/, 22.10.2017.
14. Толстая Т. Кысь. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 368 с.
Эл. рес.: <http://www.e-reading.club/book.php?book=56602>, 22.10.2017.
15. Довлатов С. Чемодан. Изд-во «Азбука-классика», 2003. – 160 с.
Эл. рес.: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/dovlatov/b/, 22.10.2017.
16. Довлатов С. Ремесло. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 608 с.
Эл. рес.: <http://www.rulit.me/books/remeslo-read-117799-0.html>, 22.10.2017.
17. Еженедельник АиФ – Москва, 2006, №41.
18. Еженедельник «Аргументы и факты», 2005, №41.

Tatiana Barkova,

Major Teacher of Russian Philology department FSBEIHPET Tambov state technical university,

Tambov

barkova06@mail.ru

Comparative constructions as the repressants of conceptual vestiges

(examining into the range of comparative constructions, including lexeme *life*)

Annotation: The comparative constructions, formed with noun «life» are being scrutinised in the article. The structural components' line of the concept «life» is distinguished by the author in the process of writing. On the one hand, the components are being turned into

the attribute of comparison, but, on the other hand, are being extracted due to comparative content. The structural variations of conjunctions and non-conjunctions are also listed.

Keywords: comparative language units, subject of comparison, comparison representation, comparison attribute, concept, comparison verbalisation, structural variations of comparative constructions.

Губанова Тамара Васильевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

Максимова Ольга Васильевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

Особенности формирования исторических понятий и раскрытия причинно-следственных связей у иностранных учащихся (из опыта преподавания истории иностранным студентам подготовительного курса)

Аннотация: В статье рассматриваются методические приемы формирования исторических понятий на занятиях по Истории России со студентами-иностранцами, изучающими русский язык на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: историческое понятие, историческое событие, методические приемы, частно-исторические понятия, общеисторические понятия, социологические понятия.

Необходимость преподавания истории России на факультетах довузовской подготовки и первых курсах основных факультетов ни у кого не вызывает сомнений [1]. Однако методика преподавания истории России студентам-иностранцам, обучающимся в российских вузах, до сих пор полностью не разработана. В данной статье авторы освещают опыт преподавания данной дисциплины на факультете международного образования Тамбовского государственного технического университета.

Проблема формирования исторических понятий – одна из важных проблем, с которыми сталкивается преподаватель, проводя занятия по вводу в курс истории России. Овладение основами любой науки представляет собой усвоение системы её понятий. В период обучения в университете некоторые иностранные учащиеся продолжают овладевать системой исторических понятий о России, а для некоторых эта система абсолютно неизвестна.

Методисты отмечают, что овладение историческими понятиями означает усвоение учащимися наиболее важных специфических признаков исторических фактов, отражение в их сознании исторических событий и явлений в наиболее существенных связях и отношениях. «Исторические понятия – это стержень системы научных знаний» [2:90].

Безусловно, в процессе обучения одновременно происходит формирование исторических представлений и на их основе понятий. Однако следует отметить существенные различия исторических представлений и понятий, поскольку исторические представления всегда индивидуальны, понятия, в свою очередь, должны быть определёнными, одинаковыми у всех студентов, в связи с тем, что овладение историческими понятиями является необходимым условием осмысления исторических фактов и понимания закономерностей исторического развития.

Например, конкретное представление о русском царе, создавшееся у учащегося на основании иллюстрации в учебнике (репродукция картины В.М. Васнецова Иван Грозный) может содержать такие индивидуальные черты, как кафтан, посох, шапка с опушкой. Но эти черты не являются обязательным атрибутом внешнего облика царя. Царь Петр I, например, мог носить другую одежду. Понятие «русский царь» включает не эти индивидуальные, случайные, а общие существенные признаки: царь — основной титул монархов Русского государства с 1547 по 1721 год, впоследствии основным титулом стал император Всероссийский, но слово царь продолжало использоваться, в особенности на Западе,

применительно к российскому монарху, и, кроме того, продолжало входить в его полный титул, как составная часть. Территория, которая находится под управлением царя, называется царство [3].

Поскольку у многих иностранных учащихся, впервые начавших изучать русскую историю, особенности исторических представлений проявляется в их фрагментарности, порой искаженности, преподавателю гораздо труднее сформировать понятия, отражающие главные признаки и взаимосвязь исторических фактов, тем более, что понятия должны формироваться у всех учащихся одинаковыми, определенными.

Для эффективного процесса формирования понятий необходимо учитывать их классификацию по степени обобщенности исторических явлений, сформулированную А.А. Вагиным [4:354], которая успешно реализуется преподавателями кафедры «Русская филология» на занятиях вводного курса истории России:

Частно-исторические понятия, которые отражают и обобщают конкретные исторические явления, характерные для определенного исторического периода, например для XVII века: Земский собор – парламент, собрание представителей всех слоёв населения (кроме крепостных крестьян) для обсуждения политических, экономических и административных вопросов. Мещанин (мн.ч. мещане) – горожанин, мелкий торговец или ремесленник, который живет и работает в городе, имеет недвижимость (дом, мастерскую, магазин) и платит налоги. Эти понятия сравнительно просты и раскрываются, как показывает опыт, в рамках одного занятия [5:69].

Общеисторические понятия отражают и обобщают явления, характерные для определенной общественно-экономической формации, например, понятия «рыночная экономика», «рыночные реформы», «перестройка», «стагнация», свойственные 1990-м годам.

Социологические понятия, отражающие общие свойства и закономерности исторического процесса, которые представляются на материале всего курса, например: «возникновение и развитие российского государства», «Русь», «Россия», «Российская империя», «Советская Россия», «Советский Союз» и «Российская Федерация», «культура Древней Руси», «Золотой век русской культуры» и др.

На наш взгляд, наиболее значимыми во вводном курсе истории России для иностранных учащихся являются общеисторические понятия, усвоение которых обязательно для дальнейшего изучения истории на продвинутом этапе.

Каким же образом, основываясь на вышеизложенной методике, возможно сформировать, например, историческое понятие «смутное время»? Прежде всего, преподавателем создается целостная картина, в которую включены существенные признаки этого явления: в Главе 4 «Россия в XVII веке. Смутное время» представлено два текста с этой тематикой: обзорный (краткий) и более полный. Эти тексты согласно методике преподавания русского языка как иностранного сопровождаются лексическими заданиями: 1. Словарная работа; 2. Задания, требующие сгруппировать однокоренные слова или поставить вместо точек подходящие по смыслу глаголы в ключевых словосочетаниях. Задания такого типа позволяют выявить существенные признаки понятия «смутное время». Сообщение термина, закрепляющего понятие «смутное время», дается в ходе словарной работы, а затем во время чтения текстов. Учащиеся самостоятельно или под руководством преподавателя в ходе вопросно-ответной беседы находят определение этого понятия: «Смутное время - период с 1598 по 1613 годы, когда Россия переживает тяжелейший внутриполитический кризис» [5:69].

Важную роль играют задания, способствующие закреплению нового понятия и его использованию в речи.

1) Ответьте на вопросы:

1. Что такое Смутное время?
2. Когда и почему началось Смутное время?
3. Кто такой Борис Годунов?
4. Кто такой Григорий Отрепьев? Почему его называют Лжедмитрием?
5. Кто стал новым царём после смерти Лжедмитрия? Почему его деятельность была неудачной?
6. Почему в 1606 году начались крестьянские восстания?
7. Кто такой «Тушинский вор»?
8. Почему в 1609 году польский король объявил России войну?
9. Какой была политическая ситуация в России в 1610 году?
10. Кто встал на защиту России?
11. Кто стоял во главе национально-освободительного движения?
12. Что произошло в 1612 году?
13. Кого выбрали новым царём на Земском соборе в 1613 году?
15. Когда и где установили памятник Минину и Пожарскому?
16. Какой праздник отмечают россияне 4 ноября?

2) Напишите даты.

Умер царь Федор Иванович, сын Ивана Грозного, прервалась династия Рюриковичей,
Состоялся Земский собор, на котором царем выбрали Бориса Годунова.
Голод, который вызвал серьезные экономические и политические проблемы.
Армия самозванца вторглась в Россию.
Скончался Борис Годунов.
Лжедмитрий стал российским царем.
Убит Лжедмитрий, царем стал боярин Василий Шуйский.
Крестьянское восстание Ивана Болотникова.
Появился Тушинский вор.
Договор со Швецией и начало русско-польской войны.
Битва http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D1%83%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B0 около деревни Клушино, поляки заняли Москву.
Первое (рязанское) народное ополчение, осада Москвы.
Второе (новгородское) народное ополчение Минина и Пожарского.
Освобождение Москвы.
Земский собор для выборов нового царя.

3) Впишите нужное слово и объясните.

В 1598 году умер царь Федор Иванович, прервалась первая русская царская династия В 1598 году состоялся Земский собор, на котором царем выбрали В этот момент в Польше появился авантюрист, который заявил, что он – ... , царевич Дмитрий. В 1606 году в Москве началось волнение и Лжедмитрий был убит, царем стал боярин В 1606 году началось крестьянское восстание Русский народ дал второму Лжедмитрию прозвище «...». В 1609 году началась ... война. В Рязани собирается первое народное ополчение во главе с дворянином Осенью 1611 года в Новгороде мещанин ... обратился с призывом создать второе ополчение для освобождения Москвы. Руководителем ополчения был избран князь В январе 1613 года состоялся ... 21 февраля 1613 г. Собор избрал царем ... [5: 72-73].

Заключительным этапом формирования понятия «смутное время» является выполнение заданий, направленных на выработку умений оперировать новым понятием. Учащимся могут быть предложены следующие задания: 1) Определить, кто

изображен на портретах (Иван Грозный, Борис Годунов, Козьма Минин, Дмитрий Пожарский и т.д.) и сказать, почему эти люди вошли в историю.

2) Дополнить перечень событий, происходивших в России в XVII веке.

1. *Восточные границы Российского государства отодвинулись далеко за Урал, в Сибирь.*

2. ...

3. ...

4. *Козьма Минин и Дмитрий Пожарский организовали сбор средств для борьбы с врагом.*

5. ...

3) Подумайте и обсудите следующие вопросы.

1. *Как вы думаете, что стало причиной политического кризиса в России в начале 17 века? 2. Как вы считаете, были ли положительные результаты Смутного времени?* [5:73]

Для уточнения уже сформированных исторических понятий может выступать прием сравнения, например, политики (внешней и внутренней), экономики, культуры до принятия христианства и после. Для этого учащимся предлагается задание на восстановление информации в сравнительной таблице, при выполнении которого необходимо пользоваться информацией, представленной в тексте «Крещение Руси» [5:12]:

4) Восстановите информацию.

Причины принятия христианства.

1.

2. *Другие государства считали, что языческая Русь - это нецивилизованная страна, и она не может быть серьезным политическим и экономическим партнером.*

3. *Иностранные специалисты боялись приезжать в Киев.*

Последствия

принятия

христианства.

1. *Общая для всех государственная религия помогла объединить племена Киевской Руси в один народ.*

2. *Крещение Руси помогало установить более тесные международные связи с соседними христианскими государствами, заключать мирные договоры, создавать военные и торговые союзы.*

3.

4.

Важную роль в формировании исторических понятий, безусловно, играет наглядность, которая помогает создать целостную картину, служит конкретным материалом для выявления существенных признаков, способствует закреплению новых понятий. В ходе занятия учащимся предлагаются следующие виды работ: 1) работа с картой; 2) работа с сюжетной картиной или фотографией; 3) ролевые игры; 4) просмотр художественных и документальных фильмов.

Работа с картой позволяет сформировать у учащихся пространственные и временные понятия о том или ином историческом событии, проследить ход сражения, изменения границ государства и др. Например, при формировании понятий «политическая раздробленность Руси», «Русь удельная» карта помогает проследить, как в результате исторического процесса произошло дробление единого государства на множество удельных княжеств, приведшее в итоге к порабощению Руси татаро-монгольскими завоевателями [5:26; 5:28].

При формировании исторических понятий «объединение русских земель», «борьба с Золотой Ордой», «формирование Московской Руси» используется схема Куликовской битвы [5:50].

Картины С. Ерошкина «Крещение княгини Ольги», В.М. Васнецова «Крещение Руси», «Бой Пересвета с Челубеем», Ю. Пантюхина «Минин и Пожарский».

Освобождение Москвы», П. Делароша «Петр I», портреты российских генералов Отечественной войны 1812 года и другие, а также фотографии, отражающие исторические события времен второй половины XIX – начала XXI веков, портреты советских полководцев Г.К. Жукова, К.К. Рокоссовского, И.С. Конева, президентов России и Российской Федерации служат богатым наглядным материалом, опираясь на который учащиеся могут формировать речевые суждения. Это подтверждает О.Г. Зорина, указывающая на то, что подкрепленная рассказом преподавателя «картина делает зримыми понятия», что и позволяет учащимся формировать собственные суждения, основанные на исторических понятиях [6:39].

Ролевые игры «Князь и его дружина», «Император Петр I и боярская Дума», круглый стол «Будущее России, история страны продолжается» позволяют включать учащихся в активное познание, направленное на усвоение исторических понятий и формирование положительного образа России и ее истории в сознании учащихся.

Просмотр исторических художественных и документальных фильмов: «Александр Невский» С. Сергей Эйзенштейна, «Обыкновенный фашизм» М. Ромма, «Звезда пленительного счастья» В. Мотыля, «28 панфиловцев» К. Дружинина служит не только наглядным историческим материалом, но и позволяет передать историческую атмосферу, активизировать творческий потенциал студентов, подготовить к формированию собственного суждения, которое может быть реализовано в ходе дискуссии на уроке истории России.

На занятиях по истории России с иностранными студентами преподаватель преследует ряд целей, важнейшими из которых, безусловно, являются учебная и воспитательная. Знания истории России позволяют учащимся расширить и обогатить фоновые знания, лексический запас, сформировать, а в дальнейшем усовершенствовать навыки устной и письменной научной речи. С воспитательной точки зрения, история России, как и история любого государства, должна служить уроком для повторения положительного опыта или предостережением от ошибок, политических, социальных и экономических. Это подчеркивал в своем «Выступлении на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» Президент Российской Федерации В.В. Путин (1.09.2015)», который, говоря о роли истории в формировании сознания молодежи, отметил: «в ... истории были и трагические страницы. Уроки смут, революций, гражданской войны предупреждают, насколько губительны для России любые расколы, убеждают, что только единство народа и общественное согласие могут привести к успеху, обеспечить независимость государства, помочь дать отпор любому могущественному и вероломному врагу.

Когда вставал вопрос о защите родной земли, поднимался весь наш народ. Откуда бралась его исполинская духовная мощь, готовность жертвовать собой? Всё это возникало из искренней, идущей от сердца любви к своей стране. Эти чувства патриотизма передаются у нас из поколения в поколение ...» [7] На наш взгляд, эти слова применимы к истории любого государства и к осознанию в иноязычной среде необходимости правильной оценки российской истории.

Список литературы

1. Войтович А.В. Специфика преподавания истории России и страноведения иностранным студентам // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. Сборник трудов Научно-методической конференции. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Томск, 26-30 марта 2013 г – Томск: Издательство: Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск), 2013 г – С. 301 – 302.

2. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. С.А. Ежова и др. – М., 1986
3. Википедия. Электронная энциклопедия. Русскоязычный сайт. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Царь>
4. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе // А.А. Вагин. – М., 1968.
5. Россия. История. События. Факты. Вводный курс по истории России для студентов-иностранцев, изучающих русский язык / Т.В. Губанова, О.В. Максимова, О.В. Нарбекова, Е.А. Нивина; М-во обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб гос. техн. ун-т». – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – 214 с.
6. Зорина О.Г. Использование сюжетной картины В процессе формирования исторических понятий в старших классах вспомогательной школы // Дефектология. – 1992. №1 с.38 – 44.
7. Путин В.В. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» 1.09.2015 // Официальный сайт Президента России и Администрации Президента Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50216>

Gubanova Tamara Vasilyevna
associate professor "The Russian philology" FGBOOU WAUGH of "TGTU"
Tambov
Maximova Olga Vasilyevna
associate professor "The Russian philology" FGBOOU WAUGH of "TGTU"
Tambov

Features of formation of historical concepts and disclosure of relationships of cause and effect at foreign pupils (from experience of teaching history to foreign students of a preparatory course

Summary: In article methodical methods of formation of historical concepts on classes in Story of Russia with the students foreigners learning Russian at a stage of pre-university preparation are considered.

Key words: historical concept, historical event, methodical receptions, private and historical concepts, general historical concepts, sociological concepts.

Иванова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология»
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов
Iveera1@yandex.ru,

Ильина Светлана Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология»
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов
vaska24@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ

Аннотация: Авторы рассуждают о важности введения страноведческой составляющей в учебные материалы по русскому языку как иностранному. Даются практические рекомендации по механизму отбора учебного материала, направленного не только на освоение важнейших лексико-грамматических навыков, но и на формирование историко-культурной компетенции, которая является обязательным компонентом успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: страноведение, страноведческая компетенция, русский язык как иностранный, воспитательные цели урока РКИ

Студенты из стран Азии и Африки, приезжающие учиться в Россию, как правило, не всегда обладают знаниями об истории и культуре нашей страны в достаточном объеме, что актуализирует формирование страноведческой компетенции в процессе обучения русскому языку в российских вузах. Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, «использование иностранных языков в качестве реального средства общения <...> возможно лишь при условии обширного фонового знания задействованных культур, их развития и взаимосвязей <...> [1: 25].

Продуктивным механизмом формирования системных знаний о традициях русского народа, истории и культуре нашей страны являлся курс страноведения, который в течение многих лет преподавался в российских вузах на подготовительных факультетах.

Однако согласно Приказу от 3.10.2014 №1304 Министерства образования и науки «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» страноведение не было включено в список учебных дисциплин, которые должны освоить иностранные слушатели [2]. В этой связи в практике преподавания русского языка как иностранного актуализируется отбор учебного материала, опирающегося на историкокультурный и социокультурный фон. Включение таких сведений в ткань урока должно начинаться как можно раньше, желательно уже на элементарном уровне изучения русского языка как иностранного, так как знакомство с информацией об истории, природе, культуре и быте нашей страны значительно облегчает процесс социокультурной адаптации иностранных учащихся.

Преподаватель русского языка имеет уникальные возможности: именно он открывает своим иностранным учащимся символическую дверь в мир русской лексики и грамматики, показывает красоту и мощь русского слова. Кроме того, работая с инофонами, преподаватель должен помнить и о воспитательной функции

занятий, которые должны быть направлены не только на становление толерантного отношения к представителям разных стран и, соответственно, культур, но и быть проводником «мягкой силы», которая формирует дружественное и уважительное отношение к России.

Одной из главных воспитательных задач занятий с иностранными студентами, несомненно, является также работа над формированием положительного образа России. Эта тема в современном мире имеет особое звучание, о чем свидетельствует, к примеру, тот факт, что образ России за рубежом стал одной из ведущих тем на IV Дальневосточном медиасаммите (2017), где была обоснована актуальность данной проблематики [3].

Нередко иностранная аудитория знакома с Россией только посредством стереотипов, многие из которых далеко не комплиментарны для нашей страны: водка, балалайка, матрешка и пр. Однако Россия – это не та страна, где по улицам гуляют пьяные медведи в шапках-ушанках, это сильная держава, вызывающая у людей, знакомых с ее историей и культурой, совсем иные ассоциации: это государство, с которым связаны знаменательные научные, технические, культурные, спортивные достижения.

Целью настоящей работы является обоснование необходимости включения элементов страноведческой информации в учебные материалы по русскому языку как иностранному, а также разработка практических рекомендаций по отбору учебного материала по РКИ, который может фактором, мотивирующим иностранных учащихся к изучению историко-культурных ценностей России.

Анализ учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному показывает, что многие методисты составляют тексты страноведческого характера, которые способствуют формированию социокультурной, историко-культурной и лингвокультурологической компетенции инофонов, расширяют их кругозор в области знаний об истории и культуре нашей страны.

Как справедливо заметили Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «чем больше текст содержит страноведческих сведений, тем существеннее он для нашей культуры, тем выше его содержательная ценность» [4: 116]

Так, в учебнике «Прогресс. Базовый уровень» для работы с иностранными учащимися, среди прочих, предлагаются тексты «Образование в РФ», «М.В. Ломоносов», «Космонавт Г. Гречко», «Юрий Гагарин», «Интервью Ю. Гагарина», «Москва», «Владивосток», «Воронеж» [5]. Большое количество текстов страноведческой тематики включено в учебные пособия «Живем и учимся в России» [6], «Дорога в Россию» [7], «Русский язык. Лексико-грамматический курс» [8] и во мн. др.

Нет сомнения, что такая работа весьма плодотворна. Однако преподаватель РКИ не должен ограничиваться введением страноведческой тематики только в работу с текстами: механизм сочетания элементов страноведения с грамматическим и лексическим материалом на уроках русского языка как иностранного возможно (более того – необходимо!) включать в учебный процесс уже на начальном этапе обучения. Это позволит не только решать задачи формирования необходимых лексико-грамматических навыков, но и расширит кругозор учащихся, повысит мотивацию обучения, будет способствовать воспитанию уважительного отношения к реалиям русской действительности, к истории и культуре нашей страны.

Продемонстрируем вариант презентации нового грамматического материала с привлечением информации историко-культурного характера, апробированный авторами данной работы на занятиях с иностранными учащимися.

Так, объясняя тему «Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ» преподаватель РКИ с помощью интерактивной и/или мультимедийной техники использует следующий иллюстративный материал: портрет русского художника

Исаака Ильича Левитана, репродукции его картин «Март», «Берёзовая роща», «Весна. Большая вода», «Золотая осень», а также изображение Третьяковской галереи.

Продемонстрировав портрет художника (рисунок 1), после небольшой вопросно-ответной беседы с учащимися (Вы знаете, кто это? Вы знаете, что рисовал этот художник? и пр.), преподаватель работает с фразами:



Это художник И. Левитан. Левитан (м.р., ед.ч., И.п.) рисовал природу.



какой художник?
Это художник И. Левитан, который (м.р., ед.ч., И.п.) рисовал природу.

Рисунок 1. Объяснение темы «Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ» (Слайд 1).

Аналогичная беседа проводится во время демонстрации репродукций картин художника, при этом презентуются фразы, где слово «который» употребляется в женском роде, в среднем роде, а также во множественном числе (рисунок 2, рисунок 3, рисунок 4):

Это картина Левитана. Эта картина (ж.р., ед.ч., И.п.) называется «Золотая осень».



какая картина?
Это картина Левитана, которая (ж.р., ед.ч., И.п.) называется «Золотая осень».



Рисунок 2. Объяснение темы «Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ» (Слайд 2).

Левитан – известное имя. Это имя (с.р., ед.ч., И.п.) знает весь мир.



какое имя?
Левитан – известное имя, которое знает весь мир.

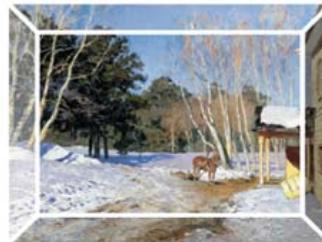
Рисунок 3. Объяснение темы «Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ» (Слайд 3).



"Берёзовая
роща"



"Весна. Большая
вода"



"Март"

«Берёзовая роща», «Весна. Большая вода», «Март» - картины Левитана.
Эти картины (мн.ч., И.п.) находятся в Третьяковской галерее.

«Берёзовая роща», «Весна. Большая вода», «Март» - картины Левитана,
какие картины?
которые (мн.ч., И.п.) находятся в Третьяковской галерее.

Рисунок 4. Объяснение темы «Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ» (Слайд 4)

Таким образом, инофоны, знакомясь с новой грамматикой, в то же самое время не только получают знания о русском художнике и его работах, но и приобретают представление о том, как меняется природа средней полосы России в зависимости от сезона. Лексика, которая используется в процессе такого объяснения, уже хорошо знакома учащимся, поскольку большей частью она включена в лексические минимумы; новые слова (берёзовая роща, Третьяковская галерея), объяснение значений которых не отвлечет от темы урока и не помешает усвоению нового грамматического материала, также расширят страноведческую компетенцию учащихся.

Информацию страноведческого характера будет полезным включать в материалы, предназначенные для закрепления и контроля изученного материала. Этот прием был использован, например, при составлении упражнений для учебного пособия «Начинаем учить предлоги и союзы. Предложно-падежные конструкции в речи» [9].

Так, закрепляя использование союза «тоже», учащимся предлагается выполнить упражнение по модели:

«Студенческий билет – это документ. Пропуск – это тоже документ. Студенческий билет и пропуск – это документы».

При этом, наряду с фразами, включающими лексику, актуальную для повседневного общения («Андрей – инженер. Олег тоже инженер» и пр.) используются и такие, которые расширяют представление о нашей стране:

«Николай Лобачевский – математик. Григорий Перельман – тоже математик», «Александр Пушкин – поэт. Михаил Лермонтов – тоже поэт» [9: 81-82].

Аналогичный прием применен в упражнении, контролирующем умение правильного использования союзов «и» и «или», которые нужно употребить в диалоге на месте пропусков слов:

«- Михаил Васильевич Ломоносов – это физик, химик, поэт ... художник? - О, Ломоносов ... физик, ... химик, ... историк, ... поэт, ... художник! [9: 80]

Как видим, преподаватель РКИ, знакомя иностранных учащихся с ресурсами русского языка, может и должен стать для инофонов проводником в мир русской науки, культуры и истории. Продуманная работа педагога, тщательный отбор учебного материала, включающего историко-культурный, социокультурный и этнокультурный фон, будет способствовать формированию у иностранных студентов интереса к культуре русского народа, уважительного отношения к нашим духовным и историческим ценностям, формированию положительного имиджа нашей страны, а также повышению познавательной активности, и, как следствие, успешной коммуникации с носителями русского языка.

Этим целям должны соответствовать современные учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному.

Ссылки на источники

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008.
2. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 N 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.11.2014 N 34732) // URL: <https://fdp.hse.ru/data/2016/02/01/1137042013/Prikaz1304.pdf>
3. Образ России за рубежом стал одной из ведущих тем на Дальневосточном медиасаммите // URL: <https://www.ruskiymir.ru/news/226169/>
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус.яз., 1990.
5. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Базовый уровень: Учебник русского языка. М.: Изд-во РУДН, 2004
6. Живем и учимся в России. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (I уровень). 2-е изд. СПб: Златоуст, 2006.
7. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). 3-е изд., испр. М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. СПб: Златоуст, 2006.
8. Хавронина С.А., Харлмова Л.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. 5-е изд., перераб и доп. М.: Русский язык. Медиа, 2006.
9. Начинаем учить предлоги и союзы. Предложно-падежные и союзные конструкции в речи: Пособие для изучающих русский язык как иностранный (элементарный уровень) / С.А. Ильина, И.С. Иванова и др. М.: Русский язык. Курсы, 2013.

Ivanova Irina Sergeevna
Ph. D. in Philology, Associate Professor
Department of Russian Philology
Tambov State Technical University
Iveera1@yandex.ru

Ilyina Svetlana Anatolyevna
Ph. D. in Philology, Associate Professor
Department of Russian Philology
Tambov State Technical University
vaska24@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TASKS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: Authors argue on importance of introduction of a country study component to training materials on Russian as foreign. Practical recommendations about the mechanism of selection of the training material directed not only on development of the major lexical and grammatical skills, but also on formation of a historical and cultural background which is an obligatory component of successful cross-cultural communication are made.

Keywords: Country studies, cross-cultural competency, Russian as a foreign language, educational objectives of lessons of Russian as a foreign language

Иванова Ирина Сергеевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология»
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов
Iveera1@yandex.ru,

Ильина Светлана Анатольевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология»
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов
vaska24@yandex.ru

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы изучения русской предложно-падежной системы на элементарном уровне в иностранной аудитории. Анализируются наиболее типичные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ и иностранцы, изучающие русский язык, при различных подходах и принципах презентации учебного материала в современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранцев

Ключевые слова: предложно-падежная система русского языка; русский язык как иностранный; методика преподавания; элементарный уровень.

Согласно Образовательной программе по русскому языку как иностранному, в процессе предвузовской подготовки на элементарном уровне иностранные учащиеся должны познакомиться с основными значениями и функциями падежей [1: 25-28]. В соответствии с классической методикой преподавания РКИ, знакомство с падежной системой начинается, безусловно, с именительного падежа, далее порядок презентации падежных значений, как правило, следует по такому пути: винительный или предложный, родительный, затем - творительный или дательный. По усмотрению преподавателя, обозначенный порядок изложения грамматического материала может варьироваться; весьма продуктивно после именительного падежа познакомить инофонов с родительным падежом в значении принадлежности – к примеру, именно так предлагают работать с иностранной аудиторией авторы учебников «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» [2] и «Лестница» [3].

Презентуя грамматический материал, преподаватель русского языка как иностранного может следовать линейной или концентрической подаче материала.

В первом случае употребление падежных форм закрепляется не только на именах существительных, но и на других изменяемых частях речи: прилагательных, порядковых числительных, указательных и притяжательных местоимениях. При таком подходе, зная, например, как отвечать на вопрос «куда?», продуцируя при этом фразу со всеми частями речи, иностранец, тем не менее, не сможет полноценно ответить на вопрос «где?», так как будет знаком только с наречиями места.

Данный принцип лег в основу учебника «Русский язык – мой друг» [4]. Так, после знакомства с предложным падежом имен существительных в единственном числе и личных местоимений для выражения места, объекта речи, мысли, авторы предлагают перейти к изучению имен прилагательных в предложном падеже, добавляя при этом значение времени (уроки 6 и 7). Выработка же умения использовать изученные конструкции в формах множественного числа отодвигается во второй семестр, так как данный грамматический материал представлен только в 21 и 22 уроках. Исходя из опыта работы с этим учебником, можно отметить, что

благодаря тщательно продуманной системе упражнений учащиеся достаточно легко усваивают грамматический и лексический материал, но длительный временной интервал между знакомством с формами единственного и множественного числа вызывает некоторые трудности при возникновении необходимости говорить о группе лиц или предметов (такие ситуации частотны на уроке: яркий пример – изучение темы «Выражение объекта речи, мысли», когда студентам хочется построить фразы, в которые включена актуальная для них информация: думать о родителях, говорить об экзаменах, вспоминать о друзьях, мечтать о путешествиях и т.д.).

Если целью занятий является успешная коммуникация с носителями языка в максимально короткие сроки, данную систему подачи материала целесообразно заменить на концентрическую, когда в первую очередь отрабатываются наиболее коммуникативно активные значения всех падежей на примере только имен существительных и личных местоимений. И лишь после того как учащийся научится строить элементарные фразы для ограниченного набора речевых ситуаций, в ходе занятий вводятся имена прилагательные, порядковые числительные, указательные и притяжательные местоимения.

Подобный подход к подаче материала встречается во многих учебниках по русскому языку для иностранцев. Например, именно по такому принципу построен учебник «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» [2]. Авторы вначале объясняют и закрепляют употребление личных местоимений и существительных в единственном числе (часть II, уроки 3-8), и затем уже вводят прилагательные, порядковые числительные, указательные и притяжательные местоимения в единственном числе (часть II, уроки 11 – 14). Закономерным исключением является винительный падеж неодушевленных существительных и прилагательных, который презентуется в шестом уроке. После этого происходит знакомство с падежными формами существительных, прилагательных и местоимений во множественном числе (часть II, урок 16).

Аналогичный принцип подачи учебного материала в учебнике «Прогресс. Элементарный уровень» [5], авторы которого тщательно минимизировали «набор языковых средств, обеспечивающих социально-культурную компетентность учащихся» [5: 3]. Такой подход направлен на то, чтобы в кратчайшие сроки научить студента, проживающего в чужой языковой среде, реализовывать коммуникативные потребности, актуальные для того набора ситуаций, в которых он оказывается чаще всего; незнание падежных форм указательных и притяжательных местоимений, порядковых числительных, прилагательных, не становится преградой для реализации коммуникативных потребностей в сфере повседневного общения.

Достойным примером учебника, где с большим успехом реализуется принцип концентрической подачи материала, является «Дорога в Россию (элементарный уровень)» [6]. Как показывает практика работы с этим учебником, иностранные учащиеся достаточно быстро и успешно овладевают русским языком на «уровне выживания».

Оба подхода, несомненно, имеют право на существование, и успешно применяются везде, где русский язык преподается как иностранный. Но, на наш взгляд, концентрическая подача учебного материала более эффективна, так как предполагает возможность неоднократного повторения ранее изученного. При этом новые формы и значения добавляются постепенно, начинает работать принцип «лингвистического взросления», согласно которому язык изучается «не плавно, а скачкообразно, каждый раз накапливая достаточное количество информации для его преобразования в качество». [7: 4]

При всей стройности и логичности русской предположно-падежной системы, ее изучение вызывает у иностранцев большие трудности. Это понятно, так как необходимо запомнить основные значения всех падежей, понять принцип

использования падежных форм, научиться выбирать правильное окончание для изменяемых частей речи, не забыв при этом о необходимости выбрать нужный предлог, обязательный для ряда конструкций.

Возможно, сопоставление грамматической системы русского и родного языка учащегося может снять ряд трудностей. Некоторые методисты считают, что на первых занятиях по РКИ имеет смысл обзорно знакомить инофонов с системой русской грамматики на родном языке или на языке-посреднике [8: 94]. Безусловно, такая работа была бы полезной, однако, как показывает практика, для реализации этой идеи необходимо соблюдение ряда обязательных условий, как-то: идеальное владение преподавателем языком-посредником или родным языком учащихся, умение абсолютно точно соотносить языковые явления русского языка и языка-посредника (или родного языка учащихся), языковая однородность учебной группы, достаточный объем лингвистических знаний у студентов о родном языке (или о языке-посреднике). К сожалению, все эти условия в процессе реальной работы практически невыполнимы. Группы иностранных учащихся обычно неоднородны по национальному составу, студенты, к сожалению, зачастую не знают грамматики родного языка, а владение языком-посредником (чаще всего английским) ограничено социально-бытовой сферой.

Как показывает опыт работы с иностранной аудиторией, преподавание русского языка как иностранного можно достаточно успешно осуществлять без языка-посредника. Эффективности такой работы значительно помогает обширный иллюстративный материал, продуманный отбор лексического материала, выстраивание системы упражнений в соответствии с задачами урока, когда обращение к языку-посреднику должно быть минимальным или же, по возможности, вовсе отсутствовать. Т.Л. Эсмантова, автор учебно-методического комплекса «Пять элементов», рекомендует активно использовать интернационализмы и постепенно наслаивать новую лексику и новую грамматику на уже знакомый лексический и грамматический материал [7: 3]. Работа без языка-посредника успешно реализуется при работе в смешанных группах, где студенты быстрее осваивают учебный материал, так как и в ходе урока, и при межличностном общении они вынуждены общаться исключительно на русском языке.

Хотя существует значительное число качественных учебников по русскому языку как иностранному, которые могут использоваться как базовые, преподаватели часто сталкиваются с нехваткой упражнений, необходимых для закрепления навыка использования предложно-падежных форм. Этот материал востребован как для уроков повторения и обобщения изученного материала, так и для самостоятельной работы студентов. Пожалуй, ни один учебник не сможет вместить того количества упражнений и заданий, которое необходимо для работы в группах разного уровня подготовки. В связи с этим актуализируется создание учебных пособий, авторы которых составляют большое количество грамматических упражнений и заданий [8, 9, 10, 11, 12 и др.], которые являются полезным дополнением к базовому учебнику. Часть таких пособий ориентирована на конкретное издание, при этом может быть иной авторский коллектив: так, в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете издан сборник упражнений, который служит дополнением к учебному комплексу «Дорога в Россию» [13].

Привлечение дополнительного учебного материала необходимо на всех этапах обучения, в том числе и на элементарном. Для закрепления навыков правильного употребления предложно-падежных конструкций в речи на уровне А1 разработано учебное пособие «Начинаем учить предлоги и союзы. Предложно-падежные и союзные конструкции в речи» [14]. Авторы, выстраивая систему упражнений и заданий в соответствии с дидактическими и методическими принципами обучения – от наблюдения речевых явлений к конструированию и употреблению в речи

изучаемой речевой модели, - сопровождают задания обширным иллюстративным материалом, дают ключи к тестам и проверочным заданиям, благодаря чему пособие может быть использовано не только для аудиторной, но и для самостоятельной работы иностранцев, изучающих русский язык.

В пособии рассматриваются темы: «Родительный падеж для обозначения лица обладателя, предлог У», «Родительный падеж для обозначения места исходного пункта движения, предлоги ИЗ, С», «Винительный падеж для обозначения направления движения, предлоги В, НА», «Винительный падеж для обозначения времени, предлог В», «Творительный падеж для обозначения совместного действия, предлог С», «Творительный падеж для определения к различным объектам, предлог С», «Предложный падеж для обозначения места, предлоги В, НА», «Предложный падеж для выражения объекта мысли и речи, предлог О».

Структура каждого подраздела выстроена следующим образом:

- 1) наглядная презентация грамматического материала (рисунки, модели употребления);
- 2) упражнения, расположенные в порядке возрастающей сложности (от упражнений нетворческого характера – к полутворческим и творческим заданиям);
- 3) контрольные задания, проверяющие степень усвоения материала.

Большое количество иллюстраций упрощает работу с грамматическим материалом. В работе «О первоначальном преподавании русского языка» К.Д. Ушинский писал, что наглядность необходима для развития «дара слова»: «Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собой, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если не полна, приводит ее в естественную, т.е. правильную систему <...>» [15]. И хотя великий педагог адресовал свои размышления учителям, работающим в начальной школе, его выводы актуальны и для методики преподавания РКИ, причем не только в детской, но и во взрослой аудитории.

Наряду с грамматическими упражнениями учащимся предлагается работа с микротекстами, при составлении которых авторы не только ориентировались на актуальную лексику и изучаемую грамматику, но и старались воссоздать ситуации, близкие и понятные студентам. Например, в подразделе «Предлоги и предложные конструкции творительного падежа» иностранным учащимся предлагается работа вот с таким текстом:

«Сегодня суббота. Завтра выходной. Как друзья будут отдыхать в воскресенье? Марина с Сергеем пойдут вечером в кафе, Ольга с Настей будут гулять по городу, а Андрей с Машей давно мечтают пойти в театр или в зоопарк. Но это будет завтра, а сегодня друзья все вместе идут в магазин покупать продукты.»

Студенты обычно ходят в магазин «Магнит» или «Линия». Это большие супермаркеты. Там богатый ассортимент и невысокие цены. На ужин ребята решили приготовить картофель с мясом и салат. Картофель у них дома уже есть, поэтому они купили только мясо. А салат они любят с маслом, а не с майонезом. Масло вчера закончилось, поэтому его тоже надо купить. На завтрак они часто варят рисовую кашу с молоком. Значит, нужно купить молоко.

«Что взять на десерт? Торт с фруктами? Булочки с шоколадом? Или мороженое?» — думали друзья. Андрей предложил купить мороженое с шоколадом, фрукты и обязательно лимон, потому что его подруга Маша очень любит чай с сахаром и с лимоном. Весёлые и довольные друзья вышли из магазина и поехали в общежитие готовить ужин» [14: 44 - 45].

Студенты, читающие этот текст, несомненно, сопоставят описанную в нем ситуацию с собственным опытом. Преподаватель легко сможет создать

коммуникативную ситуацию, задав учащимся вопросы типа: «Вам понравился этот текст? Почему? А с кем вы обычно ходите в магазин? Какие продукты вы покупаете? Что вы любите (умеете) готовить?..» и многие другие, близкие и понятные ученикам. Таким образом, материалы учебного пособия не только автоматизируют грамматический навык, но и способствуют развитию речи.

Контрольные упражнения, завершающие каждый подраздел, построены в виде тестовых заданий. Необходимый предлог или сочетание предлога с существительным нужно использовать во фразах, а также в микротекстах.

Раздел «Предлоги и предложно-падежные конструкции» завершается блоком «Проверьте себя!». Учащимся предлагается тест из 70 заданий; а также 3 проверочных микротекста. Вот один из них:

«Выберите правильный вариант ответа.

а) Антон, б) у Антона, в) с Антоном, г) об Антоне

Моего друга зовут ... (1) . Я познакомился ... (2) в университете в библиотеке. ... (3) очень интересный человек. Он много знает и умеет, . . . (4) можно сказать, что он ходячая энциклопедия. . . . (5) можно разговаривать почти обо всем. . . . (6) есть книги, справочники, словари, энциклопедии, которые он все прочитал. ... (7) даже писала наша студенческая газета, ведь он участвовал в телепередаче “Умники и умницы”» [14: 69].

Правильные ответы учащиеся могут вписывать в матрицы на страницах учебника.

Ко всем тестовым заданиям, а также к некоторым грамматическим упражнениям приведены ключи, что дает учащимся возможность самостоятельно оценить результаты своей работы.

Таким образом, руководствуясь опытом работы с иностранной аудиторией, учитывая особенности контингента учащихся, преподаватель имеет широкий круг возможностей для эффективной организации учебного процесса на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Самое важное, чтобы ученики не боялись говорить по-русски, научились видеть логику и системную организацию в грамматическом строе русского языка и относились к падежам как к друзьям (в этом определении мы солидарны с авторами учебного пособия «Мои друзья падежи» [10]), помогающим успешно общаться и учиться на русском языке.

Ссылки на источники

1. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во РУДН, 2001. – С. 25 – 36.

2. Хавронина С.А., Харламова Л.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. М., 2006.

3. Аникина М.Н. Лестница: Учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students). М.: Русский язык. Курсы, 2015.

4. Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев/ Под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011.

5. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень. М., 2007.

6. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). 3-е изд., испр. М., 2006.

7. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: книга для преподавателя. В 3 ч. Ч. 1. Уровень А1 (элементарный). СПб., 2013.

8. Варава С.В., Груцьяк В.И. Презентация предложно-падежной системы на начальном этапе изучения русского языка как иностранного // Razhuhesh-e Zabanha-

ye Khareji, No. 44, 2008 URL: [Электронный ресурс].
<http://www.ensani.ir/storage/Files/20101208140547-309.pdf>

9. Булгакова Л.Н. Мои друзья падежи. Рабочая тетрадь. М., 2008.
10. Булгакова Л.Н., Захаренко И.В., Красных В.В. Мои друзья падежи. М., 2002.
11. Живем и учимся в России. Рабочая тетрадь по грамматике. СПб, 2007.
12. Царева Н.Ю., Будильцева М.Б. Русский язык как иностранный. Рабочая тетрадь: элементарный уровень. М., 2010.
13. Упражнения по русскому языку для иностранных студентов подготовительного факультета / Сост. Ю.В. Агеева, В.Н. Яппарова. Казань, 2008.
14. Ильина С.А., Иванова И.С. Начинаем учить предлоги и союзы. Предложно-падежные и союзные конструкции в речи: Пособие для изучающих русский язык как иностранный (элементарный уровень). М., 2013.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 4 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. - С. 9.

THE PRESENTATION OF CASE SYSTEM AT THE ELEMENTARY LEVEL OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN

Ivanova Irina Sergeevna

Ph. D. in Philology, Associate Professor
Department of Russian Philology
Tambov State Technical University
Iveera1@yandex.ru

Ilyina Svetlana Anatolyevna

Ph. D. in Philology, Associate Professor
Department of Russian Philology
Tambov State Technical University
vaska24@yandex.ru

Abstract: In article topical issues of studying of the Russian prepositional and case system at the elementary level in foreign audience are considered. The most typical difficulties which the teachers of Russian as foreign and foreigners learning Russian at various approaches and the principles of the presentation of a training material in modern textbooks and manuals on Russian for foreigners meet are analyzed

Key words: prepositional and case system of Russian; Russian as foreign; teaching technique; elementary level.

Ильина Ирина Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов

ser_il@mail.ru

Морозова Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов

morozova-on@mail.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Ключевые слова: упражнение, сложное слово, производное слово, словарный запас.

Аннотация: Решению проблемы формирования потенциального словарного запаса студентов неязыкового вуза способствуют предпосылки как лингвистического, так и психологического характера. Навыки в любой области деятельности человека образуются посредством упражнений. При составлении упражнений, направленных на развитие умений и навыков с целью расширения лексического запаса студентов неязыкового вуза, необходимо учитывать некоторые важные факторы, которые рассматриваются в данной статье.

Данные лингвостатистики показывают, что первые 4000 слов частотного словаря покрывают 97,5 % текста в любом языке [1]. Согласно формуле Г.Ципфа и Б.Мандельброта знание 5000 слов обеспечивает 80% понимания читаемого текста. Особенную важность приобретает проблема потенциального словарного запаса студентов неязыкового вуза.

Решению этой проблемы способствуют предпосылки как лингвистического, так и психологического характера.

Лингвистической основой потенциального словарного запаса является наличие в изучаемом языке производных и сложных слов, слов общего корня в родном и изучаемом языках, явление полисемии.

В качестве психологических источников служит способность человеческого мозга к опережающим реакциям, вероятностному прогнозированию, антиципации, языковой и логической догадке и др. Человек мыслит содержательно, а не формально. Он способен переходить к правильному решению и на основе недостающей информации.

В неязыковом вузе усвоение основ словообразования и привитие соответствующих словообразовательных умений и навыков приобретает особенно большое значение, так как при чтении специальной литературы студенты сталкиваются с большим количеством незнакомых слов, значение которых может быть выведено с помощью анализа их словообразовательных структур.

Навыки в любой области деятельности человека образуются посредством упражнений. Доказано, что при повторении одних и тех же стимулов образуется система процессов возбуждения и торможения, или динамический стереотип. Условные связи «возникают лишь при подкреплении реакции, а реакция должна быть таковой, чтобы обеспечить достижение подкрепления - должна быть действием, отвечающим своей задаче» [2].

Поскольку овладение речевой деятельностью представляет собой в конечном счете процесс психологический, то естественно было бы в основу теоретического обоснования путей и средств привития соответствующих умений и навыков положить психологическое исследование процесса.

Перцептивная обработка языкового материала и адекватное понимание мыслей, выраженных средствами иностранного языка, связаны с целым рядом психических

процессов. Методика, направленная на формирование навыков и привитие умений, необходимых для перцептивной обработки языкового материала и адекватного решения смысловых задач, должна учитывать эти психологические процессы, ибо «психика является вспомогательным аппаратом поведения», а сами психические процессы «суть не что иное, как сублимированные предметные действия, образы - от примитивных ощущений до абстрактных понятий, - суть продукты действий с объектами, представленными в этих образах» [2].

Необходимо подчеркнуть, что здесь речь может идти только о серии или комплекса словообразовательных упражнений рецептивного характера, поскольку чтение и понимание текста является рецептивным видом речевой деятельности и главной задачей обучения в неязыковом вузе. Цель этих упражнений - привить студентам неязыкового вуза словообразовательные умения и навыки рецептивного характера, что может обеспечить правильное опознавание и понимание незнакомых слов. Автоматизм, способный нормально функционировать в заданных условиях, может быть сформирован только в упражнении, моделирующем все эти условия.

При составлении упражнений, направленных на развитие указанных выше умений и навыков с целью расширения лексического запаса студентов неязыкового вуза (как основы потенциального словаря), необходимо учитывать некоторые важные факторы.

Во-первых, - это знание структурных и семантических особенностей сложных и производных слов. Сюда входит модель слова, его компонентный состав, степень идиоматизированности, т.е. модели слов и внутренняя семантическая валентность.

Во-вторых, - это последовательность развертывания перцептивных и умственных действий, подводящих студентов к раскрытию значения слова наиболее рациональным путем.

В-третьих, общие психологические закономерности формирования знаний, умений и навыков.

Всякое понимание, в том числе и текста на иностранном языке, связано с восприятием, ибо «мы воспринимаем речь на основе понимания и понимаем на основе ее восприятия» [2].

Восприятие рассматривается психологами как ориентировочно-исследовательское действие, выполняющее функции обследования объекта и создания его образа, при посредстве которого субъект осуществляет управление своим поведением, то есть начинает осмысливать и понимать воспринятое.

Результаты многолетних исследований в области зрительного восприятия, проведенные различными авторами, привели к утверждению взгляда на восприятие, как на своего рода «операционную структуру», из которой состоит перцептивное действие. Можно выделить четыре операции или четыре стадии перцептивного действия: 1) обнаружение; 2) различение; 3) идентификацию; 4) опознавание (узнавание). Указанные четыре стадии имеют место и при формировании зрительного образа слова.

Первой операцией перцептивного действия является обнаружение - исходная фаза развития любого сенсорного процесса. Читающий видит слова в тексте. Следующей операцией восприятия является различение или собственно восприятие. Конечный результат его - формирование перцептивного образа, эталона, в результате чего с воспринимаемого объекта производится как бы «снятие слепка».

Формирование образа - эталона воспринимаемого объекта (слова) проходит следующие этапы: на первом этапе в перцептивном образе отражаются основные дифференциальные признаки в совокупности. На втором этапе имеет место отражение наиболее ярких дифференциальных признаков, лежащих в основе различения объекта (слова); на третьем происходит различение второстепенных признаков объекта (слова) и уточнение воспринятых ранее дифференциальных признаков. На четвертом этапе

завершается формирование адекватного образа объекта (слова) и осуществляется проверка его адекватности.

Только тогда, когда перцептивный образ сформирован, возможно осуществление опознавательного действия, поскольку любой акт опознавания (узнавания) так или иначе включает и процесс различения.

Восприняв слово в тексте, опираясь на его дифференциальные признаки, т.е. создав эталон воспринимаемого слова в оперативной памяти, питающий сличает его с имеющимися в долговременной памяти эталонами (образами слов). В случае наличия адекватного образа слова (эталона) в оперативной памяти, происходит его идентификация, в результате чего слово опознается (узнается). В качестве эталонов незнакомых сложных или производных слов при узнавании могут служить словообразовательные модели слова, в опоре на которые и может происходить опознавание (узнавание) незнакомых слов, благодаря наличию в памяти словообразовательных моделей, число «понятных слов», больше числа хранящихся в памяти.

В процессе обучения пониманию незнакомых производных и сложных слов необходимы упражнения в различении лексических единиц, упражнения, отрабатывающие операции по сличению и идентификации новых слов с их словообразовательными моделями, которые должны быть заложены у студента в долговременной памяти. Узнавание слов в тексте зависит также и от наличия моторки, и слуховых образов, так как зрительный прием невозможен без участия двигательного анализатора. Образ слова формируется в анализаторах трех модальностей: речедвигательном, слуховом и зрительном. Поэтому в серии рассматриваемых упражнений определенное место, наряду с рецептивными, должны занять и репродуктивные упражнения, поскольку узнавание, как элемент рецепции, предполагает воссоздание образа предмета, выступающего объектом узнавания.

Узнавание осуществляется на основе диалектического взаимодействия восприятия, памяти, мышления, воображения, понимания.

Пониманием называется установление связей между предметами путем применения имеющихся знаний, под термином «предмет» понимается все, что на нас воздействует: вещи, живые существа, процессы, поведение людей, их мысли и т.д., а также признаки, присущие предмету или его части.

В данной связи следует заметить, что понимание нельзя рассматривать только как актуализацию и применение старых временных связей (ассоциаций). Оно есть вместе с тем и образование (замыкание) новых связей. Это происходит благодаря процессам вероятностного прогнозирования. Источником прогнозирования является наличие следов ранее полученной информации. Прошлый опыт используется с экстраполяцией закономерностей, обнаруженных на некоторой группе явлений, на другие явления, родственные им, с которыми в прошлом встречался данный индивид.

Мозг имеет свойство выбирать то, вероятность чего является наибольшей.

Понимание сложного или производного слова наступает благодаря выявлению семантических связей между его компонентами, путем применения знаний из области словообразования, соответствующих умений и навыков в области словообразования, знания семантики компонентов. При понимании сложных или производных слов с переосмыслением значения компонентов на помощь приходит, кроме указанных выше факторов, еще антиципация, наступающая в результате вероятностного прогнозирования. Поэтому следует использовать упражнения для раскрытия смысла производной лексики, не бывшей в опыте студента. Эти упражнения должны включать соответствующие приемы, помогающие вскрыть семантические отношения между компонентами производной лексики, т. е. внутреннюю семантическую валентность. В качества таких приемов можно рекомендовать приемы словообразовательного анализа, прием трансформации сложного слова в соответствующее словосочетание, которое

способно эксплицитно выражать смысл сложного слова на синтаксическом уровне.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что при чтении и понимании текста студент приходит к пониманию неизученных сложных или производных слов следующим образом: он идет от зрительного восприятия через опознавание (узнавание) - симультанное или сукцессивное - к пониманию. Мы полагаем, что методика, направленная на развитие умений раскрывать смысл сложных или производных слов, не бывших в опыте студента, должна отражать психологические закономерности восприятия и понимания действительности, ибо восприятие и понимание производной лексики является частным случаем понимания вещей реального мира.

Коснемся кратко самого понятия «упражнение». Многократно выполнение действий или видов деятельности, имеющее целью ее освоение, опирающееся на понимание и контроль, называется упражнением.

Концепция о сенсорных коррекциях подчеркивает, что понятия упражнения нельзя свести только к повторению с целью улучшения способа выполнения действия. Дело в том, что ни одно движение, ни одно действие практически нельзя точно повторить. В процессе развития навыка каждое следующее выполнение лучше предыдущего, т.е. не повторяет его; поэтому упражнение - в сущности повторение без повторения. Упражнение представляет собой не повторение осваиваемого действия, а его построение. Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и совершенствуя средства.

Упражнения, направленные на формирование рецептивных словообразовательных умений и навыков, должны отвечать следующим требованиям:

1) Соответствовать цели обучения, т.е. прививать рецептивные умения и навыки в области словообразования.

2) Учитывать лингвистические особенности словообразовательной системы конкретного языка.

3) Отражать психологические закономерности рецептивного овладения иностранным языком, строиться на основе последовательных действий с языковым материалом, которым нужно овладеть;

4) Учитывать принципы общей дидактики.

При соблюдении указанных выше требований серия упражнений отражает организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи.

Вся система упражнений состоит из языковых (лексических, грамматических и фонетических) упражнений и речевых. Языковые упражнения рассматриваются в тесной связи с речевыми, так как они являются основой, на которой строятся речевые упражнения, и они способствуют развитию навыков устной речи. Лексические упражнения служат для усвоения определенных знаний по лексике, они направлены на овладение формами и значениями слова, а также, чтобы научить студентов употреблять новые слова в речи. При лексических упражнениях происходит накопление языковых образцов, которые затем, благодаря речевым упражнениям, переходят в автоматизированные навыки употребления их в речи.

Речевые упражнения служат для овладения умениями и навыками устной речи уже на базе усвоенных знаний. Целью речевых упражнений является не только обучение употреблению слов, а и приобретение автоматизированных навыков быстрого образования нужных форм, а также навыка употребления всех необходимых сочетаний в связной речи.

Языковые упражнения для обучения пониманию терминологической лексики (сложных и производных слов) могут включать следующие типы и подтипы:

I тип. Упражнения для опознавания и понимания производной лексики. Под

термином «производная лексика» понимаются как сложные, так и производные слова.

1) Упражнения для обнаружения и различения сложных и производных слов (в изолированной позиции и в контексте). Например: а) Прочитайте списки слов, подчеркните только те, которые Вам неизвестны (das Kesselhaus, der Greifer, das Fenster, die Ecknaht, der Damm, die Betongüte).

2) Выделите сложные слова среди других, подчеркните их (der Druckstab, die Feuergefahr, der Dämpfer, die Heizung, der Drahtputz).

2. Упражнения для сличения и идентификации сложных слов с эталоном (в изолированной позиции и в контексте). Например:

а) Укажите, какие из следующих моделей соответствуют приведенные ниже слова: (SN₁, + SN₂, SN₁ + s + SN₂, SV + SN, - die Hängebahn der Arbeitsplatz, das Zementwerk).

б) Укажите (подчеркните) компоненты данных в списке слов: (die Drahtbürste, das Holzhaus, die Kühlung, der Mischer, die Wandplatte).

в) Образуйте сложные слова от данных основ по образцу: der Bau + das Holz = das Bauholz, der Stahl + das Kabel, die Wand + der Balken.

г) Сгруппируйте слова по общности: а) словообразовательной модели; б) соединительных элементов.

II тип. Упражнения для раскрытия значения сложных и производных слов (в изолированной позиции и в контексте).

Основой данной группы упражнений, наряду со словообразовательным анализом, может быть при раскрытии значения сложного слова его трансформация в эквивалентное словосочетание. Конечно, при выполнении упражнений с применением трансформации необходимо знать чаще всего встречающиеся типы семантических отношений между компонентами сложного слова. Посредством трансформации наглядно и эксплицитно раскрывается семантическая взаимосвязь компонентов сложного слова, и анализируются эти связи. Здесь можно выделить: а) упражнения с опорами. В качестве опор можно использовать модель трансформации сложного слова, обозначенную символами и наглядно раскрывающую, схему действий по преобразованию сложного слова в словосочетание, а также образец выполнения трансформации конкретного слова.

б) Упражнения без опор. Например: Прочитайте текст, найдите незнакомые слова, раскройте значение сложных слов. В случае необходимости пользуйтесь приемом трансформации.

Для раскрытия значения производных слов можно использовать приемы выявления их внутренней семантической валентности (семантического согласования производящей основы и аффиксов) посредством словообразовательного анализа.

III тип. Упражнения для дифференциации изученных сложных и производных слов по форме и значению.

Эти упражнения развивают умение выделять особенности сходных лексических единиц (как в плане структуры, так и семантики).

Речевые упражнения

При выполнении речевых упражнений внимание концентрируется на содержательной стороне читаемого. Оpozнание и понимание лексических единиц текста подчинено этой задаче. Речевые упражнения можно дифференцировать по разным приметам: по характеру обработки, содержащейся в тексте информации (просмотровое, ознакомительное чтение); по наличию или отсутствию смысловых опор. В качестве смысловых опор могут служить подзаголовки, рисунки, предваряющие вопросы, клан и г.д.

Проведенное нами опытное обучение показало, что предлагаемые упражнения могут быть эффективным средством в процессе привития соответствующих словообразовательных умений и навыков как основы потенциального словаря

студентов неязыкового вуза.

Список литературы

- 1 Андриющенко В.М. Частотные словари и их параметры. – ИЯШ, № 5, 1967.
- 2 Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. . -- М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.

Ilina I. E., Morozova O. N.
Tambov State Technical University, Tambov

Word-formation exercises in the textbook of a foreign language to non-linguistic University

Annotation: the article considers the conditions of both linguistic and psychological nature promoting the formation of potential vocabulary of students in non-linguistic University. Skills in any field of human activity are formed through exercises. When preparing exercises aimed at skills formation to expand vocabulary of students of non-linguistic higher education institution, you must consider some important factors that are considered in this article.

Key words: exercise, compound word, derived word, vocabulary.

Ilina I. E
candidate of Philological Sciences, assistant professor “Foreign languages”, FSBEI HE
“TSTU”

ser_il@mail.ru

Morozova O. N.
Candidate of pedagogic sciences, assistant professor “Foreign languages”, FSBEI HE
“TSTU”

morozova-on@mail.ru

Миронова Лариса Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент,

Тамбовский филиал автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет»

larushka.m@mail.ru

Видовые корреляции в системе современного русского языка

Аннотация. В статье, посвященной исследованию категории вида русского глагола, определяется смысловой объем лексемы при образовании перфективных видовых противопоставлений на основе соотношения лексико-семантических вариантов многозначных глаголов.

Ключевые слова: вид глагола, перфективация, лексико-семантический вариант

Анализу глагольной лексики русского языка посвящены многие исследования, в которых приведены интересные факты и сделаны глубокие выводы, однако до сих пор теория вида в русской грамматике не имеет определенного решения. Например, А. Н. Тихонов [1] утверждает, что существуют чистовидовые приставки, которые при присоединении к глаголу образуют форму совершенного вида соответствующего глагола несовершенного вида *на* основе тождества их лексического значения (*прятать-спрятать*). А. В. Бондарко [2] и Л. Л. Буланин [3], наоборот, придерживаются мнения, что нет ни одной приставки, которую можно было бы назвать чистовидовой. Иная точка зрения у П. А. Соболевой [4]. Она считает, что в префиксах содержится компонент видového значения и компонент словообразовательного значения. Деривационный компонент варьируется по шкале от полной смысловой нагрузки (*перепрыгнуть, отсидеть (срок)*) до ничтожной (*написать, сделать*).

Отсутствие единого подхода к обоснованию понятия видовой соотносительности порождает разноречие в практике установления видовых пар. Диапазон мнений по этому поводу колеблется от абсолютной уверенности в наличии приставок с чистовидовым значением в славянских языках до полного отрицания их существования как грамматического средства.

Категория вида, бесспорно, занимает центральное место в системе глагола и представляет собой неразрывное единство и противопоставленность форм совершенного и несовершенного вида. Единство, потому что любая оппозиция строится только на общем, идентичном основании для сравнения. В видовой паре таким признаком является тождественное лексическое значение форм совершенного и несовершенного вида. Отличаются эти формы лишь одним существенно важным признаком предельности-непредельности действия. Члены видовой пары описывают один и тот же факт действительности, называют две стороны одного и того же процесса, различаясь лишь грамматическим значением.

Большинство глагольных слов состоит из иерархически организованных лексико-семантических вариантов, то есть представляет собой многозначные лексемы. Внимание лингвистов давно было обращено на тот факт, что многозначность влияет на образование видовых соотношений глаголов. Многозначные глаголы вступают в видовые отношения не как единое целое, а как совокупность, хотя и очень близких, но все-таки разных лексических значений. Видообразование глаголов усложняется в зависимости от того, сколько лексико-семантических вариантов входит в структуру

многозначного слова. Чем сложнее семантическая структура глагольного слова, тем сложнее модель образования видовых противопоставлений внутри каждого глагола.

Проанализировав глагольную лексику, можно сделать вывод, что многозначность глагола – это его основное свойство, а исключения составляют те глаголы, которые имеют только одно значение (*картавить, заземлить*).

Русские глаголы обладают большими словообразовательными возможностями и сочетаются с многочисленными приставками. Так, из 274 глаголов обоих видов, взятых нами для анализа произвольно, в 161 случае возможно образование перфективной пары.

Анализируя лексический материал, мы приходим к выводу о том, что русские глагольные приставки – относительно самостоятельные морфемы, имеющие свою парадигматику и синтагматику. Одним из доказательств наличия собственной семантики у приставки является ее способность «подавлять» семантику глагольных основ, подчинять ее своему значению. Так, префикс *у-* несет в себе информацию о достижении желаемого результата (*устроить жизнь по-новому*), без приставки *у-* глаголы не выражают значения «достижения желаемого» (строить запруду).

Приставки могут выступать в роли обычного видообразующего средства, а могут сделать глагол самостоятельным словом. Трактовка соответствующих приставочных пар как чистовидовых представляется очень важной. Речь идет о преподавании русского языка и о лексикографической интерпретации видов.

В «чистовидовом» значении употребляются почти все приставки русского языка, грамматическое значение совмещается у них со словообразовательными значениями. Префиксы характеризуются в различной степени способностью выражать значение вида. По нашим наблюдениям, почти никогда не теряют своего лексического значения и не образуют парных глаголов совершенного вида приставки *до-, над-, пре-, пред-*. А вот префиксы *по-, об-, с-* наиболее часто теряют свое лексическое значение и выступают в роли чистовидовых префиксов.

В силу нерегулярности видообразования префиксация как средство образования видовой корреляции в словарях практически не отражена, в словарных статьях не прослеживается системная связь глагольных приставок друг с другом, не раскрывается их динамика, сочетаемость с глаголами разных лексико-семантических групп, а многочисленные перекрестные ссылки осложняют работу со словарем. Мы предлагаем соотносительные формы совершенного и несовершенного вида приводить в одной статье, а не разрывать. При одновидовых значениях должны стоять пометы: «только несов.в.» или «только сов.в.». Мы предлагаем в словарной статье указывать на приставки, с которыми сочетается тот или иной глагол в отдельных лексико-семантических вариантах и ниже в ремарках – новые значения. В любом случае, вопрос о представлении глагольной лексики в словарях должен решаться единообразно.

Актуальной остается задача выявления закономерностей образования видовых соответствий, группировки глаголов по типам видового соотношения. Лишь в этом случае можно отразить более полно и точно всю сложность и многообразие структур лексического значения глагольной лексемы, регулирующей столь противоречивые и разнообразные видовые связи, а это чрезвычайно важно для всестороннего и глубокого понимания одной из важнейших категорий русского глагола – категории вида. Этот аспект изучения видовой дифференциации глаголов русского языка открывает новые оттенки в семантике глагола, дает возможность более глубоко проникнуть в сложные взаимосвязи лексического и грамматического значений. Проведенное нами исследование двузначных глаголов свидетельствует о необычайной сложности лексической системы русского языка. Сложность эта обусловлена как множественностью элементов, так и неоднозначностью действующих в системе закономерностей.

Данный аспект изучения видовой дифференциации глаголов русского языка открывает новые оттенки в семантике глагола, дает возможность для дальнейшего исследования более сложных в структурном отношении лексем.

Ссылки на источники

1. Тихонов, А. Н. Виды глагола и их отношение к слово- и формообразованию / Тихонов А. Н. // Труды Аспектологического семинара Филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1997. – Т. 3. – С. 180-186.
2. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. Академия наук. Ин-т лингвистических исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
3. Буланин, Л. А. Трудные вопросы морфологии: Пособие для учителей / Л. А. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
4. Соболева, П. А. Словообразовательная полисемия и омонимия / П.А.Соболева. – М.: Наука, 1980. – 294 с.

Mironova Larisa Yurievna
candidate of philological Sciences, associate Professor
The Tambov branch of Russian New University
larushka.m@mail.ru

The form of the verb and the ratio of lexical-semantic variants of the polysemantic word

Abstract. In the article, devoted to the study of the form of the Russian verb determines the semantic scope of a lexeme in the formation of the perfectly species of oppositions based on the ratio of lexical-semantic variants of polysemantic verbs.

Keywords: verb aspect, perfectivity, lexical-semantic variant

Миронова Лариса Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент,

Тамбовский филиал автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет»

larushka.m@mail.ru

Видовые корреляции в системе современного русского языка

Аннотация. В статье, посвященной исследованию категории вида русского глагола, определяется смысловая объем лексемы при образовании перфективных видовых противопоставлений на основе соотношения лексико-семантических вариантов многозначных глаголов.

Ключевые слова: вид глагола, перфективация, лексико-семантический вариант

Анализу глагольной лексики русского языка посвящены многие исследования, в которых приведены интересные факты и сделаны глубокие выводы, однако до сих пор теория вида в русской грамматике не имеет определенного решения. Например, А. Н. Тихонов [1] утверждает, что существуют чистовидовые приставки, которые при присоединении к глаголу образуют форму совершенного вида соответствующего глагола несовершенного вида *на* основе тождества их лексического значения (*прятать-спрятать*). А. В. Бондарко [2] и Л. Л. Буланин [3], наоборот, придерживаются мнения, что нет ни одной приставки, которую можно было бы назвать чистовидовой. Иная точка зрения у П. А. Соболевой [4]. Она считает, что в префиксах содержится компонент видового значения и компонент словообразовательного значения. Деривационный компонент варьируется по шкале от полной смысловой нагрузки (*перепрыгнуть, отсидеть (срок)*) до ничтожной (*написать, сделать*).

Отсутствие единого подхода к обоснованию понятия видовой соотносительности порождает разноречие в практике установления видовых пар. Диапазон мнений по этому поводу колеблется от абсолютной уверенности в наличии приставок с чистовидовым значением в славянских языках до полного отрицания их существования как грамматического средства.

Категория вида, бесспорно, занимает центральное место в системе глагола и представляет собой неразрывное единство и противопоставленность форм совершенного и несовершенного вида. Единство, потому что любая оппозиция строится только на общем, идентичном основании для сравнения. В видовой паре таким признаком является тождественное лексическое значение форм совершенного и несовершенного вида. Отличаются эти формы лишь одним существенно важным признаком предельности-непредельности действия. Члены видовой пары описывают один и тот же факт действительности, называют две стороны одного и того же процесса, различаясь лишь грамматическим значением.

Большинство глагольных слов состоит из иерархически организованных лексико-семантических вариантов, то есть представляет собой многозначные лексемы. Внимание лингвистов давно было обращено на тот факт, что многозначность влияет на образование видовых соотношений глаголов. Многозначные глаголы вступают в видовые отношения не как единое целое, а как совокупность, хотя и очень близких, но все-таки разных лексических значений. Видообразование глаголов усложняется в зависимости от того, сколько лексико-семантических вариантов входит в структуру

многозначного слова. Чем сложнее семантическая структура глагольного слова, тем сложнее модель образования видовых противопоставлений внутри каждого глагола.

Проанализировав глагольную лексику, можно сделать вывод, что многозначность глагола – это его основное свойство, а исключения составляют те глаголы, которые имеют только одно значение (*картавить, заземлить*).

Русские глаголы обладают большими словообразовательными возможностями и сочетаются с многочисленными приставками. Так, из 274 глаголов обоих видов, взятых нами для анализа произвольно, в 161 случае возможно образование перфективной пары.

Анализируя лексический материал, мы приходим к выводу о том, что русские глагольные приставки – относительно самостоятельные морфемы, имеющие свою парадигматику и синтагматику. Одним из доказательств наличия собственной семантики у приставки является ее способность «подавлять» семантику глагольных основ, подчинять ее своему значению. Так, префикс *у-* несет в себе информацию о достижении желаемого результата (*устроить жизнь по-новому*), без приставки *у-* глаголы не выражают значения «достижения желаемого» (строить запруду).

Приставки могут выступать в роли обычного видообразующего средства, а могут сделать глагол самостоятельным словом. Трактовка соответствующих приставочных пар как чистовидовых представляется очень важной. Речь идет о преподавании русского языка и о лексикографической интерпретации видов.

В «чистовидовом» значении употребляются почти все приставки русского языка, грамматическое значение совмещается у них со словообразовательными значениями. Префиксы характеризуются в различной степени способностью выражать значение вида. По нашим наблюдениям, почти никогда не теряют своего лексического значения и не образуют парных глаголов совершенного вида приставки *до-, над-, пре-, пред-*. А вот префиксы *по-, об-, с-* наиболее часто теряют свое лексическое значение и выступают в роли чистовидовых префиксов.

В силу нерегулярности видообразования префиксация как средство образования видовой корреляции в словарях практически не отражена, в словарных статьях не прослеживается системная связь глагольных приставок друг с другом, не раскрывается их динамика, сочетаемость с глаголами разных лексико-семантических групп, а многочисленные перекрестные ссылки осложняют работу со словарем. Мы предлагаем соотносительные формы совершенного и несовершенного вида приводить в одной статье, а не разрывать. При одновидовых значениях должны стоять пометы: «только несов.в.» или «только сов.в.». Мы предлагаем в словарной статье указывать на приставки, с которыми сочетается тот или иной глагол в отдельных лексико-семантических вариантах и ниже в ремарках – новые значения. В любом случае, вопрос о представлении глагольной лексики в словарях должен решаться единообразно.

Актуальной остается задача выявления закономерностей образования видовых соответствий, группировки глаголов по типам видового соотношения. Лишь в этом случае можно отразить более полно и точно всю сложность и многообразие структур лексического значения глагольной леммы, регулирующей столь противоречивые и разнообразные видовые связи, а это чрезвычайно важно для всестороннего и глубокого понимания одной из важнейших категорий русского глагола – категории вида. Этот аспект изучения видовой дифференциации глаголов русского языка открывает новые оттенки в семантике глагола, дает возможность более глубоко проникнуть в сложные взаимосвязи лексического и грамматического значений. Проведенное нами исследование двузначных глаголов свидетельствует о необычайной сложности лексической системы русского языка. Сложность эта обусловлена как множественностью элементов, так и неоднозначностью действующих в системе закономерностей.

Данный аспект изучения видовой дифференциации глаголов русского языка открывает новые оттенки в семантике глагола, дает возможность для дальнейшего исследования более сложных в структурном отношении лексем.

Ссылки на источники

5. Тихонов, А. Н. Виды глагола и их отношение к слово- и формообразованию / Тихонов А. Н. // Труды Аспектологического семинара Филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1997. – Т. 3. – С. 180-186.
6. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. Академия наук. Ин-т лингвистических исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
7. Буланин, Л. А. Трудные вопросы морфологии: Пособие для учителей / Л. А. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
8. Соболева, П. А. Словообразовательная полисемия и омонимия / П.А.Соболева. – М.: Наука, 1980. – 294 с.

Mironova Larisa Yurievna
candidate of philological Sciences, associate Professor
The Tambov branch of Russian New University
larushka.m@mail.ru

The form of the verb and the ratio of lexical-semantic variants of the polysemantic word

Abstract. In the article, devoted to the study of the form of the Russian verb determines the semantic scope of a lexeme in the formation of the perfectly species of oppositions based on the ratio of lexical-semantic variants of polysemantic verbs.

Keywords: verb aspect, perfectivity, lexical-semantic variant