

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ИССЫК-КУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени К.Тыныстанова**

На правах рукописи

УДК 802.2:809.434.2:3-71.13

АКБЕМБЕТОВА АЙШАГУЛЬ ЕСКАЛИЕВНА

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

(на материале лексики фразеологизмов, пословиц и паремииологии)

13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания

(русский язык)

Диссертация на соискание ученой степени доктора

педагогических наук

Научный консультант:

доктор филологических наук,

профессор **АБДУЛЛАЕВ**

САЙФУЛЛА НУРМУХАМЕДОВИЧ

Бишкек-2021

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ГОСО	Государственный общеобязательный стандарт образования
КазНПУ им. Абая	Казахский национальный педагогический университет имени Абая
РК	Республика Казахстан
ФРР	Формирование и развитие русской речи
КГ	Контрольная группа
ЭГ	Экспериментальная группа
КЭ	Констатирующий эксперимент
КС	Констатирующий срез
МОН РК	Министерство образования и науки Республики Казахстан
ПЗ	Практическое занятие
РК	Республика Казахстан
ИКМО	Интегративно-коммуникативный метод обучения
РКИ	Русский язык как иностранный
СРС	Самостоятельная работа студентов
СРСП	Самостоятельная работа студентов с преподавателем
ФЕ	Фразеологические единицы
УМК	Учебно-методический комплекс
ССЦ	Сложное синтаксическое целое

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	
1.1. Традиции и новые тенденции в развитии методики русского языка как иностранного	16
1.2. Лингвистические и психолингвистические аспекты методики развития русской речи студентов-иностранцев	46
1.3. Речевая компетенция как базовая категория методической системы развития русской речи иностранных обучающихся	79
Выводы по 1-ой главе	90
ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	
2.1. Лингвокультурное взаимодействие языков как объект исследования	94
2.2. Предмет сопоставительного лингводидактического исследования: национально-специфические свойства образности в пословицах и фразеологизмах русского и китайского языков	108
2.3. Речевая интерференция, порождаемая пословицами и фразеологизмами русского и китайского языков	135
Выводы по 2-ой главе	147
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ПОСЛОВИЦ И ПАРЕМИОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА	

3.1. Научные основы определения содержания языково-речевого материала по развитию русской речи студентов-иностранцев	150
3.2. Анализ содержания программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Казахстана	187
3.3. Полиаспектная система упражнений для развития русской речи студентов-иностранцев при изучении паремиологии (пословиц и фразеологизмов) с использованием современных технологий	204
Выводы по 3-ей главе	240
ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ	
4.1. Определение уровня владения лексикой фразеологизмов, пословиц и паремиологии русского языка китайскими студентами	245
4.2. Обучающий эксперимент: организация, этапы проведения, результаты	260
Выводы по 4-ой главе	288
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	291
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	298
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	300

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертационного исследования обусловлена рядом общественно-политических и собственно педагогических факторов. Республика Казахстан, являясь суверенным и активным участником мировой системы государств, находится на арене всеобщей интеграции и испытывает веяния новых перемен, новой языковой ситуации в жизни общества, которые оказывают активное воздействие на образовательную политику, характеризующуюся активизацией процессов международных контактов и предполагающую необходимость создания образовательных услуг на уровне мировых стандартов. Происходящие в обществе процессы интеграции в равной степени отражаются и в подготовке специалистов для сферы образования в нашей стране и на действующей системе преподавания русского языка как иностранного в вузах Республики Казахстан.

В Законе «О языках в РК», в «Законе Республики Казахстан о языках в Республике Казахстан» сказано, что «государственным языком РК является казахский язык. Далее отмечается, что русский язык официально используется наравне с государственным языком в государственных учреждениях.

Русский язык наряду с казахским является языком образования, культуры и науки. Б.Х.Хасанов пишет, что «...русский язык в Казахстане социально-историческая категория, которая обозначает язык, функционирующий во внутриэтническом и межэтническом общении в стране, официально употребляемый в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским, выступающий в двух формах: устной и письменной» [314, с.203]. О социальных функциях языков в свете их официальных статусов в РК отмечает М.Джусупов [95, с.96-104]

Иностранцы стремятся познать богатое языковое и культурное наследие страны изучаемого языка, чему способствуют современные интеграционные процессы: развитие международного сотрудничества в области образования, искусства, науки, торговли и производства; возрастающая

мобильность населения в мире, активизация взаимодействия в области образования и науки, дипломатическое и политическое взаимодействие и другие факторы.

Уровень практического владения русским языком иностранных студентов-филологов зависит от правильного выбора языкового материала и соответствующей методической презентации его в аудитории.

Сложность решения данной проблемы заключается в том, что: а) русский язык для студентов-иностранцев является иностранным языком, относящимся, например, для студента-китайца к другой системной структуре; б) порождают потенциальную речевую интерференцию, касающуюся всех уровней языка, стилистики, ситуации речи, построения речи, восприятия текста и его построения т.д.; в) пословицы и фразеологизмы являются паремиологическими единицами языка, поэтому их изучение и овладение при изучении иностранного языка представляются очень сложными для студентов иностранной аудитории. Использование пословиц и фразеологизмов неродного языка в речи инофонов свидетельствует о продвинутом уровне владения ими материалом изучаемого языка; г) русская речевая интерференция как в плане потенциальном, так и в плане фактическом, как в плане парадигматическом, так и в плане синтагматическом в каждой конкретной иностранной аудитории разная.

Преодоление этой речевой интерференции, формирование полноценного русскоязычного индивида-иностранца – долгий и трудоемкий учебно-методический процесс, который предполагает создание соответствующей методики и ее внедрения в учебный процесс.

Успешное обучение русскому языку как иностранному возможно при осуществлении соответствующего анализа языкового материала русского и родного языков, способствующего определению потенциальной интерференции, истоков этой интерференции.

Современная методика обучения русскому языку как иностранному (и как неродному) претерпевает серьезную трансформацию, когда на передний план

выдвигаются такие аспекты обучения, как лингвокультурология, интеграция, синергетика, коммуникативность, образность и т.д. При этом традиционное обучение русскому языку в инофонной аудитории – обучение статике (системе) языка, видам речевой деятельности вовсе не игнорируются: традиционное и новое представляют собой прочный сплав теории языка, лингводидактики и методики.

Содержание государственных образовательных документов РК нацелено на формирование трилингвизма. Так, в РК функционирует культурная программа «О триединстве языков», которая предполагает изучение и овладение гражданами республики тремя языками – казахским, русским, английским. Обучение казахскому, русскому языкам иностранцев также подпадает под эту программу, т.к. студенты-иностранцы, изучающие русский язык в РК оказываются включенными в процесс реализации трехязычной культурной программы.

Противоречия в системе преподавания русского языка для иностранных студентов, которые обусловили актуальность работы:

1. Противоречие между статикой и динамикой родного и русского языков, порождающие потенциальную речевую интерференцию;
2. Необходимость введения использования системно-структурного и коммуникативного подходов на материале лексики пословиц и фразеологизмов;
3. Определение уровня владения русским языком иностранными студентами (китайцами), на основе образовательных программ, обеспечивающих объективно закономерный переход с дискретно-знаниевого предметного восприятия на его комплексную – интегрированную проекцию, что предполагает обеспечение формирования основ международно-отраслевого взаимодействия, инструментом которого будет выступать «русский язык», как язык общения и взаимодействия.

Данные противоречия обусловили научную проблему, выявляющую необходимость создания научно-методических основ развития речи студентов – иностранцев в процессе обучения русскому языку и практико-базируемой разработки системы (модели) полиаспектных упражнений на основе лексики пословиц и фразеологизмов русского языка.

Актуальность темы диссертационного исследования усиливается еще и тем, что в СНГ и в некоторых регионах таких стран, как Китай, Турция и Южная Корея и в странах Восточной Европы русский язык стал активно выполнять и функции одного из языков бизнеса, предпринимательства, что повышает его социальную востребованность среди иностранцев.

Все вышеизложенное определяет актуальность темы диссертационного исследования.

Цель и задачи исследования - разработать научно обоснованную методику обучения русскому языку студентов-китайцев, обучающихся по специальности «Филология» - 6В02301 (русское отделение) и практико-базируемой разработки системы (модель) полиаспектных упражнений на основе лексики фразеологизмов, пословиц и паремиологии русского языка. Для достижения поставленной цели было необходимо рассмотреть:

Задачи исследования:

- осуществление интерпретации интегративного обучения русскому языку в условиях контактирования в сознании студентов-китайцев языковых единиц родного и изучаемого языков;

- выявление совокупности исходных положений, определяющих теоретико-методологические основы исследования (лингвистические, психолингвистические, лингвокультурологические, интегративные и др.);

- обоснование необходимости взаимообогащающего применения системно-структурного, коммуникативного подходов в процессе интегративного обучения русскому языку иностранных студентов-филологов;

- анализ и лингводидактическое описание видов пословиц и фразеологизмов по особенностям их структуры и семантического содержания;

- осуществление сопоставительного анализа и описания лексики пословиц и фразеологизмов русского и китайского языков и выявление поля речевой интерференции;

- анализ содержания программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев;

- разработка полиаспектной системы упражнений по русскому языку на основе трихотомии язык – речь – речевая деятельность для китайских студентов в аспекте исследуемой научно-методической проблемы;

- учет лингвокультурологических особенностей образных средств русского и иностранного (китайского) языков и специфики интегративного подхода к обучению языку;

- осуществление экспериментального обучения с целью проверки эффективности типологии упражнений и методики обучения русскому языку иностранных студентов, специализирующихся по специальности «Филология» - 6В02301 (русское отделение).

Научная новизна полученных результатов состоит в том, что:

- систематически и последовательно рассмотрены лингвокультурологические и прагмалингвистические основы обучения этикетным речевым актам на русском языке студентов-китайцев; рассмотрены лингвокультурологически ценные пословицы и фразеологизмы и дана собственная их классификация; рассмотрено восприятие студентами-китайцами русских народных пословиц и фразеологизмов;

- обоснована методическая концепция обучению русскому языку как иностранному с учетом образовательных технологий, в которой представлены как социолингвистические, лингводидактические, психологические, лингвоконтрастивные, лингвокультурологические и интегративные основы

обучения, так и нормативные параметры организации процесса обучения: цели, задачи, принципы, содержание, технологии обучения;

- произведено сопоставительное исследование лексики пословиц и фразеологизмов русского и китайского языков как в лингвистических, так и в лингводидактических целях; выявлено поле потенциальной и фактической интерференции в русской речи студентов-иностранцев (китайцев);

- на основе выявления и анализа универсального (общечеловеческого) и национального аспектов в пословицах и фразеологизмах сопоставляемых языков (русского и китайского) описаны в методических целях эквивалентные и неэквивалентные паремиологические единицы;

- определен уровень владения русским языком китайских студентов, обучающихся по специальности «филология» - 6В02301 (русское отделение);

- определены принципы и критерии отбора учебно-языкового материала для обучения иностранных студентов пословицам и фразеологизмам русского языка;

- предложена модель компонентного анализа и описания лексико-семантических особенностей пословиц и фразеологизмов русского и китайского языков на основе принципа единства системно-структурного и функционального аспектов;

- разработана и предложена модель системно-структурной организации методических принципов, реализующих интегративный подход в процессе обучения пословицам и фразеологизмам русского языка студентов-иностранцев (китайцев) с учетом лингвокультурологических основ исследуемой проблемы;

- осуществлена интерпретация интегративного обучения паремиологическим единицам русского языка китайских студентов на основе учета особенностей взаимовлияния системно-структурного и коммуникативного подходов;

- разработана полиаспектная система упражнений, способствующая формированию и совершенствованию коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов, состоящий из трех типологий: учебно-языковые, учебно-речевые, комплексно-интегративные;

- проведено экспериментальное обучение, результаты которого подтвердили эффективность разработанной методики обучения лексике, пословицам и фразеологизмам русского языка.

Практическая значимость полученных результатов. Материалы и выводы диссертационного исследования могут быть использованы при написании учебников, учебных пособий, двуязычных словарей русских и китайских пословиц и фразеологизмов, программ по русскому языку для студентов-иностранцев и в учебном процессе вузов при обучении студентов-иностранцев русскому языку в целом и при подготовке филологов-русистов.

Отмечая практическую ценность полученных результатов, необходимо дать информацию о степени готовности их к использованию или масштабах использования.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Обучение русскому языку в целом, и развитие речи, в частности, студентов-иностранцев предполагает проектирование специальной трехуровневой функциональной модели обучения во взаимодействии таких ее аспектов, как:

1) нормативный – соблюдение в устных и письменных высказываниях языковых норм (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных);

2) коммуникативный - владение обучающимися видами речевой деятельности, умениями предварительного восприятия, репродукции, трансформации русскоязычных текстов и создания собственных высказываний с учетом условий и задач общения;

3) этический - учет правил речевого поведения, основанных на нормах

морали и национально-культурных традиций народа-носителя изучаемого языка.

2. В современной методике согласно антропоцентрическому подходу акценты перемещаются на деятельность обучающихся по усвоению языка как системы функционирующих единиц, на управление познавательной деятельностью, на речевое развитие и саморазвитие личности. В связи с этим выдвигаемый интегративный подход, который предполагает организацию деятельности с учетом познавательных и коммуникативных потребностей вторичной языковой личности, направленных на приобретение и реализацию языко-речевых знаний, умений и навыков, правил пользования языковыми единицами, знаний о культуре страны изучаемого языка средствами же этого языка.

Развитие речевой деятельности при интегративном подходе предполагает активизацию языковых и коммуникативных резервов вторичной языковой личности (иностранных студентов), направленных на формирование умения строить монолог в процессе внутреннего программирования и внутреннего проговаривания средствами изучаемого языка.

3. Интегративный подход в обучении русскому языку и развитию речи иностранных обучающихся осуществляется в тесной связи с коммуникативной (в том числе языковой, речевой, текстовой) и лингвокультурологической компетенциями. Обучение и презентация языково-речевого материала в целях формирования русской речи иностранных студентов должны производиться на основе системно-функционального подхода – интеграции принципов системности, нацеленных на знание и владение уровнями языка и речепроизводством.

4. Успешное обучение русскому языку как иностранному возможно при осуществлении сопоставительного анализа языкового материала русского и родного языков, способствующего анализу языкового материала русского и родного языков, определению потенциальной и фактической интерференции,

истоков этой интерференции и на основе этого осуществлению лингводидактическое описания. В поле зрения преподавателя должны находиться и богатство семантического содержания и сложность логико-семиотической структуры, и разнообразие типов грамматического оформления, и лингвоэстетическая ценность паремиологических единиц.

Личный вклад соискателя:

– работа выполнена соискателем самостоятельно, выводы и предложения сформулированы автором;

– предложены инновационные формы презентации пословичного и фразеологического материала (использование кластеров, ассоциативных схем, ментальной карты и т.п.) в аспекте контрастивной методикеи и учета особенностей родного языка обучаемых;

– проведено разграничение понятий коммуникативной (речевой) и лингвистической (языковой) частотности на основе анализа научно-методической литературы и количественного, качественного анализа пословичного и фразеологического материала, отобранного из учебников и учебных пособий и словарей для иностранных студентов;

– результаты исследования использованы при совершенствовании и оптимизации действующих программ по русскому языку как иностранному, при написании учебных пособий по развитию русской речи и составления двужычных словарей пословиц и фразеологизмов для студентов иностранных групп.

Апробация и результаты исследования излагались и обсуждались на заседаниях кафедры теории и методики преподавания русского языка КазНПУ им. Абая (2013-2017), на кафедре теоретического и прикладного языковедения КазУМОиМЯ имени Аблай хана (2018-2019), расширенном заседании кафедры русского языка Иссык-Кульского государственного университета имени К.Тыныстанова (2018-2019), Всего на всех этапах экспериментального

обучения приняло участие более 119 иностранных студентов изучающих русский язык как неродной.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях:

Монографии, учебных пособиях, двуязычных словарей, методических рекомендаций и программ;

1. Формирование и развитие речи иностранных студентов (на материале лексики пословиц и фразеологизмов) / Монография. – Алматы: ИП «Балауса», 2018. – 258 с.

2. Обучение текстообразованию на основе освоения когнитивного содержания. Учебное пособие для студентов-филологов. Алматы: РИК КазНПУ им. Абая, 2018. Второе издание. – 69 с.

3. Синтаксис сложного предложения/Учебное пособие для студентов-иностранцев. Алматы, РИК КазНПУ им. Абая, 2007. – 60 с.

4. Развитие речи. Учебное пособие для студентов-иностранцев/дополненное и переизданное. - Алматы: КазНПУ им. Абая, 2020. – 76 с.

5. Фразеологический словарь русского и корейского языков / Учебное пособие для иностранцев-филологов. Алматы: «Эверо», 2003. – 45 с.

6. Русско-китайский словарь фразеологизмов, пословиц и поговорок/ дополненное и переизданное. Алматы: РИК АГУ им. Абая/ Учебное пособие для иностранцев-филологов. Алматы. 2020. – 59 с.

7. Типовые программы курса «Переводческое дело». РИК АГУ им. Абая. - Алматы, 1998. – 58 с.

8. Типовые программы университетов (для специальности 030901- Русский язык и литература) РИК АГУ им. Абая, Алматы, 2003.

9. Типовые программы курса «Русский язык/для студентов иностранных групп». РИК АГУ им. Абая. – Алматы, 2007. – 78 с.

11. Методические рекомендации по проведению педагогической практики студентов-иностранцев. Алматы, РИК КазНПУ им. Абая, 2007. – 28 с.

Соискателем опубликовано более 100 научных публикаций, из них непосредственно по теме диссертации свыше 33 публикаций, в том числе 1 монография, 6 учебно-методических пособий, 1 скопус, 7 РИНЦ РФ, 12 РИНЦ КР.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой и последовательностью решения задач исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, заключения, списка использованной литературы, таблиц, диаграмм и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

1.1. Традиции и новые тенденции в развитии методики русского языка как иностранного

Теория, методика и технология обучения языковым дисциплинам в средних и высших учебных заведениях - сложнейшая отрасль среди гуманитарных наук, которая основана на общей методологии, обусловленной тенденциями развития науки в целом, в том числе и таких фундаментальных наук как философия образования, возрастная психология, общая педагогика.

Бурное расширение сферы образования и изменение ее статуса в XX веке сопровождалось обострением проблем в этой области, что позволило некоторым исследователям сделать вывод о мировом кризисе образования. Проблемы образования оказались в центре внимания научного сообщества. С переходом к информационному сообществу, в котором приоритетными являются информация и знания, проблемы выхода из кризиса, экономического, политического, военного и, главное, из духовного, обострились. Выход из кризиса следует искать не только в политической или экономической сферах, но и в системе образования, наряду с широкими возможностями мировой дипломатии. Приоритетом поиска должно стать сближение систем образования, науки, воспитания востока и запада.

Евразийский характер казахстанского развития означает, что Казахстан вбирает в себя достижения и лучшие моменты западной цивилизации, а именно уровень ее техники, технологии, социально-политического, демократического развития. И в то же время, сохраняются особенности, связанные с восточным типом мышления, восточной мудростью и восточным способом отношения к миру. Тем не менее, остается малоизученной специфика и соотношение этого сочетания, а также их отражение в казахстанской образовательной системе. В поисках предупреждения кризисных явлений, сохранения единства социума в

стране важное значение имеет взвешенная языковая политика лидера нации. В речи экс-президента Н.А.Назарбаева на юбилейной XX сессии Ассамблеи народа Казахстана «Стратегия 2050»: один народ - одна страна - одна судьба» прозвучала важная для языковедов мысль: «В нашей стране ни один этнос не утратил своего языка, мы бережно храним и создаем все возможности для развития культуры даже самых маленьких этнических групп: ассирийцев, лакцев и многих др. Казахская земля объединила более 100 этносов. Конечно, чтобы все это этническое многообразие стало единой нацией, нужен хороший цемент. И сегодня главным фактором, цементирующим нацию, является казахский язык - язык государства» [214, с.2].

Социальные изменения, происходящие на мировой арене, оказывают свое влияние и на языковое образование, в котором культурологический аспект постепенно становится основным. Процесс глобализация общества и активная позиция в международном сотрудничестве Республики Казахстан обусловили потребность личности в быстрой адаптации к условиям международного общения. В этих условиях обучение русскому языку иностранных граждан должно стать средством формирования гуманистической личности. «В коммуникативном плане личность - человек, как указывает М.Д.Тагаев, «...выступает как языковая личность, формирование же языковой личности невозможно без обучения пониманию, интерпретации и преобразования воспринимаемой речи, а также формулированию собственной мысли, собственного высказывания» [289, с. 224-228]

Русский язык как иностранный и методика его преподавания находятся в настоящее время на новом этапе развития осмысления идей последних лет, хотя сохраняются основные положения, разработанные методистами-предшественниками, идеи сознательно-практического метода, коммуникативных методик органично входят в методическую парадигму, обогащаясь идеями современной когнитивной лингвистики. Стали обычными понятия «идеология культурного плюрализма», «диалог культур»,

«воспитание мультикультурной личности».

Процесс глобализации способствует взаимопроникновению культур, но он не должен стирать границы культур и обострять национальное самосознание и национальную самоидентификацию. В этой связи велика роль преподавателей иностранных языков, в частности, преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в решении возникающих проблем как языкового, так и культурного характера. Очень важно, чтобы преподаватели сами обладали высокой степенью гибкости сознания, профессиональной, методической подготовкой и постоянной готовностью к самосовершенствованию.

Проблема языка обучения является важной проблемой \из области языковой политики, решение которой непосредственно отразится на языковой ситуации. Языковая политика в Казахстане на современном этапе находится в активном поиске.

Существующая стратегия развития языков народов республики преследует три основные цели:

- дальнейшее расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного (казахского) языка;
- сохранение общекультурных функций русского языка;
- развитие других языков народов Казахстана.

Эти цели были сформулированы еще в Государственной программе функционирования и развития языков на 2010-2020 годы и предполагали создание оптимального социолингвистического пространства, определяемого достижением необходимого функционального соотношения языков, используемых на территории Казахстана. Они также нашли отражение. Другими словами, можно выделить и в других Государственных программах такие основные тенденции современной языковой жизни Казахстана, как стимулирование интереса к национальным языкам и национальным культурам; попытка расширить социальные функции национальных языков в разных сферах общения; привитие языковой толерантности, выражающейся в

высоком уважении к другому языку, как к своему родному; высокий уровень развития национально-русского двуязычия.

Важность разработки содержания высшего профессионального образования обусловлена существующей языковой ситуацией, высоким уровнем развития национально-русского двуязычия на территории республики. На современном этапе образование в высшей школе Казахстана характеризуется: а) непрерывностью образовательного процесса, т.е. реализацией возможности обучения в течение жизни, б) модернизацией на основе национальных традиций и мировых тенденций в области образования, доступностью всем гражданам страны, в) преемственностью всех ступеней обучения, г) адекватным реагированием на современные и перспективные потребности экономики страны. Образование ориентировано на удовлетворение спроса не только государства, но и потребностей личности различных социальных слоев. Другими словами, образование является одним из ключевых звеньев в стратегии развития Казахстана в XXI веке. Стратегия развития высшего образования является частью республиканской образовательной политики. В стране происходит процесс внедрения новых образовательных мировых проектов всех уровней. Повсеместно заработали экспериментальные базы, испытавшие нововведения. Реализуется реформирование и оптимизация учебных заведений. Революционным в системе образования стало присоединение Казахстана к Лиссабонской Конвенции 1997 года, что предполагает многоступенчатость образования и новые формы контроля его качества, к которым относится аккредитация. На сегодня уже решен вопрос о переходе на Европейский стандарт образования и присоединении к Болонской Конвенции, т.е. вхождении в мировое образовательное поле.

Поскольку сосуществование национальной и европейской систем высшего образования есть необратимый процесс, то наша страна не должна оставаться в стороне от процессов глобализации, в том числе и в сфере высшего образования [224, 250, 263, 276, 287].

В связи с существующей в республике языковой ситуацией и ориентацией на европейский стандарт образования появляется потребность разработки новой концепции изучения русского языка в системе высшего профессионального образования, которая должна найти свое решение в соответствии с реальным состоянием и перспективами развития соотношений функции государственного и русского языков на территории Казахстана. Важнейшими факторами, определяющими необходимость в разработке современной лингводидактической концепции обучения русскому языку студентов-иностранцев, целесообразно считать:

- новые социально-политические условия функционирования полиязычия на территории РК;

- возникшие социально-педагогические условия функционирования русского языка в системе образования РК;

- научные разработки последних лет в области лингводидактики и смежных наук, рассматривающих процесс преподавания русского языка в национальных группах вузов.

На современном этапе развития методики обучения языку активно исследуются вопросы развития русской речи иностранцев на основе вычленения единиц обучения речи (Т. А. Ладыженская, Н.Е. Богуславская, В.Н. Капинос). В методике русского языка как иностранного эта тема исследовалась Е.И. Пассовым, О.Д. Митрофановой, М.Н. Вятютневым, А.Р. Арутюновым, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Н.М. Шанским, Е.А. Быстровой, Д.И. Изаренковым, Л.М. Верещагиным, Е.А. Быстровой, С.С. Кунанбаевой и др.); в аспекте взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности в отечественной методике изучались Р.С.Рахметовой, Р.А.Абузьяровым, М.Ж. Джусуповым, М.Р. Кондубаевой, К.Д.Добаевым, Н.А. Ахметовой, М.Х. Манликовой, С.Н. Абдуллаевым, А.Ж. Мурзалиновой, Н.Ф. Коряковцевой, Е.В. Зелениной.

Вопросы методики развития речи с использованием учебных текстов рассматриваются в работах А.В. Текучева, Ладыженской Т.А., Г.Г.Городиловой, Л.П. Добраева, А.И. Домашнева, Н.В. Кулибиной, Е.А.Пореченковой, И. А. Фигуровского и др. В дальнейшем методическая работа, связанная с выявлением закономерностей построения целого текста, была продолжена Л. И. Величко, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкиным, Н. А. Ипполитовой, В. Н. Мещеряковым, Г. Я. Солгаником, В.И. Капинос, Е.И. Никитиной, И.П. Севбо, Л. П. Добраевым и другими. Вопросам теории лингвистики, стилистики, прагматики текста посвящен ряд научно-методических исследований казахстанских ученых (С.С. Кунанбаева, Э.Д. Сулейменова, М.Ж. Джусупов, Л.К. Жаналина).

Ведутся исследования теоретических основ для сопоставительного анализа и описания языков в методических целях (У. Вайнрайх, А.Е. Карлинский, В.Д. Аракин, В.Ю. Розенцвейг, В. Исенгалиева, Р.А. Шаханова, М.Ж. Джусупов, К.Д. Добаев, С.Н. Абдуллаев, Н.А. Ахметова, М.Х. Манликова, М. Дж. Тагаев, Э.Д. Сулейменова).

В методической науке и в теории лингвистики, стилистики и прагматики текста актуализируются вопросы, связанные с проблемой обучения общению в аспекте реализации коммуникативной функции языка, то есть активно разрабатывается концепция коммуникативного подхода в обучении родному и неродному языку. К проблеме разработки новых технологий обучения языку обращается ряд таких ученых, как М.Джусупов, М.Р. Кондубаева, К.Д.Добаев, Н. А. Ахметова, М.Х. Манликова, Р.А.Шаханова, А.Б. Туманова, У.А. Жанпеисова, С.Н. Абдуллаев, Д.К. Омурбаева, Г.А. Куттубаева и др.

Закон РК о языках, определивший статусы русского и казахского языков, актуализирует проблему двуязычия. В связи с этим возникает настоятельная необходимость в том, чтобы преподавание русского языка стало частью процесса развития казахско-русского двуязычия. При разработке новых подходов

в обучении, в частности интегративного, представляется существенной концепция функционального двуязычия, когда разграничиваются функции родного и неродного языков и предусматривается возможность формирования разного уровня двуязычия, в частности, паритетного национально-русского и русско-национального двуязычия.

Проблема двуязычия нашла отражение в трудах известных ученых: В.Ю. Розенцвейга, Ю.А. Жлуктенко, Е.М. Верещагин, Ю.Д. Дешериева, А.Е. Карлинского, Э.Д. Сулейменовой, З.А. Ахметжановой, Б.Х. Хасанова, М. Джусупова, М. Дж. Тагаева, С. Н. Абдуллаева и др.

Критический анализ высказываний ученых по поводу языкового статуса составляющих компонентов двуязычия очень подробно дан в работе Б.Х.Хасанова [314, с.203]. Большинство ученых в своих суждениях о двуязычии берут за основу толкование, данное О.С. Ахмановой в «Словаре лингвистических терминов»: двуязычие - «одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения, например, родным диалектом и литературным языком...» [22, с.87]. Следовательно, компонентами двуязычия являются «только языки», одним из которых должен быть родной язык, другим - второй язык, приобретенный. «Родной язык» - социально-этническая или социолингвистическая категория. К трактовке этого компонента двуязычия ученые подходят с различных позиций. Так, М.Н. Губогло относит родной язык к психологической категории, т.к. считает, что она «отражает не столько то, когда, с кем, о чем, как часто, по какому поводу и как долго разговаривает человек, на каком языке он пишет, читает и думает, а сколько то, как с помощью языка он выражает самосознание нации или народности. Поэтому выделение в понятии «родной язык» его этнопсихологической сущности позволяет рассматривать его двояко: и как относительно самостоятельный этнический определитель, и как составную часть этнического самосознания» [88, с.263]. Здесь нужно дать трактовку понятий и терминов, связанных с определением языка и характером процесса

овладения им. Так, при определении понятия «неродной язык» необходимо рассмотреть содержание таких понятий, как «первый язык», «второй язык», «родной язык», «неродной язык», «иностранный язык». Безусловно, для различения понятий «родной язык» и «неродной язык» основным критерием их определения является критерий происхождения. Согласно данному критерию родным языком считается язык, на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения.

В «Словаре социолингвистических терминов» Э.Д.Сулейменовой и Н.Ж.Шаймерденовой родной язык - это «язык, усваиваемый ребенком в раннем детстве бессознательно, путем подражания речи взрослых, и навыки использования которого могут сохраняться/не сохраняться взрослым человеком», «онтогенетически первичный язык, в котором произошло индивидуальное языковое развитие человека и осуществляется его интеллектуальная и другая деятельность» [283, с.73, с. 89].

Большинство ученых называют первым языком - родной, исходный или «материнский язык»: А.М.Шахнарович считает, что двух родных языков не бывает, может быть лишь один язык - это язык, на котором думает субъект от рождения, язык, который усвоил в процессе биологического отчуждения от матери и перехода к самостоятельному социальному общению [344, с.17-28]. Придерживаясь данной трактовки, под родным или первым языком мы понимаем язык, которым индивид овладел с раннего детства как основным средством реального общения с носителями данного языка. В нашем исследовании субъектом процесса обучения выступают студенты иностранной аудитории, в частности, граждане КНР, обучающиеся филологическим специальностям для иностранных граждан, и в связи с этим под родным (первым) языком мы будем иметь в виду китайский язык.

Неродной язык учеными представляется как «второй язык» и «иностранный язык». Основные различия между понятиями «второй язык» и «иностранный язык».

язык» определяются условиями языковой среды (естественная и искусственная), и характером процесса овладения языком (управляемый и неуправляемый, спонтанный). Второй язык, считает С. Димитрова, формируется в естественных условиях в результате общения с носителями данного языка и как учебный предмет [97, с.36]. Иностраный язык формируется в искусственных условиях не носителями данного языка.

В предлагаемой работе дается анализ процесса усвоения русского языка иностранными студентами. Русский язык имеет статус официального языка, употребляющегося наравне с казахским. Неродной язык, вслед за Г.А.Утебалиевой, нами понимается как «иностраный для индивида язык (второй, третий и т.д.), усваиваемый им в условиях функционирования данного языка с целью общения на этом языке и приобретения знаний средствами целевого неродного языка» [302, с.37].

И.Б. Авдеева рассуждает, если родной язык выступает в большинстве случаев как «социально-этническое явление, то второй язык - это всегда социальное явление» [5,28]. Важнейшая функция языка - служить орудием выражения мысли и средством общения между людьми - предлагает изучение языка как родного и как неродного, второго, приобретенного, иностранного. Исходя из этого между познанием родного и неродного, второго, изучаемого иностранного языков, существуют значительные различия. Родным языком человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, но в силу стихийного развития мышления еще в раннем возрасте. Родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем - средством выражения собственных мыслей. Такой путь усвоения родного языка Л.С.Выготский определял, как путь «снизу - вверх», то есть путь неосознанный и ненамеренный, в отличие от изучения языка в школе, когда язык в дополнение к уже усвоенному практически, изучается как система и совокупность правил. Для такого овладения языками характерен, как писал

Л.С. Выготский, путь «сверху - вниз», т.е. сознательный и намеренный. Он типичен и для изучения неродного языка, когда обучающимся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил и инструкций и предусматривается выполнение специальных упражнений, обеспечивающих закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений [72, с. 85].

Овладение неродным (вторым, иностранным) языком не исключает и возможности использования пути «снизу-вверх», что характерно для занятий с применением прямых методов. Однако сознательный путь овладения языком является более предпочтительным, так как при этом предусматривается осознание студентами способов формирования мысли с помощью средств изучаемого языка и правил, как такими способами пользоваться при построении собственных высказываний и для понимания высказываний других людей. Ведь изучение неродного языка связано с овладением новым языковым кодом, т.е. новыми способами выражения мыслей на неродном языке, что предусматривает опору на принцип сознательности в обучении.

Таким образом, родной и вновь изучаемый язык (неродной, второй, иностранный) не существуют в сознании индивида отдельно. Всякий новый язык накладывается известным образом на систему родного языка и взаимодействует с ним. При этом в зависимости от типа контактирующих языковых систем возможно как благоприятное, так и тормозящее воздействие родного языка на неродной, второй, изучаемый. Вышеизложенные положения должны стать предпосылками для разработки концепции интегративного обучения языкам и формирования на этой основе национально-русского и русско-национального двуязычия. В основу разработки этой концепции взят принцип атропоцентрического подхода в освоении пословиц и фразеологизмов неродственных языков, который позволяет кратчайшим путем, основываясь на сходствах и расхождениях в языках, осуществить целенаправленный отбор языковых единиц, овладеть системой неродного языка на уровне

лингвистической и коммуникативной компетенции.

Большинство ученых проблемы двуязычия связывают с анализом соотношения структур и структурных элементов рассматриваемых языков, их взаимовлияния и взаимопроникновения на разных уровнях, прогнозированием возможных интерферентных явлений и определением причин их возникновения. Сравнение, являясь одним из важнейших средств человеческого познания, позволяет выявить общее и специфическое, сходства и различия в исследуемых объектах помогает постигнуть истинность той или иной идеи, дает возможность проникнуть в сущность любых предметов и явлений окружающей действительности, так как «для сравнительной памяти открыт горизонт, не ограниченный временем и пространством» [258, с.159].

Любая национальная культура, выступая в конкретно исторической форме, содержит в себе существенные элементы общечеловеческой культуры, которая лучше всего познается через изучение языков, в наших условиях - родного-русского, неродного-русского. Разные языки, по выражению В. Гумбольдта, - «это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его... Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования» [89, с.9]. Такой подход к изучению языков и призван всемерно способствовать формированию у современной молодежи ценностного отношения к каждому этносу и личности, обеспечению необходимых предпосылок для свободного и максимально продуктивного диалога культур. В современных условиях, пишет Н.Х. Демесинова, «интегративный подход будет более оптимальным и эффективным направлением для достижения вышеуказанных целей и задач» [98, с.35].

Для частнометодических исследований, в отличие от общепедагогических, главнейшей научной основой, определяющей цель и содержание обучения языку, является лингвистика. Но необходимо отметить, что главенствующим остается философия образования, которая определяет стратегическую цель,

сформулированную в социальном заказе как формирование полиязычной, поликультурной, конкурентоспособной личности обучающегося. Важнейшей задачей преподавателя является «обучение студентов стратегиям сотрудничества на своих занятиях, способствующего объединению коллективных усилий всех субъектов образовательного процесса», считает Н.Ф. Корявцева, а также «обмену и передаче индивидуального, профессионального и иного речевого опыта по овладению им» [152, с.54-61].

Методикой преподавания русского языка как иностранного пройден достаточно большой путь, который характеризуется переходом от одной парадигмы языкового обучения к другой. В данном аспекте весьма актуально следующее высказывание Ф. Деннингхауза: «Смену методических эпох не следует рассматривать как простое расширение и углубление наших представлений о человеке, социуме и о взаимодействии индивида с социальным окружением. Смена методических эпох связана и с развитием, и с преодолением противоречий и тупиков, унаследованных от предшествующих периодов развития» [94, с.54-61].

Важное значение в методике обучения русскому языку как иностранному придается языковой среде, которая выступает как совокупность условий, в которых протекает речевая деятельность иностранных студентов в стране изучаемого языка, в языковом окружении.

Произведенный нами краткий аналитический экскурс в историю развития РКИ позволил выделить ее основные периоды: сознательно-практический, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный [218, с.120]. В 20-30-ые годы прошлого века внимание таких ученых, как А.В. Миртов, Е.Д. Поливанов, Б.В. Беляев, А.Н. Шахнарович, было нацелено на определение статуса методики как науки и ее связей с лингвистикой, научное обоснование целей и содержания обучения, на выявление эффективности прямого и переводного методов [201, с.52], [235, с.128], [37, с.28], [344, с.52],

Первый период развития методики РКИ пришелся на 50-60-ые годы.

Исследования ученых были направлены на разработку сознательно-практического метода, предусматривающего осознание обучающимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой практике: чтению, разговору переводу. Психологическое обоснование этого метода было дано Б.В.Беляевым [37], а его лингвистическая концепция основывалась на идеях Л.В.Щербы [347], которые способствовали выделению трех объектов обучения – языка, речи, речевой деятельности. В теории и практике РКИ утверждается ориентация курса русского языка на реализацию принципов сознательности, практической направленности и учета родного языка иностранных обучающихся. Согласно Г.И. Рожковой, лингвистические основы занятий в соответствии с сознательно-практическим методом определяются следующим образом: 1) учитываются особенности родного языка, что способствует прогнозированию интерференции и транспозиции; 2) изучение языковых явлений осуществляется на синтаксической основе с опорой на предложение как минимальную единицу общения; 3) реализуется практический подход к овладению фонетическим, лексическим и грамматическим строем русского языка; 4) производится минимизация языковых средств, обеспечиваются концентризм в презентации учебно-языкового материала и функциональность при его организации и систематизации; 5) занятия по грамматике ориентированы на составление моделей предложений, группируемых согласно структурно-семантическому подходу [245, с.189]. Именно в этот период организуется научно-методический центр русского языка, координирующий исследования в области методики РКИ, который в 1974 году был реорганизован в Институт русского языка им. А.С. Пушкина; издается журнал «Русский язык за рубежом», создается Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Начало следующего периода относится к 70-м годам, характеризующимся интенсификацией исследований коммуниктивно-деятельностного направления, в рамках которого получает научное обоснование принцип

коммуникативности, коммуникативный метод. Методическое развитие данного направления и термин «коммуникация» с другими производными от этого слова были актуальны два десятилетия. По мнению А.Р. Арутюнова, представители данного подхода к обучению дали высокую оценку его результатам. Пифо Г. [355], назвал коммуникацию «сверхзадачей методики», а Риверс считал «целью и основным содержанием обучения» [356]. Основной единицей усвоения и обучении с коммуникативных позиций сторонники коммуникативного метода выделяют интенцию, речевое высказывание и текст. «Для выполнения речевых действий, - пишет А.Р.Арутюнов в своей книге, - нужно уметь выполнять в прямом и обратном порядке перекодировки понятий *интенция, речевое высказывание и текст*» [20, с. 60].

К единицам коммуникативного обучения А.Р. Арутюнов дает следующие определения: «Текст - это наблюдаемая сторона сообщения, означающее в лингвистике, то, что изменяется при переводе или перефразировании. Речевое высказывание - это значение текста, означаемое в лингвистике «то, что оценивается как «истина/ложь» по отношению к реальности. Интенция (намерение, предназначение) - это «подтекст», то, для чего мы вступаем в коммуникативно-речевой акт; соотносённость речевого высказывания с мотивами и целями участников коммуникативно-речевого акта. *Коммуникативная единица усвоения/обучения* - это сложное речевое действие, реализующееся в трех умениях: построить и воспринять (а) «грамматичный» и (б) осмысленный текст, (в) вложить в текст и извлечь из него коммуникативное намерение» [20, с. 78].

В методической литературе на важность применения в процессе обучения русскому языку знаний о целом тексте впервые указал И. А. Фигуровский. В дальнейшем методическая работа, связанная с выявлением закономерностей построения целого текста, была продолжена Л. И. Величко, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкиным, Н. А. Ипполитовой, В. Н. Мещеряковым, Г. Я. Солгаником, В. И. Капинос, Е. И. Никитиной и другими. Вышедшая в 1961 году книга

И. А. Фигуровского «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы» послужила, по существу, началом разработки и внедрения в практику обучения теории «целого текста» [308, с.114], а высказанная Л. С. Выготским в работе «Избранные психологические исследования» мысль о формировании мышления и речи ребенка в процессе практической деятельности - фундаментом для разработки теории речевой деятельности [72].

Коммуникативный метод был основательно разработан Е.И. Пассовым, и его труды имели огромное влияние на развитие современной лингводидактики, основные положения которой были сформулированы в ряде работ [230, с.14]. Лингвистические и методические основы этой теории до настоящего времени актуальны и используются в методике преподавания РКИ. В методике РКИ все еще признается, что в качестве единиц обучения рассматриваются речевые модели утверждения, просьбы, вопроса и др., а единицей отбора речевых актов должна выступать речевая интенция говорящего. Основной задачей коммуникативного подхода к обучению языку является развитие у студентов коммуникативных навыков, то есть способности бегло, спонтанно и правильно говорить и понимать собеседника, иначе говоря речь идет о формировании коммуникативной компетенции, требующей больших знаний, чем грамматика на уровне предложений, которая не обеспечивает подлинную коммуникацию. Действительно, способность адекватно воспринимать и конструировать предложения не означает умение понимать и строить тексты.

Коммуникативный метод базируется на идеях коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, которые реализуются в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению. В качестве специфических особенностей этого подхода И.А. Зимняя называет следующее: 1) построение процесса обучения как модели, приближенной к процессу реальной коммуникации; 2) переход с ролевого общения с обучающимися на личностное; 3) использование всех трех способов общения: интегративного (осуществление взаимодействия между педагогом и студентом на основе

определенной деятельности помимо учебной), перцептивного (наличия статуса восприятия друг друга как личностей помимо статуса «преподаватель – студент»), информационного (обмен не только учебной информацией); 4) предметность процесса коммуникации, которая выражается в обоснованном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения; 5) ситуативность, новизна и речевая направленность занятий [127].

Важнейшей задачей обучения является овладение языком как средством общения (или овладение иноязычным общением) и формирование коммуникативных умений и навыков. Именно в этот период исследуется проблема формирования коммуникативной компетенции.

С развитием основных составляющих методики преподавания иностранного языка как науки связаны и тенденции развития теории учебника иностранного языка, к которым относятся *коммуникативная компетенция*, теория усвоения/овладения коммуникативной компетенцией в условиях учебного процесса.

Понятие «коммуникативности» Е.И Пассова раскрывается:

- в мотивированности (любое высказывание, речевое действие должно побуждаться не столько внешним стимулом, сколько внутренней потребностью, мотивом);
- в целенаправленности (обучающийся всегда должен знать, понимать, зачем он говорит, какую фразу читает, слушает);
- в индивидуальности (учебник должен учитывать природные данные ученика, его возрастные, психологические, национальные особенности);
- ученик не объект, а субъект учебного процесса); речемыслительной активности, которая рассматривается как следствие потребности в общении, получении информации;
- в ситуативности (взаимоотношения людей мотивируют речевую деятельность, вызывают речемыслительную активность);
- в информативности; новизне (постоянно меняются, варьируются

содержание, проблемы, предметы обсуждения, ситуации, виды работ, приемы обучения и др.);

- в эвристичности (высказывания, речевые действия должны становиться неподготовленными, незаученными, непредсказуемыми);

- в функциональности (речевая деятельность должна выполнять определенные функции – подтвердить что-либо, отказать в чем-либо, согласиться и др.);

- в проблемности (проблема должна вызвать потребность в речемыслительной деятельности) и др. [230, с.98].

На основе идей Е.И. Пассова российскими методистами сформулированы принципы коммуниктивно-деятельностного подхода в обучении иностранных граждан РКИ: Е.И. Мотина [195], Д.И. Изаренков [131], О.Д. Митрофанова [198].

Преподаватели-практики РКИ в своей деятельности должны были исходить из учета функционально-коммуникативного пространства как неразрывного единства двух составляющих – теории и практики обучения языкам, разрабатывается теория учебника русского языка как иностранного [75, с.134].

В этот период в процессе обучения РКИ используются учебники различных методических направлений и различных классификаций (М.Н. Вятютнев [75], А.Р. Арутюнова [18] и др.).

Однако коммуникативная компетенция формируется в результате взаимодействия языковой и речевой компетенции. Под *языковой компетенцией* понимается потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникациями. Понятие *речевой компетенции* связывается с формированием механизмов восприятия и продуцирования иноязычных высказываний, с овладением закономерностями функционирования речевых форм в тех или иных обстоятельствах общения, с использованием различных видов и форм речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция неразрывно связана с языковой компетенцией, пишет А.Р. Арутюнов, которая подразумевает знание фонетики, грамматики, лексики, фразеологии и соответствующих умений и навыков, а также другие характеристики языка как системы, и рассматривается как способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения на фоне культурного контекста страны изучаемого языка: умение ориентироваться в различной обстановке, оценивать ситуацию с учетом темы, задач и коммуникативных установок, возникающих у участников общения [20, с.11-49].

Иностранному студенту следует овладеть также знаниями о мире, социокультурными и межкультурными знаниями, знаниями культуры русскоязычного сообщества, понимать сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка.

Изучение любого иностранного языка, в том числе и русского, призвано содействовать развитию взаимопонимания, терпимости, уважения к иноязычной личности и культуре других стран и народностей, расширению межкультурных контактов.

Ученые-методисты считают, язык в своем чистом виде не существует: нет чистой грамматики, чистой лексики или фонетики, так как язык, прежде всего, связан с общественной жизнью, и его формирование обусловлено факторами экстралингвистического характера: он чутко реагирует на происходящие в обществе изменения, и поэтому он социален, связан с культурой народа, говорящего на этом языке. Тем не менее, язык, его лексика постоянно изменяются, что является естественной реакцией на изменяющийся мир, на появление огромного числа новых реалий, требующих своей номинации. В связи с этим, на данном этапе развития методики получают научное обоснование *лингвострановедческий аспект* РКИ В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина [54], Ю.Е. Прохорова [238] и др.), проблемы обучения научному стилю речи О.Д. Митрофановой [198], аспектно-комплексное обучение Н.А.

Метс [192], культурологический аспект изучения двуязычия в учебных целях С.А. Елебесовой и М.З. Естебесовой [104].

В 80-90-е годы исследования ученых концентрируются на разработке вопросов, связанных с обучением аспектам языка, видам речевой деятельности, функциональным стилям, русскому речевому этикету З.Н. Иевлевой [130], Д.И. Изаренкова [131].

В отечественной лингводидактике усиливается внимание к разработке частных методик, соответствующих основным профилям обучения русскому языку иностранцев: подготовительному (Якубаева, Айсабай, Чаканова, Хен Вон Сук), филологическому (Чан Динь Лам, Кажигалиева Г.А. Чингисова А.А.), нефилологическому (Ли Кей Джин), методическому Ху Явэй.

В работе Якубаевой К.С. «Обучение студентов-иностранцев аудированию на русском языке в учебно-профессиональной сфере общения» представляет собой описание многолетнего исследования методики обучения иностранных студентов подготовительного факультета медико-биологического профиля [347]. Дается обоснование ведущей роли аудирования в овладении предметной информацией, видами речевой деятельности и в управлении учебным процессом. Предлагаемая методическая система формирования аудитивных умений и навыков этапа вводно-предметного курса создает условия для максимально быстрого включения иностранных студентов в учебный процесс, формирования аудитивных навыков и умений, лексико-грамматический материал по научному стилю направлен на формирование навыков дефиниции, определения и семантизации единиц учебного материала.

В аспекте исследуемой проблемы была проанализирована работа Хен Вон Сук [317]. Автором разработан учебный словарь активного типа для китайской аудитории на основе тематической классификации русской лексики, наиболее частотная банковская лексика, лексикографическое описание (ударение, особенности произношения); указываются смысловая структура и лексическое значение (абсолютная и относительная ценность, сочетаемостные возможности

слова); отражены словообразовательные свойства слова (морфемная структура слова, словообразовательное гнездо): системное объединение слов (тематические группы слов, синонимические ряды, антонимические пары).

Работа Чан Динь Лама [328] посвящена разработке концепции учета сходства и различия в системах русского, вьетнамского и французского языков, разработана модульная технология обучения РКИ студентов-вьетнамцев 1 курса и обучения русскому языку с практикой его преподавания во Вьетнаме. Разработанная им концепция многоязычного образования основана на таких принципах, как учет языковых универсалий, воспитывающее обучение в субъектно-объектных отношениях, коммуникативно-ситуационное обучение, модульное обучение, прогнозирование потенциальной интерференции. Полученные научные результаты данного методического исследования ориентированы на вьетнамскую аудиторию.

Работа А.А.Чингисовой посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов подготовительного отделения, в основе которой лежит теория деятельности, психолингвистический анализ процессов общения и процессов овладения иноязычным общением при изучении русского языка как иностранного, составлен комплекс дидактических игр в процессе развития речи и речевой практики, созданы коммуникативно-ориентированные учебно-методические комплексы по русскому языку для слушателей-иностранцев подготовительного отделения, обучающихся в вузах Республики Казахстан [330]. В диссертации Ли Кей Джин рассматриваются проблемы обучения русской банковской терминологии на специальных курсах в китайской аудитории, предлагается учебная модель, включающая отобранный терминологический минимум, минимум учебных текстов с заданиями информационного, репродуктивного, грамматического, орфоэпического направления, способность выстраивать логику дефиниции термина в коммуникативной профессиональной ситуации, владение общеупотребительной лексикой в клишированных текстах

банковской деятельности [181]. В работе не разграничены критерии установления уровня сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенции, в связи с чем происходит смешивание выделенных критериев, учитываются лишь орфоэпическая грамотность, конструирование высказываний, перевод банковских терминов с китайского на русский.

Очень интересна диссертационная работа доктора философии (PhD) Ху Явэй [358], со статьями которой я была знакома и ранее. Работа называется «Особенности обучения русским этикетным речевым актам студентов-китайцев», где систематически и последовательно рассмотрены лингвокультурологические и прагмалингвистические основы обучения этикетным речевым актам на русском языке студентов-китайцев; рассмотрено восприятие студентами-китайцами русских национальных обрядов в целях эффективного обучения русскому языку как иностранному.

Однако в перечисленных исследованиях нет должного внимания изучению образных средств языка, значению устойчивых словосочетаний, пословиц и фразеологизмов и типичные ситуации их применения. Вместе с тем для понимания образной речи от иностранных студентов требуются знания из области *истории языка, культуры и традиции*, поскольку происходит культурное обогащение концептуальных знаний, формируются представления о разных сторонах жизни разных эпох, развивается логическое мышление, совершенствуется нравственное чувство и умение критически мыслить, сопоставлять, отстаивать собственные мнения. Но главное - они овладевают богатством точной, выразительной устной и письменной речи. Задачей преподавателя является также организовать квалифицированную систему работы с текстом, нацеленную на формирование мыслящей, коммуникативно компетентной личности.

На современном этапе Казахстан переживает реформу образовательной системы, обусловленную стремлением соответствовать тенденциям мирового

развития, что позволяет говорить о коренных преобразованиях по всем направлениям: качестве подготовки специалистов, развитии инновационного образования и т.п. Наблюдается активный поиск перспективных направлений развития системы образования. Основные изменения в языке и общении являются отражением общественных реформ и преобразований, ибо подавляющее большинство изменений в языке связано с изменениями в обществе. Практика обучения русскому языку как иностранному, определяя оптимальные пути реализации поставленных задач, обогащает опыт работы в этом направлении, основываясь на достижениях теоретических наук: лингвистической, психолингвистической, психологической, педагогической.

Наблюдающийся бурный рост экономики и стремительное развитие международных отношений привели к всеобщей глобализации не только на политическом или экономическом уровнях, но и к активному духовному сближению народов разных стран. На современном этапе развития общества все, что касается межнационального диалога культур, вызывает неподдельный интерес у ученых всего мира.

«Язык всегда воплощает своеобразие народа, национального видения мира, национальной культуры, писал В. Даль, - и, может быть, ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах» [91, с. 3]. Изучение пословиц и фразеологизмов, - пишут С.Т. Батаканова, А.Ж. Шералиева, - представляет составное звено в усвоении языка, в овладении образной речи иностранных студентов-филологов» [30]. Понять культурные концепты в том или ином языке невозможно без изучения в нем, как считает М.Р. Кондубаева, «особого глубокого смысла, сформировавшегося многими поколениями, где сохраняется и отражается характер и своеобразие нации, поскольку менталитет и языковая картина тесно взаимосвязаны» [158, с.46-49].

Вильгельм фон Гумбольдт посвятил свое исследование национальному своеобразию людей, обнаружив, что в каждом языке имеется наработанный ими веками особый глубокий смысл. В каждом слове, по утверждению Гумбольдта, отражается «внутреннее языковое сознание нации» [90].

Обычно каждый человек в силу уровня знаний, выбранной профессии проводит пословицу через себя. Пословицы - исключительно сложные языковые образования. Среди различных аспектов их языкового устройства особое место занимают такие, как предикативность, логическое содержание, синтаксическая структура, семантика, национально-культурная маркированность, когнитивная значимость, клишированность, фразеологичность и т.д. Не рассмотрев эти и другие аспекты языковой организации и функционально-коммуникативной значимости пословиц в комплексе, а тем более в типологическом плане, невозможно установить место, ценность и особенности пословиц в рамках различных, в том числе неродственных языков, в системе предикативных клишированных единиц и устойчивых фраз.

В лингвистике пословицы рассматриваются в каком-либо одном-двух аспектах языковой структуры, например, в фольклористике, в паремиологии рассматриваются вопросы семантической близости, национально-культурной специфики структур пословиц, типология и характер соответствий в пословичном фонде разных языков. Освоение образных средств языка в определенной степени составляет проблему для иностранных обучающихся, они трактуются искаженно, поскольку в пословицах и фразеологизмах реализованы правила другого языка и другой культуры, и при чтении происходит опосредованная коммуникация представителей различных лингвоэтнокультурных общностей. В этом случае языковой барьер не всегда выступает основной причиной на пути к взаимопониманию.

Комплексный подход к изучению общих и типологических особенностей способствует выявлению лингвистической природы пословиц русского и

китайского языков на лексико-семантическом, структурно-синтаксическом и лингвокультурологическом уровнях языковой организации.

Взаимодействие пословиц и поговорок разных народов есть закономерное явление, хотя русские и китайцы относятся к представителям неродственных наций, это два разных мира, разный менталитет и разный взгляд на жизнь и совершенно разная культура. Однако в процессе сопоставления русских и китайских пословиц были выявлены сходства и различия не только в чисто языковом оформлении, но и в содержательном. Встречаются примеры полного или частичного соответствия. Основу сходства пословиц разных языков составляет изоморфность структуры логического содержания. В любой типичной пословичной ситуации, где демонстрируются отношения и связи закономерной обусловленности и зависимости выделяются и противопоставляются определенные элементы, их признаки, на основе которых и формируется пословичный смысл. Тематически такие элементы неоднородны и они объединяются в разные формообразующие группы. Избранные тематические элементы и их пословичное противопоставление составляют основу структуры логического содержания пословиц, что составляет базу пословичного смысла. Исследователи отмечают свойственную пословице парадоксальность: при своем малом объеме пословица заключает в себе богатейшее содержание, глубокие мысли, нравственно-этические оценки, прагматизм и практическое руководство и действию. Как показывает практика, иностранцы коннотативный аспект русской лексики и фразеологии в силу сложности их семантических свойств и особой образности усваивают с трудом, поскольку фразеологизмы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение, то есть, своей семантикой они направлены на характеристику человека и его деятельности [310, 296]. Сопоставление лексико-семантической структуры китайских и русских пословиц, показало также некоторую смысловую близость, а также

немногочисленные лексические совпадения. Одним из множества сходств является наличие имен числительных в числе их компонентов. Существуют редкие аналогичные пословицы, где оба варианта имеют имена числительные. Например, при отсутствии взаимопонимания русские говорят: «Два медведя в одной берлоге не уживутся». В этом случае китайцы говорят: «На одной горе два тигра не уживутся» - 一山不容二虎». Русской поговорке о невозможности повторения совершенного поступка или ошибки говорят: «Дважды в одну реку не спустишься», в китайском языке: «Дважды в тигриное логово не лезут» - 机不可失,失不再来.

О настоящем друге в русском языке используют пословицу: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» или, «Старый друг лучше новых двух», а китайцы говорят: «Новый друг не заменит старого» - 新朋不如旧邻.

В любом языке можно встретить пословицы на тему родины, семьи, родителей. Так, русская пословица «Муж и жена - одна сатана» в китайском языке имеет соответствие: «Муж и жена носят одни брюки» - 夫妻两人穿一条裤子», или «Муж и жена дышат одним носом».

На тему дружбы и сплочения возникли русские пословицы: «Один за всех и все за одного», «Один в поле не воин» и китайские: «Все за меня, а я за всех» - 人人为我,我为人人. На сегодняшний день это выражение приобретает новую актуальность – в различных состязаниях, в спорте и просто на улице, «Один цветок (один лотос) - не весна» 一花独放不是春, «Одно дерево не лес» - 独木不成林 [43, с. 118-127].

Нередко слышим выражение: «*В семье не без урода*». Ясно, что «уродом» называют человека не из-за внешности, но из-за каких-либо неудач, плохого тона, неуклюжести. Китайская аналогичная по смыслу пословица в Большом китайско-русском словаре включает в себя числа: - «*Не три, и не четыре*.

Русскому: «Ни рыба, ни мясо» соответствует китайская пословица: «*Ни осел, ни конь*», «*Ни монах, ни мирянин*», «*Ни лошадь, ни тигр*» - 马马虎虎 [43, с. 118-127].

Последний пример еще раз подчеркивает, что в китайском фольклоре часто встречается лексема *тигр*. В пословицах с цифрой, где часто обозначаются понятия об иждивенческом отношении, русская пословица гласит: «Один с сошкой, семеро с ложкой», а китайцы говорят: «*Один работает, а семеро едят*» - 一个人干活, 七个人吃饭.

В пословицах с цифровыми особенностями на передний план выходят разные названия животных. Каждому народу присущи свои названия. Если на западе популярно выражение *русский медведь*, символизирующий русскую силу и непредсказуемость, то в азиатских странах, в частности, у китайцев символом могущества, власти и бесстрашия является *тигр*.

При сопоставлении эквивалентных значений пословиц и фразеологизмов русского и китайского языков было выявлено, что русским примерам чаще всего характерны наименования: мужик, баба, медведь, волк, лиса, заяц, белка, осел, свинья, собака: «Волков бояться - в лес не ходить», «Крутиться как белка в колесе», «Одним выстрелом двух зайцев убить» и т.д. В китайских пословицах и фразеологизмах наиболее часто встречаются слова: *мастер, монах, жемчуг, тигр, обезьяна, енот, рыба, собака, мышь, улитка* и др. Срав.: русск.: «Волков бояться - в лес не ходить», а в кит.: «Не спустившись в логово тигра, тигрят не поймашь» 不入虎穴焉得虎子 [43, с. 118-127].

Фразеологизмам и пословицам русского языка характерны наименования животных *медведь, волк, лиса, заяц, змея, корова, бык, собака, кот (кошка), мышь (мышка), коза, петух, курица, осел, свинья* и др. Однако при подборе эквивалентов к фразеологизмам или пословицам с другого языка встречаются примеры без наименования животных. Ср, в русск.: «Медвежья услуга» в кит.: «Носить охапками хворост, чтобы потушить пожар». [43, с. 118-127]. К лингвистической ошибке Е.Н.Вавилова относит также «функциональное

нарушение речевых отрезков, влекущее за собой искаженное представление об объекте познания (языка)» [50, с. 89].

К ошибкам, ведущим непониманию значений пословиц и ФЕ, относятся явления *межъязыковой* и *внутриязыковой интерференции* по причине обозначения образов разными лексическими средствами. Российские исследователи Е.Н. Вавилова [50, с. 94], Н.С. Рогозная [243] к межъязыковой интерференции относят «...замену языковых единиц единицами и правилами, близкими или общими контактирующим языкам». При внутриязыковой интерференции происходит замена языковых единиц и правил обращения с ними внутри изучаемого языка. Пословицы, как и фразеологизмы, воспроизводимые в соответствующих коммуникативных ситуациях сочетания, выражающие обобщенное суждение и обладающие признаками ФЕ, на основании которых их относят к категории устойчивых сочетаний слов языка и, тем самым, исследуют с позиции общей, частной и сопоставительной фразеологии. Освоение образных средств языка в определенной степени составляет проблему для иностранных студентов, чаще всего они их трактуют искаженно, так как в пословицах и фразеологизмах реализованы правила другого языка и другой культуры, и при чтении происходит опосредованная коммуникация представителей различных лингвоэтнокультурных общностей. В этом случае языковой барьер не единственное препятствие на пути к взаимопониманию.

Сейчас особое внимание уделяется паремии. Слово «паремиология» произошло от греческого слова паремия (paroimia) – притча, изречение, отрывок из библии. Это раздел филологии, изучающий паремии – пословицы, поговорки, речения, изречения и пр., то есть те образования в языке, которые некоторые исследователи в относят к фразеологическим образованиям языка в широком смысле. Фольклористы изучают в рамках паремиологии пословицы, прибаутки, присловья, скороговорки, загадки, побасенки, то есть малые фольклорные жанры. Языковеды-паремиологи изучают пословицы, при этом

следует иметь в виду, что объект внимания некоторых языковедов часто определяется ими как «пословицы и поговорки».

Таким образом, пословица – объект паремиологии, а поговорка – объект фразеологии. Вопрос о месте паремиологии в лингвистике, о ее соотношении с фразеологией, об объекте паремиологии и о теоретических основах паремиологии до сих пор остается открытым. Так пословицы и поговорки включаются в систему фразеологии учеными, которые придерживаются широкого понимания фразеологии. Таким образом появилось отдельное направление в филологии, которое как раз изучает собственно пословицы и поговорки, и в рамках которого они называются паремиями. В свою очередь, паремии как «малые» формы фольклорных жанров становятся объектами исследования не только фразеологов, но и фольклористов, а также паремиологов. Мы знаем, что пословица – это устойчиво воспроизводимый в речи афоризм фольклорного происхождения, имеющий как образную, так и «безобразную» структуру значения, характеризующуюся эквивалентностью суждения, относительной независимостью от внешнего контекста и наличием подтекста: кому на месте не сидится, тот добра не наживет. А что поговорка – это устойчивое выражение, не эквивалентное суждению и она не обладает семантической независимостью от внешнего контекста, а ее функционирование во многом обусловлено способностью украшать и разнообразить речь, например «каждый встречный-поперечный; хоть пруд пруди; полным полно». Ученые утверждают, что паремиология – это филологическая наука о паремиях, которая привлекает внимание как фольклористов, так и языковедов, а по сути своей является областью филологии, совмещающей, подобно стилистике, литературоведческие и лингвистические методы исследования. Объект паремиологии – паремия. Паремии – особые единицы и знаки языка, необходимые элементы общения людей. Эти знаки передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами. Среди наиболее известных

работ по данной проблематике особенно известны работы известного паремиолога Г.Л. Пермякова. Серьезное и детальное изучение паремий позволило ему дать достаточно четкую характеристику и вывести разноплановые классификации пословиц и поговорок.

Пословицы и поговорки, ставшие основным объектом исследований ученого, принципиально не разграничиваются и по большей части обозначаются общим термином «паремия». В чем же отличия фразеологизмов и паремий? Фразеологизмы и паремии – это разновидности устойчивых выражений, каждая из которых характеризуется своим набором структурных, семантических и функциональных особенностей. Многие ученые занимались исследованием структуры фразеологизмов. Каждый из них выявлял новые компоненты в составе фразеологических единиц. А.В. Кунин называл компоненты фразеологизмов лексемами. Напротив, Т.Н. Федуленкова рассматривает фразеологизм как языковую единицу, которая зафиксирована в словаре знаками вторичной номинации и для которой характерна двойная дихотомия содержания и смысла: а) содержание фразеологической единицы – смысл фразеологической единицы, б) содержание генетического прототипа фразеологической единицы – смысл генетического прототипа фразеологической единицы. Содержание генетического прототипа фразеологической единицы составляет материальная – звуковая или графическая субстанция слов-компонентов, смысл его складывается из значений слов-компонентов. Принимая во внимание особенности организации фразеологизмов, можно выявить основные их признаки. Многие лингвисты, в том числе Н.М. Шанский, отмечают, что фразеологизмы обладают рядом особенностей, отличающих их как от слов, так и от свободных комплексов. Эти особенности в основном сводятся к тому, что фразеологические единицы обладают семантической структурой и в отличие от свободного словесного комплекса не создаются в речи говорящим, а воспроизводятся в готовом виде. Таким образом, при определении сущности фразеологической единицы

необходимо исходить из того положения, что этой единице присуща особая фразеологическая устойчивость, обусловленная характером взаимозависимости значений ее компонентов. Объектом изучения фразеологии являются раздельнооформленные единицы языка, характеризующиеся полным или частичным семантическим преобразованием.

Многие современные ученые широко понимают паремиологию. «Свойство воспроизводимости объединяет в класс паремий различные языковые единицы: языковые афоризмы (пословицы, поговорки, крылатые слова и т.д.) и фразеологические единицы. На основе воспроизводимости можно допустить включение фразеологических выражений в объем паремиологии», – пишет Е. Ошева. Н.Ф. Алефиренко говорит, что от фразеологизмов пословицы и поговорки отличаются в структурно-семантическом отношении: они представляют собой законченное предложение. В основе их целостного смыслового содержания лежат не понятия, а суждения. Поэтому пословицы и поговорки не могут быть носителями лексического значения, которое присуще фразеологизмам; смысл их может быть передан только предложением (нередко развернутым), тогда как значение фразеологизма передается словом или словосочетанием. Пословицы, в силу своей двуплановости, а также поговорки, употребляющиеся в буквальном смысле, состоят из слов с вполне определенным самостоятельным лексическим значением, чего нельзя сказать о фразеологизмах, компоненты которых полностью или частично лишены семантической самостоятельности. Слова, входящие в состав пословиц и поговорок и выражающие наиболее существенные стороны мысли, нередко выделяются или, по крайней мере, могут быть выделены логическим ударением. Почти ни на одном из компонентов фразеологизма нельзя сделать логического ударения. Фразеологизмы, таким образом, лишены актуального членения. Необходимо подчеркнуть, что пословицы и поговорки обладают эмоциональной и стилистической окраской, благодаря чему они совершенствуют коммуникативную функцию языка. Итак, будучи

предложениями, то есть единицами с замкнутой структурой, пословицы и поговорки обладают смысловой и интонационной завершенностью, категориями предикативности и модальности, что отличает их от фразеологических единиц, которые чаще всего выражены словом или словосочетанием. Таким образом, на современном этапе развития лингвистической науки отождествление паремий и фразеологизмов недопустимо, так как фразеологизмы и паремии отличаются своими структурными, семантическими и функциональными особенностями.

Таким образом, исследования проблем вузовской теории и практики преподавания русского языка как иностранного последних лет в условиях совершенствования системы образования в Республике Казахстан свидетельствуют о недостаточной разработанности научных основ внедрения интегративного обучения русскому языку иностранных студентов в общем, и развития речи, в частности, предполагающей комплексное владение языковой системой, в том числе паремиологическими и фразеологическими единицами русского языка и формирования рационально организованной текстовой деятельности, т.к. выражение мыслей конкретного человека происходит в текстовой форме.

Анализ уровня владения речевой деятельностью на русском языке студентов-иностранцев по различным параметрам показывает, что уровень русской образной речи студентов-иностранцев не высок, работа с текстом чаще всего ограничивается традиционным пересказом содержания, однако текст, являясь основной единицей организации учебного материала, обладает более широким потенциалом.

1.2. Лингвистические и психолингвистические аспекты методики развития русской речи студентов-иностранцев

Успешность процесса обучения, определение наиболее рациональных путей овладения русским языком как иностранным связаны с использованием данных

не только лингводидактики, но и смежных с ней наук – лингвокультурологии и психолингвистики. Проблемы взаимоотношения языка и мышления были подробно исследованы в работах советских психологов. Создатель теории интериоризации Л.С. Выготский, исследуя проблемы языка и мышления, установил разное генетическое происхождение этих понятий. В работе «Мышление и речь» формирование интеллектуального развития человека он связывает с процессом изготовления предметов повседневного обихода. По мнению ученого, совпадение активного отражения действительности с речевой формой его выражения дает начало новой, речевой форме поведения человека, опирающейся на внутренний, мыслительный процесс. Л.С. Выготский писал, что «речь не сразу становится интеллектуальной, а мышление - речевым» [73, с.114]. Важным для методистов является вывод, сделанный Л.С. Выготским о том, что «мышление развивается в зависимости от овладения языком и развития речи, и требует активного расширения словаря, углубления предметного (денотативного) содержания речи» [Там же, с.117].

Проблемы внутренней речи, механизма ее образования, ее отношения к мышлению и внешней речи были рассмотрены в работах П.Я. Гальперина [77] , Н.И. Жинкина [108] Л.С. Соколова [266] и др. Отмечая сложность механизма образования внутренней речи, они подчеркивали ее важную роль в формировании и выражении мысли, поскольку внутренняя речь участвует во всех видах речевой деятельности. Авторы считают внутреннюю речь более редуцированной, и прежде, чем становиться внешней, она проходит некую систему образов и этапы определенных действий. Л.С. Выготский считал, что речь, прежде чем быть озвученной, проходит определенные этапы порождения речевого высказывания. Отмечая внутреннюю и внешнюю речь как два разных взаимосвязанных процесса, он выделял три уровня процесса порождения речевого продукта:

- на первом уровне внутренняя речь или мысль редуцируется до звука;
- на втором уровне внутренняя речь редуцируется на уровне синтаксиса;

- на третьем уровне происходит совмещение денотативной (предметной) и аксиологической (коннотативной, эмоциональной, оценочной) функций внутренней речи [76, с. 94]. Иначе говоря, речь - это движение от мысли к слову и обратно, от слова - к мысли. Мысль в умственной деятельности человека совершает ряд переходов, и каждый такой переход выражается в слове. Отсюда вытекает, что воспринимаемая речь есть заключительная часть речевого процесса. Главной структурной особенностью внутренней речи является то, что она представляет собой переструктурированную (или трансформированную) внешнюю речь. При этом во внутренней речи можно выделить несколько планов или уровней, и каждый уровень является переструктурированием предыдущего. Переструктурирование идет по линии сокращения или редукции компонентов предшествующего уровня. Это сокращение часто находит свое отражение в структуре устной диалогической речи.

На первом, наиболее близком к внешней речи, уровне переструктурирования происходит как бы оборачивание языкового знака. Если во внешней речи (или даже проговаривании про себя) звучание или артикуляция играют ведущую роль, то в плане внутренней речи происходит редукция звука до полного исчезновения. Главную роль начинает выполнять семантика, которая материализуется в образных представлениях человека. Поскольку мышление также протекает в образах, то во внутренней речи происходит как бы совмещение мыслительного и речевого процесса. Можно даже сказать, что внутренняя речь - это мышление в речевых или, шире, в знаковых формах. Во всяком случае, внутренняя речь, основанная на понятийном мышлении, не может обойтись без языковых знаков. Иначе говоря, дискретизация (квантование) мыслительного процесса во внутренней речи осуществляется в соответствии со значениями (семантикой) языковых (знаковых) единиц или языковых (знаковых) структур. Такое становится возможным лишь в силу того, что в сознании ребенка уже произошло отделение значения от слова. Этому в значительной мере способствует процесс обучения понятиям и, главным

образом, процесс изучения структуры и функций родного или изучаемого языка, который помогает объективировать в представлениях смысловую сторону речевых высказываний. Способствует этому и процесс отделения формально-структурной стороны языка, изучению которого уделяется значительное место и время на занятиях по языку. Выделение семантики в результате отделения и освоения формально-звуковой стороны языка выступает как отрицательный, побочный результат процесса освоения языковой системы. Чтобы этот процесс был более успешным, сознательным, необходимо и положительное освоение семантики языка. Пока этой стороне дела не уделяется достаточного внимания (отчасти в силу слабой разработанности семантических проблем языка и их лингводидактического освоения). Развитие внутренней речи как «речи в значениях» способствует совершенствованию мыслительного процесса и умственных способностей обучающихся.

На втором уровне происходит синтаксическая редукция внутренней речи. Происходит вычленение предикативной структуры и редукция одного из ее членов (чаще всего субъекта, т.е. подлежащего). Внутренняя речь становится предикативной (или понятийной), когда расчлененная структура высказывания заменяется единым понятийным представлением, сохраняющим в себе богатство понятийных отношений в виде своеобразной мыслительной интенции (устремленности, стремления к рефлексии, развертыванию). Мышление в предикатах во внешней речи выражается в односложных ответах на поставленные вопросы. Например: Ты выполнил задания по самостоятельной работе? - Выполнил.

На третьем уровне редукции происходит совмещение денотативной (предметной) и аксиологической (коннотативной, эмоциональной, оценочной) функций внутренней речи. Происходит совмещение значения и смысла, порождающее идиоматичность внутренней речи. Эта особенность внутренней речи во внешней речи проявляется в художественных произведениях в виде

подтекста. Например, когда Чацкий говорит: «Карету мне, карету!», то имеется в виду не карета как таковая, а стремление литературного героя навсегда порвать с обществом лицемерия, обмана и угодничества. Иначе говоря, на самом глубинном уровне создается своеобразный идиоматический язык внутренней речи, который лишь в результате значительных умственных усилий удается выразить во внешней речи.

Ярко выраженной идиоматизацией характеризуется мышление и внутренняя речь творческих работников - писателей, ученых, актеров. Поэтому в числе профессиональных качеств данной группы людей является деятельность по развитию образной речи, способной адекватно выразить внутреннюю речь. Значительной образностью отличается также речь других тружеников, проживших интересную и содержательную жизнь. Формирование образной и идиоматической внутренней речи осуществляется с помощью образной и идиоматической внешней речи. Внутренняя речь выступает не только средством формирования мысли, но и самого познающего сознания. Таким образом, преобразование или переструктурирование, являющееся основным механизмом внутренней речи, выступает одновременно основным механизмом познания и о будущей деятельности.

Разработанная Л.С. Выготским теория анализа внутренних планов речевого мышления позволяет не только вскрыть истоки мыслительного процесса, но и определить факторы, способствующие ее порождению. «Мысль, - писал Л.С. Выготский, - еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которое охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления... Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действительную, аффективно-волевою подоплеку» [72, с. 157].

На мотивационном уровне говорится об уровне личностных установок и сознания личности. Анализ мышления и речи оказывается вместе с тем анализом структуры личности и ее сознания.

Одним из кардинальных свойств человеческого сознания, которое незримо присутствует в формировании любой человеческой мысли, являются умственные способности человека. Умственные способности человека также формируются посредством слов, организованных в определенные типы заданий.

Наивысшим уровнем саморазвития, по мнению В.И. Андреева [10, с.77], является творческое саморазвитие, которое представляет собой особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости.

В основе формирования психических свойств, в том числе и способностей, лежит процесс интериоризации, теория которого была разработана психологами Л.С. Выготским и Ж. Пиаже. Теория интериоризации означает, что любое психическое свойство человека формируется через его деятельность, в том числе и через языковую. Как было показано советским психологом Я.А. Пономаревым, в процессе интериоризации формируется внутренний план действий, структура которого определяет умственные способности обучающегося. Способ внутренних действий по решению задачи отличается как от способа изложения условия задачи, так и от способа ее решения во внешнем плане. Я.А. Пономаревым было выделено пять уровней умственных способностей в соответствии с характером и структурой внутреннего плана действий [236, с. 122].

В методике преподавания иностранных языков в последние десятилетия в работах И.Б. Авдеевой, М.А. Холодной, З.Н. Иевлевой и др. получили свое развитие психологические теории и концепции, рассматривающие «понятия стратегии, или стили усвоения иностранного языка», в основе которых лежит представление о «глубинных психологических механизмах понимания,

обработки и хранения информации человеком» [5, 318, 130]. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам подробно описан в психологии и теории управления учебной деятельностью, в частности, в работах Б.В.Беляева, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, И.А.Зимней, М.Г.Каспаровой [38, 175, 229, 125, 141] и др. Психологи последних лет считают основополагающим в реализации принципа индивидуализации понятий когнитивная репрезентация, стратегии усвоения. Понимание процесса репрезентации как процесса обусловливания, как части поведения, вызываемой объектом, или как установка на реакцию более приемлема для описания референции слова на начальном этапе овладения языком. Можно сказать, что акты референции и когнитивные репрезентации развиваются в процессе деконтекстуализации: в актах наименования вычленяются значимые и инвариантные атрибуты объектов и событийных категорий, а не релевантные, варианты и контекстуальные признаки выделяются, как признаки референции других слов. В последние годы в теории и практике обучения иностранным языкам все чаще говорят о когнитивном подходе, хотя многие исследователи особо не выделяли когнитивный аспект как компонент коммуникативной компетенции.

В своих исследованиях психологи пришли к выводу, что обучающиеся обладают своей базой и стратегией усвоения, формирующиеся индивидуально, обладают своей спецификой обработки языковой информации, особенностями хранения этой информации в памяти, способностью понимания и продуцирования речи, свой метод подхода к решению проблем или выполнению заданий, своей стратегией действия для получения конкретных результатов, осуществления контроля и использования определенной информацией (знаний) (98, 16).

А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия и многие другие психологи настойчиво подчеркивают коммуникативную направленность речи и ее связь с высшими психическими процессами: «Развитие его (ребенка) речи есть, прежде всего, развитие способа общения» [178, с. 71]. «Речь является... средством регуляции

организации высших психических процессов человека» [177, с.78]. Их исследования открыли путь новому направлению в методике - когнитивно-коммуникативному обучению языку и речи.

Таким образом, авторы работ по теории обучения иноязычной речи И.И. Халеева, М.Н. Вятютнев считают, что процесс освоения индивидуальной картины мира другого лингвосоциума характеризуется тем, что, во-первых, для усвоения элементов чужой культуры субъект опирается на сформированные познавательные стратегии своей культуры как базисные когнитивные образы; во-вторых, он использует уже усвоенные когнитивные образы и знания новой культуры страны изучаемого языка, в-третьих, он ориентируется на выявленные в процессе познания чужой культуры новые познания о собственной культуре [313, 75]. Так, Л.П. Крысин выделяет несколько уровней владения языком: 1. собственно-лингвистический уровень: свободное манипулирование языком безотносительно к характеру его использования; 2. владение синонимами; знание норм, как можно говорить, и как нельзя; 3. национально-культурный уровень: владение национально-обусловленной спецификой языковых средств, знание коннотации; энциклопедический уровень: владение не только самим словом, но и миром слова, т.е. теми реалиями, которые стоят за словом; ситуативный уровень: умение применять языковые знания и способности сообразно с ситуацией. В ситуации он выделяет ситуационные переменные, изменение компонентов ситуации ведет к изменению ситуации, а измененная ситуация определяет выбор языковых средств [162, с.117-123]. Как уже было сказано, усвоение системы языка еще не означает усвоение норм ее употребления. Как пишет Г.О. Винокур: «Наряду с проблемой языкового строя существует проблема языкового употребления... В реальной действительности строй языка обнаруживается только в тех или иных формах его употребления... то, что здесь названо употреблением, представляет собой совокупность установившихся в данном обществе языковых привычек и норм, в силу которых из наличного запаса средств языка

производится известный отбор, не одинаковый для разных условий языкового общения», поэтому под усвоением второго языка понимается не только и не столько усвоение знаний системы языка и норм использования ее единиц, но и усвоение узуса [61, с. 53].

Р.И. Павленис усвоением языка считает обретение средств кодирования концептов, обретение средств социальной коммуникации, формирование индивидуальной концептуальной системы средствами изучаемого языка. Он пишет: «Благодаря предоставляемой языком возможности перехода от индивидуального субъективного к интерсубъективному, и в этом смысле объективному, можно рассмотреть усвоение правильного употребления языковых средств выражения как усвоение соответствующих различий в мире как предпосылку социальной коммуникации носителей языка...» [230, с.69].

Проблеме усвоения второго языка были посвящены работы и многих казахстанских ученых. В работе Э.Д. Сулейменовой говорится: «Владение языком основано на использовании знания в ходе языкового общения» [279, с.102].

К критериям владения языком казахстанский ученый Б.Х. Хасанов относит умение построить фразу по законам грамматических и литературных норм, умение отличить неправильно построенную фразу и трансформировать ее в правильную конструкцию, а также умение выразить свою мысль, используя все богатство языка [314, с.114].

Каждая языковая личность обладает «инвариантом», который позволяет обращаться и понимать друг друга представителям разных культурных социумов. Инвариант делает так же возможным адекватное понимание и трактовку языковой личностью текстов, созданных во время разных исторических периодов. Обсуждая когнитивные аспекты формирования языковой личности немаловажными, представляется вывод, к которому приходит в своем исследовании Т.Н. Ушакова [303].

Формирование и развитие русской речи (ФРР) студентов-иностранцев предполагает проектирование специальной модели обучения во взаимодействии таких ее аспектов, как:

1) нормативный – соблюдение в устных и письменных высказываниях языковых норм (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных);

2) коммуникативный - владение разными видами речевой деятельности, умениями предварительного восприятия, репродукции, трансформации русскоязычных текстов и создания собственных высказываний с учетом условий и задач общения;

3) этический - учет правил речевого поведения, основанных на нормах морали и национально-культурных традициях народа-носителя изучаемого языка [303, с. 77].

В современной лингводидактике согласно антропоцентрическому подходу акценты перемещаются на деятельность обучающихся по усвоению языка как системы функционирующих единиц, на управление познавательной деятельностью, на речевое развитие и саморазвитие личности.

Мы разделяем точку зрения С.Д. Пивкина: «В целом можно утверждать, что уровень развития субъекта в учебно-профессиональной деятельности свидетельствует о том, что характеристики и условия этой деятельности оказывают влияние на динамику развития студента как личности и будущего специалиста [228, с.58].

На современном этапе для практики преподавания неродного языка во взрослой аудитории процесс усвоения языка, на наш взгляд, должен рассматриваться как взаимодействие участвующих сторон в данном процессе. Развитие речи иностранных студентов при обучении русскому языку в аспекте интегративного подхода, пишут В.Б. Касевич, А.К. Кибрик, Н.А. Метс, О.В. Селиверстова, предполагает «организацию деятельности с учетом познавательных и коммуникативных потребностей вторичной языковой личности, направленных на приобретение и реализацию языковых знаний, знаний правил пользования языковыми единицами и знаний о культуре и стране изучаемого языка средствами целевого языка с обязательным учетом

индивидуальных психологических характеристик субъектов коммуникативно-когнитивной деятельности как участников языковой коммуникации» [140, 144, 196, 251 и др.].

Интеграция русских слов и выражений с переносным значением в смысловое единство для иностранных обучающихся наступает в результате достижения определенных успехов в лингвокультуроведческой и коммуникативной компетенции - способности самостоятельно подбирать подходящие эквиваленты родного языка. Только в этом случае происходит их интеграция в смысловое единство, при этом за каждой интерпретацией стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, об эстетических и социально-нравственных нормах поведения людей. Следовательно, в процессе работы над анализом текста не должно оставаться не понятым ни одно слово или выражение, от которого будет зависеть культурологический образ.

Особенности восприятия смысла инокультурного фольклорного материала связаны не только с лингвистическими, но также и с экстралингвистическими факторами, которые, дополняя друг друга, отражают национально-культурную специфику освоения объективной действительности.

К сожалению, в практике преподавания русского языка как иностранного недостаточно широко используются методы работы, направленные на обучение студентов пониманию фольклорного произведения, хотя это – один из путей приобщения к «картине мира» и способствует формированию гуманитарного мышления обучающихся, готовит к духовному и эстетическому восприятию системы общечеловеческих ценностей, что происходит, как считает В.Г. Адмони, через «вживание в чужую культуру, через возможность взглянуть на мир ее глазами» [7, с. 227-232]. В преподавании русского языка как иностранного важным является положение о том, что обучать нужно *речевой деятельности* на основе осознания системных связей в изучаемом

языке, при этом следует опираться на личностно-деятельностный подход к обучению. Обучающийся должен не только знать язык как систему, а владеть языком (уметь выразить связно и развернуто собственную мысль и понять мысль другого). Другими словами, необходимо учитывать уровневое строение речевой деятельности и исходить из того, что предметом речевой деятельности является мысль, учитывать особенности мышления на иностранном языке и интерферирующее влияние родного языка при обучении русскому. Необходимость выхода на уровень связной речи объясняется и психологическими особенностями иноязычной речевой деятельности, и развитием педагогической мысли на современном этапе.

Так, в процессе интегративного обучения иноязычная коммуникативная способность формируется в ориентации всех его компонентов и механизмов на достижение конкретного результата в виде лингвистической и коммуникативной компетенции обучаемых, в которых выделяется ряд аспектов: социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социокультурный, прагматический и др. Языковой материал охватывает сферы общения с конкретной тематикой: повседневная жизнь: каникулы, отдых, развлечения, школьные праздники, увлечения, молодежная культура: проблемы молодежи: выбор профессии, отношения с ровесниками; личная и общественная жизнь: я, моя семья, мои друзья; отношения с окружающими людьми; личные проблемы, здоровье, самочувствие; различные события (день рождения, праздники, события жизни); личное отношение к социальным проблемам, проблемы войны и мира; переписка и т.д.; мир вокруг нас: родной город, мир природы, сравнение своей страны, города, местности проживания со страной изучаемого языка, проблемы экологии; образование и труд: планы на будущее, бизнес, туризм; мир коммуникации: транспорт, телефон, почта, компьютеры, объявления; мир фантазии и творчества: популярная музыка, мода, художественная литература, песни, театр, фотография. Задания в работе с текстом направлены как на общее, так и на детальное понимание текста [256,

257,264, 265].

Наряду с формированием языковой, речевой и коммуникативной компетенции, у иностранных студентов важно формирование лингвокультурологической компетенции, способствующей пониманию художественных текстов, произведений устного народного творчества, в которых ярко отражается характерный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей. В национально-культурном колорите языка как когнитивной памяти народа отражается опыт его многовековых раздумий и наблюдений, духовные ценности и традиции. Чтобы понять культурные концепты народного творчества необходимо научиться понимать содержащийся в нем особый глубокий смысл, сформировавшийся многими поколениями. Еще В. фон Гумбольдт пытался постичь индивидуальное национальное своеобразие людей, исходя из того, что в каждом языке содержится особый глубокий смысл, наработанный веками данным народом. В каждом слове, по утверждению Гумбольдта, отражается «внутреннее языковое сознание нации» [90, с. 38].

Общечеловеческие психологические процессы, как ощущение, восприятие, память, воображение тоже формируются под влиянием социально-экономических условий жизни того или иного народа. Лексика, фразеология и пословицы-поговорки наиболее полно обладают кодовой информацией в языке, которые реализуются в текстах, используемых на всех этапах обучения как основной интегративный материал. Целесообразность применения принципа ориентации на лингвокультурное взаимодействие позволяет предупредить языковую и лингвострановедческую интерференцию, улучшить контроль при коррекции ошибок, нейтрализовать негативное действие национальных стереотипов при восприятии чужой культуры, предоставить обучающимся возможность поговорить о себе и тем самым расширить сферу коммуникации, содействовать развитию дружбы и взаимопонимания между народами, повысить мотивацию при изучении языка путем введения актуальных, интересных для обучающихся

материалов.

Во многих методических работах наряду с контролем часто рассматривается *самоконтроль* как органичный компонент любого умения и навыка, важное средство создания «иммунитета» против ошибок. При этом понятие самоконтроля по утверждению Е.В. Мусницкой, определяется как *умение* - «интеллектуальное умение сравнивать в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью результаты собственного выполнения той или иной учебной задачи (программы) с определенным эталоном и при этом самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своей деятельности или в ее результатах» [197, с.79] и по мнению А.Н. Баранова и др. как *процесс*, который «заключается, во-первых, в определении соответствия собственной речи с тем ее идеалом, которому учат в школе, во-вторых, внесении в нее необходимых исправлений (корректировов)» [27, с. 101].

Так, соответствия/несоответствия между русскими и китайскими образными средствами поговорками представляют в лингвистической и методической науке повышенное внимание к проблеме изучения как фразеологизмов, так и паремических единиц в целом. А мы знаем, что паремии – особые единицы и знаки языка, необходимые элементы общения людей. Эти знаки передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами. В результате семантических трансформаций появляются трансформированные паремии с измененным коннотативным содержанием: «Каждому-свое, - сказал продавец, пряча под прилавок кусок мяса»; переосмысленной (актуализированной) внутренней формой: «Дети – цветы жизни. Не надо делать из них букет»; буквализованным значением: «Добро обязательно победит зло. Поставит на колени. И зверски убьет»; измененным коммуникативным типом высказывания; «Меняют ли коней на переправе?». Жанр паремии – категория коммуникативная, так как структурно-семантический состав текста во многом зависит от ситуации его произнесения. Содержательная часть пословицы в ее

живом бытовании также определяется не столько значением образа или логической структурой конкретного варианта, сколько целями адресанта и смыслом ситуации, в которой употребляется текст. Каждый вариант в новом отдельном воспроизведении – это актуализация некоторого значения, условно принятого за константу. Творческое применение пословиц и поговорок расширяет границы авторской мысли, позволяют избегать штампов, создает эффект новизны. Если о несбыточных планах русские люди говорят: «Делить шкуру неубитого медведя», то китайцы говорят: «Увидев нору енота, продавать его шкуру». О неуверенном в себе человеке говорят: «Ни рыба, ни мясо», китайцы же – «Ни осел, ни конь», «Ни монах, ни мирянин». Ср. в русс.: «Соловья баснями не кормят» - в кит. «От пустых слов только уши сыты, а желудок пуст», или: «И алмазные горы приятно осматривать на сытый желудок». Компонентами китайских примеров чаще всего выступают *монах, мастер, жемчуг, тигр, обезьяна, рыба, енот, собака, фазан, мышь, улитка, земляные черви* и др. [43, с. 118-127].

Интегративное обучение русскому языку как иностранному подразумевает проведение уроков с широким использованием межпредметных связей, интегрированных занятий по дисциплине «Практика устной речи» и «Лексика и фразеология русского языка» модульной структуры. Специфика межпредметных связей в том, что новое знание по разделу лексики демонстрируется, обосновывается, подкрепляется на известном или неизвестном иностранному студенту фактическом материале с целью освоения им образных значений в составе фразеологизмов или пословиц. Иначе говоря, необходимо напоминать обучающимся вопросы связи изучаемого учебного материала с ранее изученным. Следовательно, интегративный подход в обучении является специфической формой обеспечения комплексности, целостности знаний обучающихся, формирования у них системного мышления и научного мировоззрения и реализуется по нескольким направлениям: способствует рождению новых интегративных предметов, что чаще всего

происходит в школьном обучении природоведение и курс экологии, курс страноведения и мироведения, курсы краеведения, этнографии и мировой истории; второй путь – интеграция «старых», классических предметов и появление экспериментальных интегрированных курсов: истории и литературы, русского языка и русской литературы («Русская речь»), русского и иностранного языков, литературы и искусства и т.д.; третий путь – интеграция внутри уже существующего предмета, считает С.Н. Абдуллаев, блокирование, например, фольклорного материала из различных разделов литературы и языка в единый раздел или курс [1, с.51]. Эти и другие разработки свидетельствуют о том, что интегративные процессы явно обнаруживаются в решении двух проблем вузовского образования: 1) обновления содержания образования; 2) перестройки учебно-воспитательного процесса.

Ряд ученых как К.Д. Добаев, М.В. Саванкова, А.К. Добаева, рассматривающие подходы, формы, пути интеграции, присущие начальной ступени обучения, называют такие формы как интегрированный урок, интегрированный курс, считая, что «интегративное обучение позволяет расширить границы предметности, указать ученику путь поиска решения проблем, используя все знания, выходящие далеко за рамки отдельного предмета» [98, с.33-39].

В обучающем плане интегрированные уроки-занятия позволяют формировать у обучающихся философские, этические, экономические и правовые аспекты мышления, их отношение к рассматриваемой проблеме: науке, миру, культуре, традиций народов, человеку, обществу. Любое занятие дает возможность обобщить, структурировать, систематизировать материал, привести его в соответствие с требованиями к целостности информации, наполнить философским содержанием. По мнению Т.В. Машаровой, интегрированным можно считать занятие, которое позволяет «организовать всевозможные способы познания мира, природы, общества, человека через анализ, синтез и систематизацию знаний различных монодисциплин в

логически целостную структуру на основе единых общенаучных подходов и их философского осмысления» [199, с.122]. Применение любых технологий должно предварять отбор, структурирование учебного материала и разработку каждого этапа в использовании потенциала технологий, что требует углубленного изучения каждой технологии обучения.

По мнению С.С. Кунанбаевой, кардинальная роль когнитивной составляющей современной методологии иноязычного образования подтверждается как «закономерностями концептуализации мира человеком при переходе на новое языковое сознание, изменениями в структуре и содержании сознания человека, так и компонентным составом структуры знания, функциями тех когнитивных структур в общих когнитивных механизмах становления и формирования личности» [170, 239].

Новый материал, войдя в сознание, взаимодействует с уже включенной концептуальной системой и соотносится с подходящей категорией. Факт, что материал может быть соотнесен с устойчивыми элементами в когнитивной структуре, свидетельствует о его осмыслении. В условиях преподавания РКИ осмысленно усвоенный материал, отнесенный к некоторой категории знаний, в отличие от механически заученного, имеет значительно больший потенциал для сохранения его в долговременной памяти. В научной литературе в сфере преподавания иностранных языков существует несколько теорий овладения культурой страны изучаемого языка. Так, известна модель аккультурации, теория «культурного самоопределения» и другие. В каждой из этих теорий ученые выражают свое видение проблемы обучения культуре страны изучаемого языка. Проблема соизучения иностранного языка и инокультуры тесно связана с определением конечного уровня владения обучаемыми межкультурно-коммуникативной компетенцией. Исследователи этой проблемы И.Б. Авдеева, В.Г. Адмони утверждают, что к концу обучения у обучающихся должны сформироваться «культурная осведомленность,

предполагающая формирование таких качеств, как: эмпатия, толерантность, непредсказуемость к представителям других культур» [6, 7].

Рассматривая проблемы развития речи в целом, можно сказать, что речь есть индивидуальный творческий процесс восприятия и передачи мыслительного содержания в виде смысловой информации. Речи предшествует навыки говорения не только как освоение системы средств, но и как динамически организованного процесса ассоциации языковых и неязыковых представления, организации мыслительного содержания. В учебном процессе обучают языку, а речи обучать нельзя, поскольку это творчество самого говорящего, он выходит за пределы процесса обучения. Но обучающемуся можно помочь сформировать мыслительное содержание его речи и даже создавать и использовать речевые ситуации. Именно поэтому в методике говорится об обучении языку, но не о развитии речи. Точно так же мы можем обучать принципам составления стихов, но сочинять стихотворение обучаемый должен сам, это его собственное индивидуальное творчество.

В 40-е годы XX века С.Л.Рубинштейн отмечал: «Речь не просто внешняя одежда мысли, в речи мы формулируем мысль, но, *формулируя* ее, мы сплошь и рядом ее *формируем*. Речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [246, с. 38].

Разграничение языкового и речевого аспектов всегда вызывают большие сложности и для лингвистики, и для методики обучения языку, которая является прикладным языкознанием. Но без такого разграничения нельзя построить методики как сложной многоаспектной деятельности по обучению языку. Обучение системе языка обеспечивается работой по освоению языковых единиц (например, словаря) и работой по освоению грамматики в широком смысле слова как поуровневой структуры языковой системы, что обеспечивает правильность связной речи. Содержательность или осмысленность речи обеспечивается работой по комплексному использованию разноуровневых

языковых средств для составления коммуникативных единиц – от предложения до текста.

Одним из основных атрибутов работы по развитию речи иностранных студентов остается учебный текст. Но текст еще не речь в полном смысле слова, как говорил Л.В. Щерба, текст - это всего лишь языковой материал [347, с.24-39]. Речью текст становится в том случае, если он используется для индивидуального выражения собственного мнения о идее автора. В этом смысле стихотворение А.С. Пушкина, прочитанное студентом, является не речью студента, а речью А.С. Пушкина, выраженной с помощью речевой (акустико-артикуляционной) деятельности ученика. Работа над речью – это работа над мыслью и формированием этой мысли.

В начале позапрошлого века языковед и методист В.И.Чернышев (ученик создателя фонологии, графемики, теории фонем и интерференции И.А. Бодуэна де Куртенэ) высказал мнение о том, что методика развития речи должна отличаться от методики словарной работы и методики обучения грамматике [337]. Однако на практике и до сих пор словарная работа и овладение грамматикой входят составной частью в методику развития речи, а термины «методика развития речи» и «методика обучения языку» до сих пор воспринимаются как бы синонимы.

Большую роль в формировании методики развития речи сыграла теория А.В.Текучева о двух аспектах связной речи, которые выражаются, с одной стороны, в грамматической организованности, а с другой стороны, в смысловой целостности текста [291, с. 312-313]. Задача, следовательно, заключается в том, чтобы текст осваивался с двух сторон – грамматической и семантической. Единицей грамматической и семантической организации речи является предложение. Не случайно в большинстве методических руководств работа над развитием речи сводится к обучению построения предложений. Но мысль не сводится к предложению. Даже простейший мыслительный акт может быть выражен в одном предложении, в части предложения, в нескольких

предложениях. Иначе говоря, для развития мышления с помощью речи необходимо выбрать такое речевое оформление, которое соответствовало бы мыслительному акту. В поисках таких единиц лингвисты и методисты останавливались на единицах больших, чем предложение. Такими единицами объявлялись сложное синтаксическое целое (ССЦ), высказывание, абзац, текст. Высказывание как таковое не имеют собственного грамматико-семантического выражения. Сложное синтаксическое целое характеризуется наличием грамматических показателей, свидетельствующих о синтаксической связанности, но эта связанность прямо не соотносится с актом или структурой мышления. Абзац характеризуется тематическим единством, но структура абзаца также не соответствует структуре мышления и, к тому же, может не характеризоваться грамматическим единством. Текст вообще не является определённой языковой единицей. Он может быть равен предложению, сложному синтаксическому целому, абзацу и вообще может состоять из любого количества синтаксических единиц. Главное для текста – смысловая связанность, но и она не соотносима со структурой мышления. Остается сделать один вывод: не существует какой-либо оформленной языковой (речевой) единицы, структура которой отражала бы структуру мыслительного процесса. То есть речь выражает не мысль, а информацию о мысли. Структура информационного процесса и структура мыслительного процесса не совпадают друг с другом. Поэтому речь не совпадает с текстом. О тексте можно сказать, что он состоит из предложений. Речь из предложений не состоит.

Существующие в настоящее время методики развития речи, в основном, занимаются развитием внешней речи – освоением словаря, грамматики, составлением словосочетаний, предложений, текстов. Работа над текстами сводится, как правило, к двум типам работ – пониманию текста и изложению текста. Эту систему можно выразить в виде схемы:

Типы работ над текстом

исходный текст → понимание → изложение → конечный текст

Понимание достигается словарной работой, освоением грамматических свойств текста, составлением вопросов и ответами на вопросы, составлением планов, реферированием. Умение излагать включает в себя опять же знание словаря, грамматики, оно предполагает умение составлять предложения, отвечать на вопросы, планировать свою речь. Независимо от того, какое количество и какие виды упражнений выполняются в процессе обучения изложению, само изложение здесь понимается как переложение или трансформации восприятия исходного текста.

В методической системе В.Ф. Шаталова предлагается иной путь: не от исходного текста к конечному тексту, а от исходного текста к опорным сигналам и от опорных сигналов к конечному тексту [339, с. 33-57]. Эту систему можно выразить в следующей схеме:

Трансформации восприятия исходного текста

исходный текст → опорные сигналы

К примеру, сам В.Ф. Шаталов трактовал опорные сигналы лишь как мнемоническое средство для активизации работы памяти. Но эту идею – использование опорных сигналов - мы используем в качестве дидактического средства фиксации представлений и образов внутренней речи.

Развитие речи с помощью текстов в русле интегративного подхода к обучению иностранных студентов должно включать в себя не два, а четыре типа обучающих заданий (или обучающей деятельности):

- 1) задания на понимание информации текста;
- 2) задания на свертывание информации исходного текста в конечное число образов внутренней речи, которые фиксируются в виде опорных сигналов;
- 3) задания на развертывание опорных образов в новый текст;

4) задания на изложение новых текстов (версий).

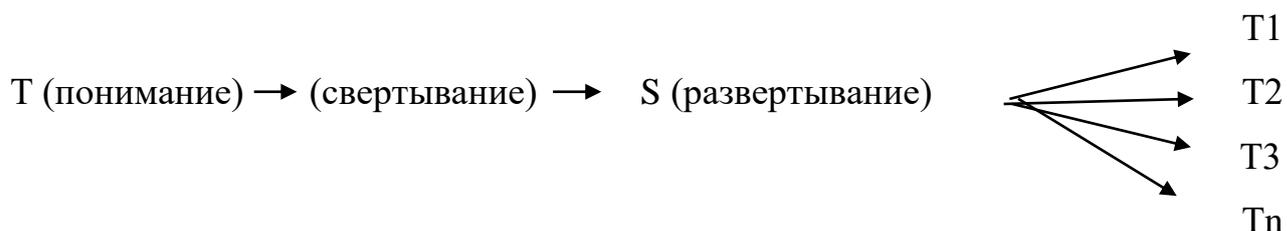
Развитие речи иностранцев будет намного эффективнее, если главной целью в текстовой деятельности будет не создание одного конечного текста, эквивалентного старому, исходному, а создание различных новых конечных текстов, эквивалентных прежнему, поскольку речь - это свободный, творческий процесс, и его невозможно запланировать и реализовать единственным способом. Особенно резко это обстоятельство выявляется в иностранной аудитории при обучении русскому языку.

Речь на изучаемом языке, если этот язык еще не освоен на необходимом уровне, невольно ставит говорящего в стрессовое состояние. И если говорящий знает только одно слово для обозначения предмета мысли и только один способ для ее речевого выражения, он обязательно в момент речи забудет его или потратит больше, чем нужно, времени для ввода этого слова и этого средства в свою речь. Но если говорящий знает несколько слов для обозначения одного явления и несколько способов для речевого выражения своей мысли, ему легче будет запомнить нужное слово или средство, и он легче введет его в свою речь. Следовательно, для развития речи нужно как можно больше использовать синонимические средства (слова, словосочетания, предложения, тексты). Обучение разным текстовым выражениям одной и той же мысли должно стать основой работы над развитием речи.

Если обозначить исходный текст знаком **T**, опорные сигналы знаком **S**, а конечные тексты знаком **T_n**, то получится следующая схема:

Схема 3.2.1.

Обучение разным текстовым выражениям



Этим операциям необходимо обучать. Единицей же обучения речевой

деятельности выступает не синтаксическая единица и не отдельный опорный образ-сигнал, а блок развертывания опорного сигнала в текст.

Это означает, что новый, конечный текст отличается от сходного, сохраняя и даже кое в чем развивая его содержание. В конечном тексте более четкая композиция, убраны лишние фразы, отклоняющиеся от главного содержания. Различные варианты конечного текста можно создавать не только за счет синонимических замен. Можно поменять местами материал, можно создавать различные другие текстовые варианты на ту же тему и то же содержание. Главное заключается в том, чтобы речь была свободной, осознанной и непринужденной. А для этого необходимо создавать условия для выбора и планирования стратегии высказываний, как в плане содержания, так и в плане выражения.

В этой связи, считаем справедливо замечание О.Д. Митрофановой о том, что «...в любом исследовании, посвященном дифференциации современного русского языка, в той или иной мере уделяется внимание стилистическим особенностям научной прозы» [198, с.7].

Обосновывая идею об условиях существования слова как об одном из важнейших факторов всестороннего описания языка, Н.Ю. Шведова говорит, что «...лексическая единица всегда существует одновременно в контексте класса, в контексте текстовой последовательности и в содержательном («обстановочном») контексте речевой ситуации» [349, с.143]. Поэтому целесообразным является рассмотрение текста как единицы организации языкового материала в учебном процессе, как важный момент формирования профессиональной компетенции будущих специалистов.

По Д.И. Изаренкову, текст представляет собой «сложное многомерное образование, формирующееся взаимодействием нескольких сторон. Совокупность функциональных, семантических и формально-грамматических характеристик текстовых материалов локализует понятие «тип коммуникативной организации текста», в содержание которого автор включает

следующее: «1) актуализирование в тексте той или иной метатемы; 2) логико-смысловая организация текста есть вариант реализации семантического поля метатемы; 3) функциональная направленность текстового произведения как реализации авторской целеустановки; 4) коммуникативные регистры речи, оформляющие блоки текста; 5) актуальная рематическая Доминанта, отражающая тип функциональной направленности предложений в рамках блоков, актуализирующих микрополя метатемы; 6) средства, обеспечивающие целостность и связность текста; 7) типовые значения предложений и способы их выражения» [131, с.157].

Зарубежный ученый-лингвист Пореченкова Е.А. рассматривает работу с текстом как главную составляющую лингвистического образования: «Целью филологического образования является формирование знаний, навыков и умений, направленных на работу с текстом на родном и/или иностранном языке. Такая деятельность требует широкой образованности, которая формируется не только благодаря научным знаниям, но и способности к эстетическому восприятию мира [242, с.34].

В рамках настоящего изыскания мы не пытаемся рассматривать все аспекты влияния теории языкознания и психолингвистики на развитие методики в целом, поскольку в центре внимания лишь те факты достижения данных наук, которые могут содействовать решению методических задач и активизации речевой деятельности иностранных студентов. Процесс речи (устной и письменной) приводит к порождению текста – речевого произведения, сообщения, развертывающегося в последовательное описание ряда ситуаций, в рассуждение на определенную тему и т.п.

С увеличением объема информации на современном этапе возникает потребность создания новых способов мыслительной деятельности людей по использованию текстов для формирования знаний, то есть встает проблема обучения языку как форме развития мыслительной деятельности человека.

От языковых характеристик и их усвоения зависит глубина понимания

иноязычного текста, а также адекватность его воспроизведения в устной или письменной форме. Чтобы овладеть навыками правильного выражения мысли на изучаемом языке нужно усвоить внутренние законы строения связного текста, его лексические, морфологические и синтаксические особенности, а также закономерности порождения текста как речевого произведения. При изучении иностранного языка обязательно приходится сталкиваться с текстом. Тексты занимают важнейшую роль в учебном процессе, так как в них фиксируются культурные достижения человечества. Чаще всего именно через тексты мы получаем страноведческую информацию. Информация текста выступает основой для управления, установления контактов и взаимопонимания между людьми.

Однако, анализ работ, посвященных проблеме текста, показал неоднозначность существующих определений текста. Поскольку лингвистика является фундаментальной наукой, наукой о языковой системе, а текст является более сложным образованием, чем любая другая лингвистическая единица, в лингвистике, как показывает результаты анализа научной литературы, рассматривался вопрос о принадлежности текста вообще к лингвистической единице, а если таковой не является, то какой аспект текста должна изучать собственно лингвистика, и прерогативой какой науки в этом случае должно быть изучение текста целиком. Ю.С. Рождественский в учебном пособии «Введение в общую филологию» пишет: «Методы лингвистики специально приспособлены только к нормированию и описанию одной из сторон языка, именно описанию звуков речи, слов и предложений. Лингвистика не включает и не может включать в себя учения о языковых текстах.... От того, как филология определит состав языковых текстов и правила их формирования, зависит направление и содержание лингвистического исследования» [244, с.108].

В «Русской грамматике» дается следующая формулировка: «Текст - организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи,

содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое» [346, с.18]. Составители «Словаря междисциплинарных терминов» С.Н.Цейтлин и В.А. Погосян дают следующее определение: «Текст – это последовательность языковых единиц, передающих целостную и законченную информацию. Основные свойства текста: связность и целостность» [323, с.114]. Известный исследователь теории лингвистики текста З.Я.Тураева сравнивает текст с «отрезком письменной речи, в котором получает языковую реализацию некая ситуация как содержательное единство, построенное по определенному коммуникативному плану для реализации определенного коммуникативного намерения... Именно текст (и высказывание, которое может быть компонентом текста) имеет непосредственную соотнесенность с окружающей нас объективной действительностью» [293, с. 31]

В лингвистике текста выделяют три составляющие: общая теория текста, грамматика текста и стилистика текста [293]. Лингвистика текста изучает закономерности создания текста. Интенсивное развитие данной науки объясняется стремлением рассмотреть язык как цельное средство коммуникации, раскрыть соответствующие закономерности языка, проявляющиеся только в связной речи. Так, в понятие общей теории текста входит история развития лингвистики текста, ее основные направления, методы исследования, существующие основные понятия текста, основные закономерности функционирования языковых единиц в текстах.

Грамматика текста исследует межфразовые связи и средства их выражения, изучает речевые единицы и их структурно-семантические типы, выявляет способы и закономерности линейного порождения текста. В число важнейших средств выражения связности предложений обычно называют союзы и союзные слова. В целом формальные показатели связи можно подразделить на три группы: 1) лексические (повтор, синонимическая замена, антонимия); 2) морфологические (местоимения, видо-временная соотнесенность глаголов-сказуемых); 3) синтаксические (союзы и союзные слова, вводные

конструкции). Употребление формальных средств межфразовой связи зависит от стиля текста. Так, научной речи свойственна не только логичность изложения, но также высокая насыщенность связочными средствами по сравнению с другими видами функциональных стилей.

Самым распространенным и обусловленным средством межфразовой связи считается лексический повтор. Обусловленность данного вида связи состоит в том, что в последующем предложении будет повторяться именно то слово, на которое падает логическое ударение. Распространенность лексического повтора в научном стиле объясняется необходимостью избежать неточности и двусмысленности в передаче информации. Стилистика текста исследует особенности функционально-композиционной структуры текста, стилистические свойства различных речевых единиц в текстах определенного назначения и содержания, а также выявляет закономерности порождения текста как речевого произведения, содержащего определенный идейный замысел и жанрово-композиционные особенности. Лингвистика текста связана с рядом смежных дисциплин, как синтаксис, стилистика, теория перевода и др. Если синтаксис исследует отдельные изолированные предложения и с помощью метода анализа выявляет типы простых и сложных предложений, то лингвистика текста изучает предложения в их структурно-смысловом единстве, анализируя актуальные членения высказывания, выявляет внутренние законы строения связного текста.

Лингвистика текста сближается с такими дисциплинами как логика, психология, социология, поскольку многие вопросы для нее трудно объяснимы без помощи экстралингвистических факторов. З.Я.Тураева выделяет *онтологический аспект*, изучающий текст как реальность, его статус, его отличие от устной речи; *гносеологический аспект*, изучающий способность текста отражать объективную действительность в тексте, реальный мир в эстетической действительности; психологический аспект, изучающий характер восприятия текста; *собственно-лингвистический аспект*, изучающий

особенности языкового оформления текста и *прагматический аспект*, исследующий отношение автора текста к объективной действительности и к содержательному материалу [293, с.8].

Исследователи Т.М. Дридзе, З.Я. Тураева, А.И. Домашнев и др. рассматривают текст как явление языковой и экстралингвистической действительности, как «сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д.» [103, с. 205-206], [101] «формирование культуры и общественного сознания невозможны вне социальной коммуникации, а значит, и вне текстовой деятельности социальных субъектов» [293, с.7]; «текст - подлинно коммуникативная единица наиболее высокого порядка, являющая собой не только продукт, но также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности их «интерпретацией и бесконечным порождением новых текстов» [102, с.47]. В.В. Красных, вслед за Л. Ельмелевым, считает, что «с одной стороны, в процессе коммуникации мы говорим не отдельными, разрозненными предложениями, но текстами, с другой - именно текст получает исследователь языка в качестве исходного материала для анализа» [161, с. 115].

С точки зрения психологии возросший интерес к тексту объясняется тем, что на современном этапе объектом исследования выступают комплексные системные исследования, где речь и речевые функции рассматриваются в условиях реальной жизни, в структуре общения и взаимодействия людей. Основной структурой общения рассматриваются «целостные коммуникативные ситуации и целые речевые массивы, отражающие и регламентирующие эти ситуации, то есть, тексты моно-, диа-, полилогов» [193, с. 112].

Текст, рассматриваемый как единица коммуникации, привлек внимание к себе не только лингвистов, но и психологов и социологов. Большинство

исследователей рассматривают текст как *интегративную единицу*, глубокое понимание которой лежит на стыке многих наук: лингвистики, языкознания, психологии, культурологии, философии, литературоведения и истории. Большинство языковедов не относит текст к единице языковой системе из-за отсутствия у него четко выраженных парадигматических и синтагматических особенностей, свойственных другим языковым единицам, что лингвистика текста, в основном, должна ограничиваться лишь грамматическими (или, более узко, синтаксическими) свойствами текста. Однако текст является единицей языковой коммуникации, и любая знаковая единица языковой системы (морфема, слово, словосочетание и предложение) является одновременно речевой единицей постольку, поскольку могут служить единицей текста.

Для иностранных студентов-филологов русский язык становится не только средством обучения, но и средством освоения учебных дисциплин, средством формирования личности будущего учителя, поэтому в обучении иноязычному общению необходимо наиболее эффективно использовать уникальность текста: и в качестве языкового материала и в качестве коммуникативного материала, вводить необходимый грамматический и лексический материал для создания опорной основы их речевой деятельности, для комплексного развития требуемых навыков и умений, когда одновременно отрабатываются основные виды речевой деятельности. Использование текста как основного речевого материала в первые же дни обучения способствует формированию у иностранных студентов текстовых знаний и умений. Текстовые умения, приобретенные на начальном этапе обучения и обеспечивающие навыки устной речи, являются базовыми, формируются первыми и должны закрепляться в последующих курсах как первичная и базовая компетенция - *текстовая компетенция*.

В связной речи реальной коммуникативной единицей выступает не предложение, а высказывание. В лингвистике уже стали отдельным предметом изучения более крупные отрезки речи: сочетание предложений, сложное

синтаксическое целое и целый связный текст. Однако понятия коммуникации, информации и текста оказываются тесно связаны между собой: коммуникация есть способ передачи информации от одного человека к другому с помощью знаковой системы, то есть текст – «средство коммуникации и способ получения, передачи и хранения информации и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д.». [161, с. 205-206].

Важным для методики развития речи является всестороннее исследование текста, осуществленное И.Р.Гальпериным. В работе «Текст как объект лингвистического исследования» он дает определение тексту, которое на сегодняшний день считают самым удачным, с указанием ведущих онтологических и функциональных признаков текста: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных различными типами лексической, стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» [76, с.18].

Существует понятие «категория», используемый как инструмент научного познания, который дает возможность свести воедино описанные исследователями особенности связного текста. В «Кратком словаре когнитивных терминов» Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова и др. под «категорией» понимается «подведение явления, объекта, процесса под определенную рубрику опыта, категорию и признание его членом этой категории» [166, с. 42] .

А.И.Домашнев в работе «Интерпретация художественного текста» пишет, что процесс освоения текста необходимо строить исходя из его внешней формы и внутреннего содержания: «Задача лингвистики текста - найти и построить

систему грамматических категорий текста с содержательными и формальными единицами именно этой сферы» [100, с.13].

Для методики языка особую ценность представляют исследования коммуникативной лингвистики как нового направления лингвистики, возникшего в начале 80-х годов прошлого столетия, когда языковые средства стали рассматриваться в реальных речевых актах. Многие авторы выделяют коммуникативную функцию текста в качестве основной характеристики. В работе «Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения» И.В.Арнольд пишет: «Текст служит для передачи и хранения информации и воздействия на личность получателя информации. Важнейшим свойством всякого текста является его информативность, целостность и связность» [15, с. 83-92].

Все многочисленные определения не дают полного представления о тексте. Г.В. Колшанский особое внимание уделял взаимосвязанному изучению внешней и внутренней структуры текста. В работе «Коммуникативная функция и структура языка» он пишет: «Предметом коммуникативной лингвистики является исследование собственно структуры языка, всеобщих закономерностей организации речевого общения: взаимодействия семантической и синтаксической структуры высказывания, закономерности построения текста..., структура высказывания и текстов» [156, с.6]. По определению Г.В. Колшанского, текст - это «связь, по меньшей мере, двух высказываний, в которых может завершаться минимальный акт общения - передача информации или обмен мыслями между партнерами» [156, с.10-14].

Н.Д.Зарубина в работе «Текст: лингвистический и методический аспекты» отмечает: «текст - это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [123, с.112].

Анализ научной литературы показывает, что выход на уровень текста актуален и для современной психологии и педагогики. В работе Н.Д.

Арутюновой текст рассматривается как «относительно большой речевой отрезок, чем предложение, отражающий жизненные ситуации и служащий коммуникативным целям», то есть, текст представляется как коммуникативное понятие, ориентированное на выявление специфики определенного рода деятельности, ибо содержит полноценные и неограниченные возможности воплощения замысла автора, семантики в самом широком смысле слова [19, 20, 21].

Психолог Ушакова Т.Н. в работе «Речь человека в общении» выделяет особые способы организации текстового материала, соблюдения естественности речи, ее стилистическая адекватность, понимание слушающим говорящих и их учет в своей речи, употребления собственной лексики и грамматики [304, с.35]

Важным в практике обучения является факт, что текст есть продукт мыслительной деятельности человека: именно в тексте проявляется взаимосвязь языка и мышления. Даже восприятие текста имеет отношение к элементарному психическому процессу как понимание. Без определения того, как соотносится явление языковой коммуникации с мышлением, невозможно понять процесс текстообразования.

И так, при всем многообразии исследуемой проблемы по развитию речи студентов-иностранцев еще немало вопросов в области текстовой деятельности, требующих дальнейшей разработки, нет четкого определения понятия «текстовая компетенция», не выявлены ее структура и критерии отбора, не определена содержательная база учебных предметов, позволяющая сформировать блоки дисциплин, обеспечивающих формирование текстовой компетенции на основе *интеграции*, не создана педагогическая технология, обеспечивающая эффективность функционирования этой системы, разработка которой является весьма актуальной для практики обучения РКИ.

Текстовая компетенция как основа обучения филологическим предметам является важной педагогической проблемой, и в методике развития речи большое внимание уделяется ее формированию, поскольку текстовые умения

носят *межпредметный характер*. Но, тем не менее, при разработке педагогических технологий, связанных с текстовой деятельностью обучающихся, *интегративный подход* остается вне поля внимания исследователей, хотя работа над текстом относится к сложному психолого-педагогическому явлению. Проблемы формирования текстовой компетенции может быть решены *при интегративной организации процесса обучения*, и в первую очередь – при обучении предметам филологического цикла, основанным на широкой текстовой деятельности обучающихся с учетом принципов коммуникативной и практической направленности обучения.

В области обучения иностранных студентов-филологов русскому языку во взаимосвязанном обучении близкородственным дисциплинам разработан ряд концептуальных положений о целях, содержании и принципах обучения, которые, тем не менее, нуждаются в дальнейшей детализации, обосновании, обобщении, особенно в интеграции учебных дисциплин филологического цикла. В этой сфере методики сегодня наблюдается недостаток научных изысканий, основанных на системном, междисциплинарном анализе, и отсутствие разработок, ориентирующихся на внутренние связи компонентов изучаемых дисциплин. Важным для методики является факт, что *текст* в психолингвистике есть *продукт мыслительной деятельности человека*: именно в тексте проявляется взаимосвязь языка и мышления. Даже восприятие текста имеет отношение к элементарному психическому процессу как *понимание*. Без определения того, как соотносится явление языковой коммуникации с мышлением, невозможно понять процесс текстообразования.

Использования текстов в иностранной аудитории касаются как общих моментов, связанных с любой аудиторией, так и частных, специфических моментов, связанных с конкретной аудиторией. Общие моменты обучения текстообразованию заключаются в отработке инвариантных признаков текста: членимости, связности (внешняя структура текста), завершенности, целостности (внутренняя структура текста). Специфические моменты обучения

текста проявляются, когда текст рассматривается как средство обучения и объект обучения. Как объект обучения текст содержит разнообразный языковой материал, он является образцом при обучении текстообразованию.

1.3. Речевая компетенция как базовая категория методической системы развития русской речи иностранных обучающихся

Результативное освоение иностранного языка и инокультурой в научной литературе связано с определением понятия «языковая личность». «Разработка проблемы языковой личности, - пишет Л.К.Жаналина в своей работе «Подготовка учителя-билингвов в педагогическом вузе», - позволяет устранить искусственный отрыв языка от человека, в результате которого методика и практика преподавания языков оказались подчиненными «обезличенному» языку и не учитывали его связи с носителем» [106, с. 7].

Проблема языковой личности исследователями рассматривается не так давно, однако является довольно актуальной, поскольку результаты ее разработки позволяет устранить искусственный отрыв языка от человека, в результате которого методика и практика преподавания языков были вынуждены заниматься описанием «обезличенного» языка без учета его связи с носителем.

Ю.Н. Карауловым языковая личность в виде трехуровневой функциональной модели включается в число дидактических понятий [133, с. 49]. Кроме этого, Ю.Н. Караулов ввел в научный оборот термин «вторичная языковая личность». При определении и анализе лингвокультурологических основ интегративного подхода к обучению языкам нами были взяты за основу концепты вторичной языковой личности. Наиболее полная характеристика уровней, зафиксированных в языке, дается у Ю.Н. Караулова: «языковая личность - это многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, которые классифицируются с одной стороны, по

всем видам речевой деятельности, а с другой по уровням языка:

1) вербально-семантического уровня, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком. Единицами этого уровня являются отдельные слова как единицы вербально ассоциативной сети, которые выстраиваются формально-семантическими отношениями в лексике и грамматике в систему языка («вербальную сеть»), которая фиксируется в сознании человека. Студенты овладевают структурно-системными связями изучаемого языка в параметрах системообразующей функции языка, направленной на решение коммуникативных задач;

2) лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, представляющие собой систематизированную «картину мира», отражающую иерархию его ценностей: когнитивный уровень устройства «языковой личности» предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследованию выход через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, сознанию, процессам познания человека;

3) прагматического (мотивационного) уровня, включающего цели, мотивы, интересы, установки, интенциональности; этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [133, с.29].

Согласно данной концепции языковая личность соединяет в себе психологический, этический и многие другие компоненты. Языковая личность проявляет себя посредством коммуникации и выбирая одну из возможных стратегий и тактик общения. Поскольку язык и культура имеют неразрывную связь, то можно утверждать, что языковая личность обладает национально-культурными чертами. Несмотря на индивидуальность языковой личности, заключающейся в том, что каждому человеку характерны типичные

грамматические конструкции, фразеологические обороты и т.д., в научной литературе это понятие носит обобщенный характер и выходит на уровень национального языкового типа. Исходя из национальной специфики, Ю.Н. Караулов выдвинул предположения о наличии национальной специфики на всех уровнях языковой личности, проявляемой лексиконом, тезаурусом и прагматикой. Структура языковой личности на каждом из трех выделенных уровней складывается из трех типовых элементов: 1) единиц каждого уровня, 2) отношений между ними, 3) стереотипов.

Если на вербально-семантическом грамматические связи объединяются в единую вербальную сеть, то на втором уровне – тезаурусном – происходит обобщение понятий и концептов, которые иерархически выстраиваются в соответствии с внутренним миром личности, когда, владея вариативностью, каждый человек осуществляет выбор дефиниций, афоризмов, пословиц и тому подобное, адекватно собственному мировоззрению.

На третьем – мотивированном – уровне единицы должны быть прагматическими, поскольку именно на этом уровне реализуется коммуникативно-деятельностная потребность личности, реализуется речевое поведение обучаемого, меняющееся в зависимости от его коммуникативных потребностей (желания высказаться, получить информацию, стремления воздействовать на собеседника, необходимости в дополнительной аргументации и т.д.), от коммуникативной роли (дитя, родитель, взрослый), от коммуникативной ситуации.

Очевидно, что мотивированный уровень практически не ограничен, как безгранична сфера человеческого общения. Каждая языковая личность, пишет М. Дж. Тагаев, обладает «инвариантом», который «позволяет обращаться и понимать друг друга представителям разных культурных социумов» [289, с. 227]. Инвариант делает так же возможным адекватное понимание и трактовку языковой личностью текстов, созданных во время разных исторических периодов. Эта сторона личности фиксирует стандартные, устойчивые связи

между понятиями в виде истины, жизненного кредо. Если предыдущий уровень проявляет главным образом социальное начало личности, т.к. язык, его единицы, устройство, правила и нормы принимаются и соблюдаются человеческим коллективом, то второй уровень более индивидуализирован, допускает индивидуальный выбор, предпочтение одних представлений другим, субъективность и варьирование общей языковой картины мира. Третий, мотивационный, уровень связан с действительностью и проявляется через единицы - коммуникативные потребности. Отношения между ними создают сеть из коммуникативных ситуаций, ролей, которые объединяют определенную языковую личность с ограниченным набором партнеров по общению. На данном уровне реализуется речевое поведение говорящего, изменяющееся в зависимости от его коммуникативных потребностей (желания высказаться, получить информацию, стремления воздействовать на собеседника, необходимости в дополнительной аргументации и т.д.), от коммуникативной роли (дитя, родитель, взрослый), от коммуникативной ситуации. Этот аспект языковой личности еще более индивидуализирована, поскольку отражает мотивы, устремления, цели речетворчества, которые в значительной мере детерминируются эмоциями [133, с.52-54].

Очевидно, трехуровневая организация языковой личности обеспечивает ее взаимодействие с реальным миром через мышление и язык. Вербальному уровню соответствует сам язык, тезаурусному - мышление, мотивационному - действительность, обуславливающая функционирование языка, служащая стимулом и условием общения. Эти уровни зафиксированы в языке. Языковая личность, в самой своей структуре складывающейся из данных трех уровней, репрезентирует язык во всей полноте его функций. Так, мотивационный уровень языковой личности эксплицируется в номинативных процессах, которые можно наблюдать при создании новообразований в языке. Сам окружающий мир вызывает потребности в порождении языковых единиц как знаков реалий

(денотатов). Словотворчество зависит от индивидуума, его опыта, от слушающего, от интенции и других компонентов коммуникативной ситуации. Когнитивный уровень языковой личности, по мнению Л.К. Жаналиной, обнаруживается в системе языковых значений, дублирующих сеть понятий в классифицирующей иерархические картины мира. «Координативно-иерархические связи знаний о мире получают отражение в парадигматических и синтагматических отношениях в языке, которые строят тематические группы слов, лексико-семантические группы, ряды синонимов, антонимов и омонимов, структуры многозначных слов, а также сочетания языковых элементов в составе слов, словосочетаний и предложений. В естественном языке все уровни языковой личности сосуществуют, одновременно проявляясь во всех его участках, взаимодействуя в одних и тех же фактах. Примером сосуществования мотивационного, когнитивного и вербального уровней является лексическое значение, состоящее из трех частей: денотативной, концептуальной и коннотативной (эмоционально-экспрессивно-стилистической) [106, с. 91].

Многоуровневая модель языковой личности участвует в устройстве общего языка и в организации индивидуальных языков [106, с.34]. Другими словами, она представляет эталон индивидуальных языков и через них проникает в общий язык как совокупность языков отдельных субъектов. Для общего языка первичным является мотивационный уровень, для индивидуальных языков первичен вербальный уровень. Иначе говоря, формирование конкретной языковой личности начинается с усвоения вербального и стоящих за ним когнитивного и мотивационного уровней абстрактного носителя, отраженного в общем языке. Зависимость конкретного индивидуального языка от общего не является абсолютной. Она ослабляется творческими способностями человека и его гносеологической деятельностью в целом. В результате последней снова на первое место выдвигается мотивационный уровень.

Практические потребности общения и варьирование (более или менее значительное) тезауруса влияет на структуру и объем вербального уровня каждого

носителя языка. Зависимость индивидуального языка, с одной стороны, от общего языка, а с другой - от психофизиологических возможностей его носителя, эксплицирует его двусторонность: связь с языковым коллективом и с отдельным его представителем. Большая часть индивидуального языка - это воспроизведение общего языка, который в свою очередь складывается из хронологически предшествующих индивидуальных языков и получает письменную фиксацию.

«Степень усвоения общего языка, или его изъятия, - пишет З.К. Ахметжанова, - определяется необходимостью, потребностями, способностями, особенностями памяти, желанием, прилежанием и трудолюбием индивида» [24, с. 35]. Поэтому система индивидуального языка, кроме нормативных элементов, может содержать и ненормативные. Отступления от узуса представлены или ошибками, или творческими нововведениями. Причиной первых является незнание соответствующих стандартов, правил; причиной вторых - творческий характер владения языком, вызывающий изменения путем производства новых слов, создания ненормативных словосочетаний и т.д. Созидающее начало несет в себе именно индивидуальный язык. Он поставляет в общий язык новые единицы, элементы, факты. Данное свойство реализуется с ограничениями, накладываемыми нормами [31, 39, 45].

Известно, что новый материал лучше запоминается при условии установления связей между семантикой и структурными особенностями русского и родного языков [1, с. 6-9]. Замечено, что обучающиеся с плохо развитой речью на родном языке чаще всего испытывают большие затруднения в изучении русского языка. Это положение находит свое подтверждение и на примере студентов, когда невысокий уровень речевой компетенции не позволяет свободно оперировать языковыми средствами на родном языке. Этот дефицит языкового материала сказывается и в речевой деятельности на русском языке. При высокой развитой речевой способности средствами родного языка обучающиеся без особого напряжения усваивают русский язык. По-видимому,

при прохождении речи действуют правила, применимые ко всем языкам, особенно если эти языки генеологически находятся в определенных родственных отношениях. Осознание и усвоение неродного языка происходит через знание структур и фактов родного языка при их сопоставлении, что позволяет найти кратчайший путь для однозначного понимания лингвистических единиц контактирующих языков. Данная концепция усвоения неродного языка основывается на позиции распространенной точки зрения об универсальном характере мышления. На основании этого взгляда «можно предполагать, что языковая база человека в процессе развития и овладения родным языком непосредственно взаимодействует с развитием мыслительного аппарата. Усвоение другого языка, если оно происходит при сформировавшемся языковом коде в родном, может рассматриваться, как процесс взаимодействия для двух языковых кодов» [2, с. 55-56]. Языковая личность как обобщенный носитель присутствует в общем языке и как конкретный человек связана с индивидуальным языком. Эти две формы существования языка важно различать в методике и практике преподавания языков. Их дифференцированное изучение позволит по-настоящему индивидуализировать и процесс обучения, целью которого становится устранение недостатков индивидуальных языков обучающихся за счет их приближения к общему языку и за счет развития творческого характера языковой компетенции. Эффективности такого обучения будет способствовать учет трехуровневости языковой личности, требующей усиления не только вербального уровня, но и когнитивного и мотивационного, тогда как в современной методике и практике преподавания языков апелляция к интеллекту и прагматической сфере коммуникации является эпизодической.

Разработанная Ю.Н.Карауловым уровневая модель языковой личности применима к процессу подготовки учителя-билингва благодаря своей универсальности и приложимости к разным языкам. Предлагаемая нами технология интегративного обучения русскому языку в своей теоретической

основе опирается на данную модель Ю.Н.Караулова, и разработанные в процессе его реализации методические основы формирования языковой личности направлены на развитие и совершенствование в целом билингвальной компетенции иностранных студентов-филологов [134, с.68].

Как известно, мотивационный уровень двуязычной личности формируется путем расширения набора коммуникативных потребностей, ситуаций, ролей. У студентов-казахов, обучающихся на филологическом факультете, коммуникативная сеть пополняется разными учебными ситуациями, варьированием ролей в связи с новыми партнерами по общению и в связи с изменением социальных функций. Главной же особенностью данного уровня является увеличение количества собеседников, представленных носителями двух языков. Выход в естественную коммуникацию с использованием средств то одного, то другого языка предваряется искусственными коммуникативными ситуациями, создаваемыми в учебной обстановке с соблюдением мотивационного принципа обучения. В соответствии с последним обучающегося следует заинтересовать процессом обучения второму (неродному) языку и процессом совершенствования знаний о родном языке. Заинтересованность может быть вызвана прогнозированием коммуникативных потребностей. Составить их перечень весьма сложно из-за их безграничности, но если идти по пути их укрупнения, типизации, то становится возможным их определение с последующей их дифференциацией по языкам, используемым для их удовлетворения. Лингвисты выделяют три типа коммуникативных потребностей: контактоустанавливающую, информационную и воздействующую [134, с.68]. Когда владение вторым языком отстает, то вначале достигается равноценное употребление обоих языков при удовлетворении контактоустанавливающей коммуникативной потребности. Следующим этапом становится достижение свободного переключения с родного языка на неродной в зависимости от ситуации и партнера при удовлетворении информационной потребности, направляющей на передачу и обмен информацией. Ва-

риативность информационной потребности велика, особенно в процессе обучения, и ее языковое обеспечение требует достаточно полного знания лексики, словообразования, грамматики. Удовлетворение этой потребности средствами обоих языков - свидетельство уравнивания владения обоими языками. При формировании билингвизма опережение родного языка при реализации информационной потребности преодолевается раньше, чем при реализации *воздейственной* потребности. В общение, которое движется последним типом коммуникативной потребности, вовлекаются стилистические и другие выразительные резервы языка, обеспечивающие влияние на взгляды собеседника, его эмоциональный настрой, вследствие чего одинаковое участие обоих языков в ситуациях воздействия отражает самый высокий уровень билингвизма. Данное положение, на наш взгляд, является одним из важных теоретических предпосылок интегративного подхода к обучению родному и неродному языкам.

Сказанное выше предполагает, что учет коммуникативной стороны двуязычной личности требует последовательного введения в обучение второму языку учебных ситуаций с контактоустанавливающими, информационными и бездейственными потребностями.

Лингвокогнитивный уровень при двуязычии фиксирует картину мира сквозь призму двух языков. На систему понятий, закрепленных в родном языке, накладывается тезаурус второго языка. «Возможность фиксации в мозгу двуязычного человека двух картин мира подтверждается психологическими экспериментами, проведенными П. Колерсом, утверждает В.И. Болотов, который апробировал гипотезу, гласящую: «что элементы действительности кодируются и хранятся в памяти вместе с элементами того языка, сквозь призму которого они были восприняты и что каждый язык имеет, таким образом, свое хранилище следов и восприятий» [42, с. 254]. Совмещение этих классификаций подготавливается общими законами мышления, управляющими познавательной деятельностью человека. Их расхождение обуславливается

зависимостью моделирования мира от общественной практики, культурно-исторического опыта, которые у разных народов имеют свои отличия.

Вербальный уровень двуязычной личности предстает в виде системного знания двух языков, то есть особенность данного уровня билингва заключается в том, что знания на втором языке проходят, просеиваются через знания на первом языке. Опосредованный характер дополнительной языковой компетенции осложняет процесс её приобретения в случаях расхождения языков и облегчает - в случаях проявления сходства двух языков. Различия языков осложняют становление вербального уровня билингва и требуют значительных усилий со стороны всех участников процесса обучения.

Родной язык нужно рассматривать не как систему, которую необходимо преодолеть, а как основу для усвоения неродного русского языка. В соответствии с этим положением целесообразно составить и программы, учебники, которые будут ориентировать обучающихся на те особенности родного языка, которые легко переносятся на русский, или связаны с ним, а часто и заимствованы с русского. Приобретение нового языкового опыта наиболее эффективно происходит на основе имеющихся знаний и умений.

Идея *сознательно-сопоставительного подхода*, основанная на межъязыковом лингвотипологическом исследовании языковых единиц, перспективна для обучения обучающихся школ и студентов в вузах русскому и казахскому языкам. Сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка... и обратно, усвоение иностранного языка повторяет путь для овладения высшими формами родного языка.

Таким образом, рассматриваемая нами *концепция* формирования языковой личности в образовательном процессе входит в число основных предпосылок теоретического, методического анализа нашего исследования и непосредственно связана с новым направлением лингводидактики, когда родной язык обуча-

ющихся является источником формирования положительной мотивации изучения неродного (русского) языка).

Коммуникативную компетенцию определяют как сформированную способность перерабатывать информацию средствами языка и использовать ее для реализации коммуникативных целей. Составляющими процесса овладения языком, как уже отмечалось, являются процессы порождения высказывания и его использования в коммуникативном пространстве.

Компетенция использования лексических и грамматических знаний формируется в процессе порождения высказывания с целью выражения объективного смысла и последующего его использования в той или иной прагматической функции в составе речевого акта. Иначе говоря, *коммуникативная компетенция* формируется как результат автоматизированной работы когнитивных механизмов, перерабатывающих языковое и внеязыковое знание в процессах порождения или понимания речи, и может быть назван процессуальным, порождающим.

Иноязычная коммуникативная компетенция, как считает А.А.Залевская, складывается из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебной компетенций и проявляется в умении решать средствами этого языка актуальные для личности и общества задачи общения. Эффективность коммуникации обеспечивается благодаря сформированным языковой, речевой и коммуникативной компетенциям [119]. В последнее время все виды языковой компетенции группируются как компоненты коммуникативной компетенции, отдельно выделяя лингвокультурную, социокультурную, социальную и другие виды компетенций. Чаще всего учеными классифицируются языковая и коммуникативная компетенция. Под *языковой компетенцией* понимается потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Понятие *речевой компетенции* связывается с формированием механизмов восприятия и

продуцирования иноязычных высказываний, с овладением закономерностями функционирования речевых форм в тех или иных обстоятельствах общения, с использованием различных видов и форм речевой деятельности. *«Коммуникативная компетенция* рассматривается как способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения на фоне культурного контекста страны изучаемого языка, как умение ориентироваться в различной обстановке, оценивать ситуацию с учетом темы, задач и коммуникативных установок, возникающих у участников общения». [119, с. 14].

Выводы по 1-ой главе

Вузовская теория и практика преподавания русского языка как иностранного в условиях совершенствования системы образования в Республике Казахстан свидетельствует о недостаточной разработанности научных основ внедрения интегративной технологии формирования и развития речи, предполагающей комплексное владение языком, формирования антропоцентрического подхода в изучении паремических единиц языка и рационально организованной текстовой деятельности, предполагающей формулирование конкретных целей и задач, разработку когнитивных стратегий.

Исследования, посвященные проблемам текста, а также анализ уровня владения речевой (текстовой) деятельностью на русском языке студентов-иностранцев по различным параметрам показывают, что уровень русской литературной речи студентов-иностранцев не высок, работа с текстом чаще всего ограничивается традиционным пересказом содержания, хотя текст, являясь основной единицей организации учебного материала, обладает более широким потенциалом.

Магистральные направления исследований в методике преподавания РКИ должны быть сочетаться с изучением связи и взаимовлияния русского языка и русской культуры. Все большее

распространение получает развитие исследований, направленных на обучение межкультурной коммуникации, встает реальная задача приобщения обучающихся к культуре и образу жизни носителей языка. Это вызвано тем, что стало очевидным: без всестороннего изучения иноязычной культуры невозможно в полной степени овладеть иностранным языком, что язык становится ключом к пониманию русской концептосферы (термин Д.С.Лихачева).

Интересным и плодотворным представляется лингвометодическое осмысление понятия языковой личности, под которой понимается многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей, которые дифференцируются, с одной стороны, с учетом различных уровней языка, с другой стороны, с учетом основных видов речевой деятельности, а с третьей - с учетом тех тем, сфер и ситуаций, в рамках которых проходит общение. Активно развивается направление исследований, которое связано с анализом коммуникативного поведения (см. работы Караулова Ю.Н., Стернина И.А.) [134, 237].

Уровневые подходы в методике обусловили и новое понимание роли преподавателя как участника образовательного процесса, рассмотрение таких понятий, как индивидуальный стиль преподавания, стратегии обучения, профессиональный характер, компенсационные средства. Это предполагает разработку стандартных требований к деятельности и личности преподавателя в зависимости от конкретных условий преподавания (этап обучения языку, возраст и будущая специальность обучающихся, наличие или отсутствие языковой среды и т.д.).

В настоящее время можно говорить о развитии и сосуществовании различных подходов к обучению русскому языку в рамках коммуникативного метода обучения. Выбор того или иного подхода определяется различными факторами: цели и условия обучения, содержание обучения, индивидуальные особенности обучающихся и др.

Существующие подходы к обучению делятся на две группы с точки зрения двух оснований:

а) объект обучения (язык, речь, речевая деятельность), б) способ обучения (прямой, сознательный, деятельностный). Для целей нашего исследования важно выделить следующие подходы: интегративный подход, деятельностный подход, социокультурный подход, целостный подход, личностный подход, центрированный на ученике подход, обучение в сотрудничестве.

Обобщая данные лингвистических исследований, что в формировании речи основополагающее значение имеет текст, поскольку является продуктом речетворчества, организованный по правилам грамматики языка, направленный на решение конкретной речевой задачи мы пришли к выводу, что продуцирование текстов и их осмысление происходит в процессе коммуникации или достижения целей общения; тексту свойственны информативность и коммуникативность; кроме сказанного, текст является источником хранения и передачи информации, характеризуется связностью: тематическим, лексическим и грамматическим единством, целостностью и обладает содержательной завершенностью при раскрытии общей темы и микротем его составляющих. Поскольку теоретической основой изучения текста в учебном процессе послужила теория Н.И. Жинкина о различении внешней и внутренней структур текста, то обучение анализу текста, на наш взгляд, эффективнее начинать с изучения лингвистического аспекта текста, то есть анализа его языкового оформления - связности (тематического, лексического и грамматического единства составляющих текста), затем переходить к анализу содержательного аспекта текста - целостности (содержательной завершенности при раскрытии общей темы и микротем его составляющих).

Нами рассматриваются лишь те особенности внешней структуры текста, которые связаны с внутренними смысловыми особенностями текста,

проявляющие себя либо в процессе предикативного развертывания, либо в тематическом оформлении высказываний (способах представления денотата), что предполагает разные типы заданий.

Таким образом, недостаточно решенными остаются проблемы формирования и развития русской речи иностранных студентов через обучение разным текстовым выражениям одной и той же мысли, освоение внешних и внутренних структур текста, а также образных и паремических единиц языка, поскольку понимание информации на иностранном языке есть процесс восприятия чужой культуры, требующий концентрации особой мыслительной деятельности человека.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

2.1. Лингвокультурное взаимодействие языков как объект исследования

Мысль о том, что языку свойственна образность, была высказана учеными-лингвистами разных стран, жившими в разное время. Один из видных исследователей русского языка, лингвист Буслаев Ф.И. отмечал, что слово есть часть «художественного образа», вызванного живейшим ощущением, которое природа и жизнь в человеке возбудили. Корни языковой образности, по мнению Ю.Н. Караулова и многих исследователей, лежат не в семантике, а в тезаурусе, в системе знаний [133, с.18].

В процессе понимания речи на изучаемом языке у иностранных обучающихся активизируются накопленные *знания*, необходимые для построения речи, «работает» сформировавшаяся общезыковая картина мира. Картину мира исследователи В.И. Постовалова, Б.А. Серебренников рассматривают как «концептуальное образование - результат человеческого опыта в конкретных языковых и культурно-этнических условиях» [253 с.11]. При освоении иностранного языка, как считает В.И. Постовалова, происходит «либо сосуществование двух картин мира, опосредованных в одном случае родным, в другом случае – изучаемым (русским и др.) языками, либо «креолизация» этих двух картин. Последний случай означает несовершенное владение вторым языком» [249, с.16].

По мнению казахстанского ученого Э.Д. Сулейменовой, в процессе усвоения второго языка активно участвуют и внеязыковые знания, к которым относится «общечеловеческая картина мира, социально-этическая, научная и обыденная. Вторым языком может рассматриваться как средство экспликации уже существующей картины мира, необходимым средством взаимопонимания, то

есть, работает» весь комплекс (вся база знаний)» [281, с.93].

«Языковая картина мира может быть представлена в глобальном тексте, то есть всей совокупности текстов, порождаемых и порожденных обществом» - отмечал В.Г.Колшанский [155, с. 93].

С таким аргументом перекликается позиция и Э.Д. Сулейменовой, которая подчеркивает, что «само по себе понятие картина мира включает в себя признак целостности и может быть реализовано в языке только в виде текста как длительного акта общения людей, поскольку изолированное слово неспособно выполнить функцию общения» [155, с.97].

В контексте нашей работы представляются релевантными положения о мультиэтничной русскоязычной картине мира, каковой является современная интернет-картина мира, представленная в Рунете [2, с.58]. Транскультурная специфика функционирования русского языка в современных условиях взаимодействия разных культур в рамках глобализационных процессов открывает новые направления поисков для преподавания этого языка инофонам. Такой вектор лингводидактической мысли, помимо прочего, обязательно предполагает взаимодействие национальных картин мира в межъязыковой коммуникации.

О существующей универсальности законов картины мира пишет В.М. Сергеев: «Абсолютизация роли языка в познании приводит к пониманию его концептуальной системы, особой системы знаний, которая существует как нечто вне человека, вне его познающей деятельности. Именно поэтому так важна общность картины мира для всех людей: универсальность законов ее формирования и существование создает базу для взаимопонимания. Картина мира у отдельного человека и человечества в целом меняется, и законы этой динамики универсальны: это правила формально-логического вывода, логика естественных рассуждений и др.» [254, с.15-16].

Преподавание русского языка в иностранной аудитории чаще всего строится в лингвокультурологическом аспекте и тесно связано с явлением

концепта. Концепт - это идеальная сущность, формирующаяся в сознании человека и, согласно Ю.Е.Прохорову, представляющая собой «совокупность разноуровневых элементов, объединенных для обозначения определенных фрагментов картины мира, устойчиво реализуемых в общении представителей тех или иных культур» [239, с.12]. Концепт может быть выражен в вербальных и в невербальных формах. Обычно концептом выступает слово, получившее статус имени концепта - языкового знака, через которое содержание концепта передается наиболее полно и адекватно (*пасха, вера, любовь, золото, копейка, счастье* и т.д.). Невербальное средство выражение концепта может быть через символ (ср.: *красный цвет* – у многих народов обозначает «запрет» или цвет платья у невесты в Индии, *белый цвет* - платья невесты у европейцев и большинства стран мира; *белый цвет* - платья вдовы на Востоке). Невербальные концепты могут отразиться на стереотипах поведения людей, позволить определить принадлежность человека к «своему» этносу или к «чужому». Например, в Китае и Корее *белый рис* – больше, чем продукт, он символизирует достаток, чистоту души и т.п.

При обучении иностранных студентов языку и культуре учет особенности традиций намного облегчает осмысление получаемой информации. Раскрывается значение некоторых слов и выражений чаще всего на уровне коммуникации, в процессе ситуации общения. Концепты в процессе коммуникации могут вызвать прямые и обратные связи, вызываемые у участников коммуникации. Ю.Е.Прохоров называет их «пучками» представлений, ассоциаций, образов, воспоминаний, действий и т.д., пробуждающими прямое и обратное движение смыслов, которые, попадая во все новые контексты, расширяют число наличных и возможных сочетаний и связей. Ряд концептов, рассмотренных в своей совокупности, образует концептосферу языка, в которой отражается культура нации (национальная концептосфера)» [239, с.182]. Диалог культур, выражаемый в коммуникативном поведении, способствует развитию человечества, является

непременным условием нормального сосуществования человечества, необходим для всех членов общества в целях формирования взаимопонимания и сотрудничества.

В диалоге культур большое внимание уделяется двум основным факторам: национальному характеру и национальному менталитету, которые ярко выражаются в языковых единицах и в коммуникативном поведении. Национальный характер, будучи следствием отражения в психике людей общих своеобразно сложившихся условий существования нации, определяет совокупность психологических свойств и черт, которыми обладает большинство представителей нации и которые отличают ее от других наций и народов. В социальной среде формируется национальный характер, который во многом зависит от специфических природных, экономических, исторических условий страны и сохраняется у каждого народа, передается от поколения к поколению, характеризуя глубину коллективного сознания, представляя особое мышление, эмоционально-волевою и поведенческую сферу. В национально-языковой картине мира каждого народа находит свое непосредственное воплощение менталитет нации, отражающий опорные концепты, понятия, образы, символы, присущие данной нации, приоритеты и идеалы, отчасти подвергаясь изменениям под воздействием исторических обстоятельств, все-таки сохраняют свою форму и значимость в ценностях, нормах. Каждый народ отличается своеобразным видением мира (иная вера, иной менталитет, другие традиции и обычаи, культура). В другой языковой среде обучаемые находят доступ к творениям другого национального духа, реалии других культур, изучая которые расширяют свой кругозор и формируют доброжелательное чувство интернационализма на основе взаимопонимания и взаимоуважения. В основе взаимопонимания лежит культура в разных аспектах.

В процессе соизучения русского языка и культуры иностранные студенты учатся быть способными воспринимать культурное разнообразие как норму сосуществование культур в поликультурных сообществах, видеть культурные

сходства и различия между представителями различных лингвокультурных групп, осознавать свое место, роль и значимость в глобальных человеческих процессах.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных обучающихся осуществляется нами на материале пословиц, фразеологизмов и языковых афоризмов, поскольку в них ярко отражается национально-культурный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, познавательный и социальный опыт людей. В национально-культурном колорите языка, как когнитивной памяти народа, отражается опыт его многовековых раздумий и наблюдений, духовные ценности и традиции. Для того, чтобы понять культурные концепты народного творчества, считал В. фон Гумбольдт, необходимо научиться понимать содержащийся в нем особый глубокий смысл, как многовековой опыт многих поколений, поскольку в каждом языке содержится особый глубокий смысл, наработанный не одним поколением людей, благодаря чему можно постичь индивидуальное национальное своеобразие людей, что в каждом слове отражается «внутреннее языковое сознание нации» [90, с. 31-41].

В выражениях типа «лицо - белый снег», или, «лицо, как молоко», «кремь-человек», «добрый молодец», «красна девица» он видел проявление «образного поэтического мышления». Словесный образ создается с помощью языковых средств, но вызывает в нашем сознании наглядные представления, позволяющие ярко и глубоко понять качественную сущность одних предметов (лицо, человек) на основе их сопоставления с другими (белый снег, молоко, кремь): *белизна лица* - на основе представления об удивительно белом, чистейшем, только что выпавшем *снеге*. Мысль о непреклонной воле человека, о его непоколебимости - на основе представления о *кремне* - камне таком прочном и твердом, что из него скорее можно высечь огонь, чем его разбить, разрушить.

Наиболее распространенный разряд всесторонне устойчивых фраз

составляют пословицы, играющие большую роль в формировании и дальнейшем развитии литературного языка, так как они часто используются как в устной литературной речи, так и в художественном тексте.

Пословицы, как яркое языковое явление, привлекали и привлекают к себе внимание многих лингвистов и литературоведов различных стран. Сторонники литературоведческого подхода к пословицам отмечают народное происхождение пословиц, их лаконичность, остроумие, общеупотребительность, возможность переосмысления значения. Для пословиц, по их мнению, характерны следующие черты: ясность, краткость, образность, обобщенность смысла, законченность мыслей, сжатость и т.д.

С середины XX в. в связи со становлением фразеологии как самостоятельной лингвистической дисциплины проблема соотносительности пословиц и поговорок с другими видами фразеологических оборотов решается с качественно новых позиций. Это вызвано, в первую очередь, стремлением фразеологов уточнить границы фразеологии. Вопрос о том, относятся ли пословицы к фразеологии, решается учеными по-разному в зависимости от понимания ими сущности фразеологического оборота как языковой единицы. По данному вопросу среди ученых нет единого мнения.

Противники признания пословиц фразеологическими единицами исходят в основном из их структурного своеобразия. Если пословицы имеют структуру предложения, то так называемые номинативные фразеологические обороты - структуру словосочетания. На этом основании исследователи, считающие фразеологическими оборотами только единицы номинации, исключают пословицы из состава фразеологии. Не все исследователи включают пословицы во фразеологию на том основании, что они отличаются от других фразеологических единиц синтаксической завершенностью и представляют собой грамматически оформленное суждение; в основе их целостного смыслового содержания лежат не понятия, а суждения, тогда как в основе лексического значения фразеологизма то или иное понятие; смысл их может

быть передан только предложением (нередко развернутым), тогда как значение фразеологизма передается словом или словосочетанием; в состав фразеологии входят только поговорки, так как пословицы как фольклорный жанр во всей их совокупности не могут являться объектом толкования во фразеологическом словаре. Большинство лингвистов разделяет мнение о том, что отнесение к фразеологическим оборотам или, наоборот, выведение за пределы фразеологии тех или иных устойчивых сочетаний, обусловлено не тем, номинативные или коммуникативные это единицы, а тем, соответствуют ли они основным признакам фразеологичности. Признание пословиц и поговорок единицами фразеологического фонда прослеживается в работах Г.Л. Пермякова [226, с.31], В.Н.Телии [294, с.80-86].

Мы разделяем мнение исследователей, включающих пословицы, поговорки и простые выражения во фразеологический состав языка, придерживаясь в этом вопросе точки зрения Н.М. Шанского: «Отнесение тех или иных сочетаний слов к фразеологии или, напротив, выведение их за пределы фразеологических оборотов обуславливается не тем, номинативные это единицы или коммуникативные, а тем, извлекаются они из памяти целиком или создаются в процессе общения» [339, с.160]. Мы не создаем пословицу по моделям, варьируя лексический материал, а берем ее в готовом виде такой, какая она есть в системе языка. Все номинативные фразеологические единства (ФЕ) характеризуются тем, что имеют обобщенную и целостную семантику. Пословицам также все это присуще, т.к. они не членимы и обладают обобщенным актуальным значением, причем обнаруживая некоторую специализацию своей семантики. Это демонстрируют пословицы, даже если они необразны, а употребляются в буквальном смысле; ср. расширенно-обобщенную семантику пословицы: *«Самая короткая дорога – прямая»*.

В настоящее время ученые-фразеологи определяют фразеологический оборот через набор дифференциальных признаков. Проблема определения основных, определяющих признаков фразеологизма решается лингвистами по-

разному: Н.М.Шанский основным признаком считает воспроизводимость [338], В.М.Жуков - устойчивость, целостность значения, отдельнооформленность [116], О.С.Ахманова - цельность номинации [22], А.В.Кунин - фразеологическую устойчивость [164], М.М.Копыленко - устойчивость и идиоматичность [159], А.И. Молотков - лексическое значение, компонентный состав [213].

Вслед за В.В.Виноградовым, который, придав большое значение «воспроизводимости по традиции», а также Н.М. Шанским, обосновавшим тезис о воспроизводимости в одной из своих работ, считаем, что основным, определяющим свойством фразеологического оборота является воспроизводимость, обобщенность, идиоматичность семантики [62, с.14-20].

Вслед за Н.М. Шанским и рядом других лингвистов мы считаем, что «фразеологический оборот - это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [339, с.20].

Рассмотрим пословицы через призму фразеологизмов, т.е. с позиции соотношения их критериям фразеологичности. Как и номинативные фразеологические обороты, коммуникативные фразеологические обороты, в том числе пословицы, функционируют в языке в готовом виде, т.е. они не создаются в процессе общения, а воспроизводятся из памяти «в готовом виде с закрепленным и строго фиксированным значением, составом, структурой» [339, с.21]. Свойством воспроизводимости объясняется устойчивость фразеологизмов. Мы рассматриваем устойчивость пословиц на лексическом, синтаксическом уровнях в третьей главе диссертационного исследования.

Общей с фразеологизмами является и такая особенность исследуемых единиц, как целостность значения. Целостность значения фразеологической единицы - это ее неразложимость, нечленимость на составные части. Если это произвести, то наступает момент дефразеологизации. Для фразеологического

выражения важно смысловое слияние, "растворимость" значения компонентов в общем значении выражения. Пословицы обладают целостным значением, не зависимым от значения составляющих их компонентов даже тогда, когда это значение соответствует сумме значений компонентов [339, с.45].

«Раздельнооформленность, сверхсловность и неоднородность - это признаки фразеологизмов применительно к пословицам не требуют доказательств. Пословицам присущи и такие признаки фразеологичности, как, например, эмоционально-экспрессивная выразительность, оценочность, образность. Самой типичной лексико-семантической чертой пословиц является образность. Не являясь их обязательным атрибутом, образность все же присуща большинству употребительных китайских пословиц. [339, с. 59].

Таким образом, пословицы обладают полным комплектом дифференциальных признаков, характеризующих фразеологический оборот, следовательно, их с полным правом можно отнести к разряду фразеологических оборотов. Назовем признаки, выделяющие пословиц в особую группу фразеологизмов.

Во-первых, их структурно-грамматическое своеобразие. Пословицы - это коммуникативные фразеологические обороты, соотносительные со структурой простого или сложного предложения. Являясь предложениями по своей структуре и значению, пословицы обладают смысловой и интонационной законченностью, категориями предикативности и модальности.

Различаются пословицы и фразеологические обороты *номинативного характера* и с точки зрения их значения: в основе целостного значения пословиц лежат не понятия, а суждения. Смысл пословиц может быть передан только предложением, в то время как смысл фразеологических оборотов может быть передан словом, словосочетанием (нередко развернутым).

Группа пословиц, имеющая только буквальный смысл, или употребляющаяся в буквальном смысле (если это двуплановая пословица), обладает синтаксической членимостью и состоит из слов с определенным

лексическим значением: *Век живи, век учись; Что посеешь, то и пожнешь* и др.

Важнейшим признаком пословиц является обобщенность их значения. Пословица несет в своем значении обобщенный характер высказывания, поэтому она может быть применима не к одной какой-либо ситуации, а ко многим схожим. Рассмотрев пословицы с позиции их соотношения критериям фразеологичности, отметим, что пословицы обладают всеми определяющими признаками фразеологических оборотов: воспроизводимостью, целостным значением, устойчивостью значения, состава и структуры, раздельнооформленностью, сверхсловностью, а также характеризуются образностью, оценочностью и экспрессивностью.

Пословицы, так же как и другие фразеологические обороты, обладают способностью в системе языка вступать между собой в парадигматические отношения (полисемии, антонимии, синонимии). К доказательствам фразеологической природы этих единиц на уровне языка можно добавить фразеологичность пословиц на уровне речи: они функционируют в речи как живые единицы языка, которые употребляются не только в своей традиционной форме, но и с различными трансформациями, обновляя структуру, содержание, изменяя свое стилистическое значение.

Пословицы, поговорки и крылатые фразы тесно переплетены и взаимосвязаны, но, несомненно, они различаются между собой. Пословицы - всесторонне устойчивые фразы, в обобщенном виде констатирующие свойства людей и явлений, дающие им оценку или предписывающие образ действий. Элементом их содержания является «цитатность», т.е. ссылка на авторитет общепринятого мнения [339, с. 41]. Поговорки - это литературно-разговорные, обиходно-разговорные и просторечные всесторонне устойчивые фразы, способные выразить только частный смысл. Поговорки не содержат обобщений о закономерных связях действительности, как пословицы, и применимы лишь к единичным, конкретным ситуациям [339, с.73]. Пословицы,

в нашем определении, коммуникативно законченные, всесторонне устойчивые, идиоматические фразы обобщающего характера. К поговоркам мы относим коммуникативно законченные, всесторонне стабильные идиоматические устойчивые фразы неслитного и нецитатного характера с частным типом семантики.

Крылатые фразы рассматриваются как всесторонне устойчивые высказывания, впервые употребленные определенной исторической личностью - писателем, государственным деятелем и др. Это те фразы, которые до сих пор ассоциируются с тем или иным произведением художественной литературы или с личностью их автора.

Пословица как жанр, близкий к художественному произведению, характеризуется образностью, создающейся при помощи средств метафоры: *Лес рубят – щепки летят; Плетью обуха не перешибешь*; синекдохи: *Сытое брюхо к учению глухо; Дурная голова ногам покоя не дает*; олицетворения: *Не смейся, горох, не оскаливай зубов; намокнешь сам лопнешь; Без ветра дерево не шатается*; сравнения: *Грязь что сало: потер и отстало; Чужая мука белее молока*; антитезы: *Ученье – свет, а неученье – тьма; Счастливый идет – на клад набредет, а несчастный пойдет – гриба не найдет*; тавтологии: *Здоровому все здорово; Береженного и бог бережет*; рифмы: *Буду есть мякину, а фасон не кину; Голосиста пташка, да грязна рубашка*; ритмической организации: *Жизнь прожить – не поле перейти; Не тем моются, чем мараются*. Образность, поэтичность не свойственна многим афоризмам, например: *Друг познается в беде; Хитрость паче силы; Возлюби ближнего своего*.

С целью установления сходств и различий образных обозначений фразеологизмов, пословиц русского и китайского языков нами были отобраны свыше 150 наиболее частотных единиц (в том числе и антропоцентрические), используемых в художественном тексте, рассказах, текстах басенного жанра, или употребляемых в повседневной речи, которые представлены как номинацентрические пословицы (компонентами выступают имена:

наименования животных, предметов и т.п.). Именно концепты с наименованиями животных птиц и растительного мира обладают яркой коннотацией. Формирование культурных коннотаций связано с ролью данных слов в жизни носителей языка, их ролью в религии, мифологии, фольклоре, а также свойствами и образами самих реальных предметов и ассоциациями, которые они вызывают. При этом в культуре других народов эти слова обозначают лишь конкретные вещи, не вызывающие никаких дополнительных ассоциаций.

Так, например, *бамбук*, о котором еще древние китайцы говорили, что в жизни немислимо обойтись без бамбука: он и пища, и кров, и плот, и одежда, и бумага, и обувь, не мог не найти своего отражения в фразеологии.

Все это говорит о том, что у обучающихся системный комплекс *лингвистических и экстралингвистических* знаний наиболее эффективно строить на материале пословиц и фразеологических единиц, поскольку в них ярко отражается характерный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей, тем более в национально-культурном колорите языка, как когнитивной памяти народа, отражается опыт его многовековых раздумий и наблюдений, духовные ценности и традиции.

Чтобы понять культурные концепты народного творчества необходимо научиться понимать содержащийся в нем особый глубокий смысл, сформировавшийся многими поколениями. Еще В. фон Гумбольдт пытался постичь индивидуальное национальное своеобразие людей, исходя из того, что в каждом языке содержится особый глубокий смысл, наработанный веками данным народом. В каждом слове, по утверждению Гумбольдта, отражается «внутреннее языковое сознание нации».

Фразеологическая система любого языка представляет собой самобытное, сложное, комплексное явление, относящееся не только к языку, но и явление,

существующее и развивающееся в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, опытом его духовной и практической деятельности.

Национально-культурная специфика пословиц и фразеологизмов связана с проблемами изучения соотношения языка и мышления, языка и культуры. У каждого народа свое восприятие мира, обуславливающее его исторический опыт, культуру, традиции, стереотипы, эталоны. Каждый народ обладает своей «ментальной картой», с помощью которой происходит его психолингвистическая и психосемантическая ориентация в окружающем мире и реализуется его креативная функция в организации и совершенствовании этого мира [325].

Фразеология - это та область, в которой наиболее ярко проявляется национально-культурное своеобразие и особенности семантики языка. Естественно, что существуют и различные подходы и методы исследования данной проблемы. Так, лингвострановедческий подход эффективен для изучения в языке безэквивалентной лексики и обязательно при наличии фоновых знаний в качестве основы языкового общения. Контрастивный подход позволяет в сопоставлении фразеологических единиц разных языков и анализа имеющихся соответствий в другом языке выявить структурно-семантические особенности и различий, которые и определяют национально-культурную специфику фразеологических эквивалентов. Широко распространенный на сегодняшний день лингвокультурологический подход ориентирован на исследование взаимосвязей между фразеологизмами и знаками культуры - символами, стереотипами, эталонами. При этом фразеологизмы не только отражают знаки национальной культуры, но и благодаря своим особым семантическим свойствам - устойчивости и воспроизводимости - сохраняют и передают их из поколения в поколение, участвуя в формировании национального сознания, национальной ментальности. Фразеология может рассматриваться с точки зрения изучения всех видов устойчивых словосочетаний как непредикативного, так и предикативного типа и вне зависимости от того, образны, идиоматичны они или

нет и многие другие. Мы разделяем точку зрения лингвиста Пивкина С.Д. в том, что «Лингвокультурологический компонент предполагает хорошее владение родным языком, знание иностранных языков и стремление адаптироваться к многоязычной среде в профессиональном сообществе, то есть усвоение профессионального подязыка, развитие тезауруса и языкового сознания, а также наличие этнокультурного самосознания, стремление к этнокультурному разнообразию, знание материальной и духовной культуры мира (языковой картины мира)» [229, с.35].

Г.Л. Пермяков установил, что пословицы и поговорки - не что иное, как знаки определенных ситуаций или определенных отношений между вещами. Отсюда он сделал вывод о необходимости разработать классификацию самих ситуаций. Дальнейшее изучение пословиц и поговорок помогло Г.Л. Пермякову уяснить их место в ряду других языковых и фольклорных клише, глубже разобраться в их внешней и внутренней структуре. В работе «К вопросу о структуре паремиологического фонда», говоря о тематике пословичных изречений, автор показывает, что подлинной темой какой-либо пословицы или поговорки является не то или иное слово, не та или иная мысль и даже не та или иная область человеческой деятельности, а некая инвариантная пара противопоставленных сущностей, к которой сводится смысл употребляемых в данной пословице образов. К числу таких инвариантных тематических пар относятся «Большое-Малое», «Близкое-Далекое», «Хорошее-Плохое», «Старое-Молодое» и многое другое [227, с. 54].

Используя понятия конструктивного типа предложений и мотивировки общего значения, Г.Л. Пермяков разделил все типы фольклорных клише на синтетические и аналитические формы и описал их свойства. Он прояснил вопрос о тематике паремий, показав, что она заключается в инвариантной паре противоположных сущностей, к которым сводится смысл употребляемых в той или иной паремии образов.

2.2. Предмет сопоставительного лингводидактического исследования: национально-специфические свойства образности в пословицах и фразеологизмах русского и китайского языков

Соглашаясь с утверждением Г.А. Кажигалиевой о «двуединстве языка и культуры», большинство исследователей обращают внимание именно к паремии [132, с.78]. Например, Г.В. Колшанский считает, что «наиболее перспективными, продуктивными при решении задач лингвокультурологического характера нам представляются научные изыскания, в поле зрения которых оказываются устойчивые, клишированные, имеющие высокий индекс употребления речевые высказывания. Эти высказывания являют собой результат рефлексии, глубинной проработки тем или иным (микро) социумом наиболее актуальных для него понятий, и - как следствие - рельефно показывающие самобытность, оригинальность его языкомышления и речевых поступков» [154, с.71]. Такими высказываниями, прежде всего, являются пословицы.

В. Даль дает следующее определение пословице: «Пословица - коротенькая притча. Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности. Как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения, нередко, однако же, вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя...» [91, с.9].

Л.Б.Савенкова [248, с.5] анализируя работы собирателей пословиц и поговорок, а также ученых XIX-XX вв., пишет, что попытки классификации пословиц и поговорок в сборниках велись начиная с 30-х годов XIX-го века до середины XX-го века и пословица рассматривалась в основном как минитекст с позиции фольклористики и этнолингвистики. Но так или иначе, пословично-поговорный фонд рассматривался исследователями как некое хранилище сведений о жизни народа, отражающее как быт, так и историю, верования, обычаи, обряды русского народа: Ф.И.Буслаев, А.И. Желобовский, В.П.

Аникин и др. С середины XX-го века по настоящее время появляются публикации общих и тематических собраний, содержащих как русские, так и иноязычные паремии; исследования паремии в литературоведческом и лингвистическом аспектах. Начиная с 50-60-х годов ученые стали квалифицировать «в качестве единицы языка, а не только речи» паремию в целом, так и пословицы в частности, [47, с. 135].

Впервые лингвистическая теория пословиц была разработана Г.Л. Пермяковым, в работе которого «От поговорки до сказки» [227] дается логико-семиотический подход к паремии. Проблеме систематизации пословиц, изучению их смысловой структуры были посвящены работы М.А.Черкасского [336], Мати Кууси [163], Г.Л.Пермякова [227].

Рассмотрим основные свойства пословицы, характеризующие ее как паремиологическую единицу. Как неотъемлемый элемент фольклора, а также и народно-разговорного языка, пословица сходна с текстом и может употребляться самостоятельно, т.е. характеризуется смысловой, структурной, коммуникативной целостностью и ее понимание предстает одной из моделей понимания текста в целом. Например, «Хорошо в гостях, да дома лучше».

О пословице как части фольклора свидетельствует его объективный характер выражения, поскольку она понимается как глубокое и обобщенное изречение. Например: «Не рой другому яму - сам в нее попадешь» говорится как предостережение, когда кто-нибудь желает другому зла и старается делать неприятность; говорится также с упреком, когда, пожелав зла другому, кто-то испытал его на себе. Обобщенность реализуется формальными грамматическими категориями: определительные и относительные местоимения, отождествленные структуры «кто..., тому» (Всяк кулик хвалит свое болото. Кто рано встает, тому Бог дает.), дефинитивные конструкции (Тяжело в учении, да легко в бою). Многие пословицы могут быть выражены в виде тезиса, аргумента, доказательства. Например: Щи да каша – еда наша; Двум смертям не бывать, а одну не миновать.

Являясь кладезью народной мудрости, пословицы содержат *универсальные выводы и заключения, нравоучительные особенности*, например, рус. Мягко стелет, да жестко спать. кит. Тот, кто указывает на твои недостатки, не всегда твой враг; тот, кто говорит о твоих достоинствах, не всегда твой друг. Отмечая эти свойства, Ю.М.Соколов писал, что «...генетически пословица могла быть выводом, заключительной моралью басни, сказки или притчи, хотя само произведение уже было забыто» [266, с.20]. Отделившись от первоначального источника, пословица стала применяться в языке только в соответствующих ситуациях.

Другим характерным признаком пословиц является *ситуативность*. А.В. Артемова по этому поводу отмечает: «Особенность человеческого мышления (восприятия) заключается в том, что он выделяет из всех явлений суть, в которой заключен главный смысл языковой единицы. Таким образом, в пословице образ всегда редуцирован, то есть представляет собой схематическую передачу ситуации, в которой выделяется специфическая черта, основная в данной ситуации» [16, с.34]. Т.М. Николаева считает, что при использовании пословицы в речи проблема истинности высказывания теряется, «так как человек говорит не от себя, а ссылается на чужой и тем самым объективируемый опыт, но остается иная проблема: верно ли она употреблена, то есть, существует ли аналогия между пословичной ситуацией и обсуждаемой» [215, с.154]. Кроме этого, как фольклорный жанр, пословица обладает тремя определенными «структурными планами - планом лингвистической (и композиционной) структуры, планом логической (и семиотической) структуры и планом реалий» [215, с.29].

Обладая свойством клишированности, пословица выступает как неизменное конструктивное целое, и тем самым относится к числу языковых знаков. Например, *Не всё то золото, что блестит; У кого что болит, тот о том и говорит*. Данные пословицы не несут никакой новой информации,

«информативным является лишь выбор данной поговорки как целого и ее использование в определенной ситуации» [216, с.39].

А.В.Кунин утверждает, что «...будучи ярким образным выражением, несущим в себе непреложную истину и народную мудрость в емкой и доступной форме, поговорка обладает высокой воспроизводимостью в речи. На протяжении веков некая мысль выражалась людьми по-разному, пока содержание не обрело оптимальную форму, узнаваемую и принятую всеми членами данной языковой общности, в соответствии с их мировосприятием. Поэтому поговорки, как утверждает Г.Л. Пермяков, нередко понимаются носителями языка «с полуслова и могут воспроизводиться эллиптически» [227, с.139]. Например, Сколько волка не корми - (он в лес смотрит); Что посеешь, (то и пожнешь).

Вслед за Г.Л.Пермяковым, считаем, что поговорки «включены в систему синтагматико-парадигматических отношений языка, т.е. не только способны занимать то или иное место в линейном речевом ряду, но и обладают той или иной парадигмой...» [227, с.29]. Все перечисленные черты поговорок дают основание отнести их к языковым знакам. Иначе говоря, поговорки признаются как знаки и как модели различных типовых ситуаций или отношений между реалиями. Например, всем понятно, что поговорочное выражение «В здоровом теле здоровый дух», описывая ситуацию, при которой человек, ведущий здоровый образ жизни, без вредных привычек, обладает хорошим здоровьем, является знаком описанной ситуации и в то же время моделирует его при помощи известных образов.

Итак, вслед за Г.Л. Пермяковым, считаем, что как знаки поговорки представляют собой языковое явление, однако в конкретной ситуации могут выступать как единица речи, т.е. как речевое явление [227].

План выражения, формально-грамматический план используется автором для того, чтобы, во-первых, отметить формальные границы уровней и дать поуровневую классификацию клише и, во-вторых, отождествить клише

высших уровней с клише низших уровней в парадигматических классах, сходных с частями речи. Пословичные изречения являются единицами более высокого уровня (или «яруса»), т.к. выражают неязыковые вещи, суждения, умозаключения и т.д., они воспроизводятся в речи как готовые (клишированные) языковые единицы с определенным (и неразложимым на части) знаковым смыслом, т.е. выступают как явления языка.

Теория клише, естественно, начинается с самых типичных клише - фразеологизмов, поговорок и пословиц. Эти клише, наиболее точно фиксированные в планах выражения и содержания, и потому составляют основной материал теории клише

Пословицы и поговорки различаются по грамматической полноте высказывания. Все они являются устойчивыми сочетаниями слов, или, как говорят лингвисты, представляют собой клише. Устойчивыми, или клишированными, считаются не только пословицы и поговорки. Фразеологические обороты (типа «заклятый враг»), составные термины (вроде «железная дорога»), служебные сочетания («тем не менее» и «тому подобное»), наконец, всевозможные литературные, газетные и разговорные штампы (типа «так сказать», «на сегодняшний день» и т.п.) тоже являются устойчивыми. Как видим, теория клише во многом перекрещивается с теорией фразеологии, и, поэтому отнюдь не противоречат друг другу, а в несколько иной концепции и терминологии показывают специфику языковой организации и функционирования единой категории языковых единиц - устойчивых словосочетаний, присущих тому или иному языку, которые не надо производить говорящему самому, и которыми он может воспользоваться в речи. Для сопоставления фразеологизмов, пословиц и поговорок, нами были *отобраны* те единицы, которые часто встречаются в текстах-рассказах, текстах басенного жанра. поскольку они наиболее употребляемы в художественных текстах. Компонентами таких фразеологизмов являются наименования как домашних, так и диких животных: лев, медведь, волк, лиса, заяц, змея,

корова, баран, бык, лошадь, собака, кот (кошка), мышь (мышка), коза, орел, петух, курица, осел, свинья и др., наиболее частотные в русской художественной литературе. Такие наименования, как медведь, волк, лиса, обезьяна, петух активно используются в произведениях басенного жанра, в произведениях устного народного творчества и всегда вызывают интерес обучающихся, однако для иностранцев они интересны разнообразием и насыщенностью этнографическими сведениями, связанными с темой быта, взаимоотношения людей, этики и нравственных ценностей.

Такие общечеловеческие психологические процессы, как ощущение, восприятие, память, воображение тоже формируются под влиянием социально-экономических условий жизни того или иного народа. Чаще всего в этой сфере встречаются примеры полного или частичного несоответствия между русскими и китайскими поговорками. Так, например, если речь идет о нереальных планах, русские люди говорят: «Делить шкуру неубитого медведя», а китайцы - «Увидев нору енота, продавать его шкуру». О неуверенном в себе человеке русские говорят: «Ни рыба, ни мясо», китайцы «Ни осел, ни конь», или «Ни монах, ни мирянин». Срав. рус. «Соловья баснями не кормят» - в кит. «От пустых слов только уши сыты, а желудок пуст», «И алмазные горы приятно осматривать на сытый желудок». Как видим, в китайских примерах наблюдаются специфические компоненты, как монах, мастер, жемчуг, тигр, обезьяна, рыба, енот, собака, фазан, мышь, улитка, земляные черви и др. [(Фразеологические словари) 259, 260, 261].

Фольклорное произведение выступает «миром текста», как правильно отмечают некоторые исследователи (Р.Барт), где в художественных образах «безраздельно царит автор, его личность, история его жизни» [29, с. 81] откуда читатель черпает необходимые знания, внедряя их в собственное сознание. Постигая реалии жизни, через созданные народом образы, познается духовный мир человека. Фольклорный текст как символ определенной культуры, как отражение «живой души народа» постоянно находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя.

Таким образом, при чтении художественного текста, в том числе, фольклорного или басенного жанра, иностранные студенты могут не понять или искаженно трактовать некоторые образные выражения, поскольку в нем реализованы правила другого языка и другой культуры и при чтении происходит опосредованная коммуникация представителей различных лингвоэтнокультурных общностей. В этом случае языковой барьер не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Постигая смысл художественных образов, иностранцы сталкиваются с чужой «картиной мира», с национально-специфическими особенностями представителей другой культуры, их мышления, которые могут весьма затруднять понимания текста в целом, так как за словом стоит другой мир и другая культура, другой концепт.

С 90-х годов XX века многие китайские лингвисты начали исследовать различные направления коммуникации, опираясь на теоретические исследования Фэн Сюе Фэн (冯学锋) «Тактика речи» (1996), Хуан Фан (黄芳) «Обучение русскому языку и проникновение культурного фона» (1997), Дин Синь (丁) «Причины и классификация некоммуникативной неудачи» (1998), Суй Жань (隋然) «О проблемах коммуникации на русском языке – некоторые вопросы исследования прагматики» (1999), Ху Вэньчжун (胡文仲) «Межкультурная коммуникация» (2004), Цзя Юйсинь (贾玉新) «Межкультурная коммуникация» (2004), Лю Яньчунь (刘艳春) «Общая теория – коммуникация» (2007).

Проявление фразеологизмов связано с различными областями деятельности, но особенно широко они используются в устной речи, художественной и политической литературе. Главная задача при осмыслении содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов - передать содержание текста, отразить образность выражения, подобрать с родного языка аналогичное изречение, что требует освоения глубоких знаний истории,

литературы, культуры, мифологии, классической и современной литературы.

Работая с художественным или публицистическим текстом на русском языке, иностранные студенты нередко испытывают затруднения в понимании смысла выражений типа «Белая ворона», «Брать быка за рога», «Бирюком жить», «Важная птица», «Рука руку моет», «А воз и ныне там» и т.п. Часто отсутствие в одном языке образа идентичного во фразеологии другого языка, компенсируется яркой образностью соответствия в другом языке. Рассмотрим значение фразеологизма «Белая ворона». Как известно, белой вороны не бывает. В словаре русского языка С.И. Ожегова читаем: белая ворона – человек, чем-нибудь резко отличающийся от других, непохожий на других» [222].

Задача преподавателя – объяснить студентам, что в указанном фразеологизме речь не идет о птице, что слово «ворона» употреблено в переносном значении, поскольку так называют человека, не похожего на кого-то другого, возможно, имеющего необычное, неординарное мышление или характерную экстравагантность в поведении и во внешнем облике. Однако, как показывает практика перевода, расхождения, возникающие при истолковании, то есть раскрытии фразеологизмов и пословиц, хотя и доставляют некоторые затруднения при передаче их содержания, не представляют собой неразрешимую проблему. С позиции когнитивного подхода в методике обучения русскому языку студентов-иностранцев одной из основных целей, преследуемой преподавателем, является обучение размышлению, анализируванию, сопоставлению лингвистических и экстралингвистических факторов, проведению параллели с особенностями родного языка. Данная мысль находит подтверждение в работах кыргызского исследователя А. Нурматова: «Обучение русской фразеологии должно учитывать особенности родного языка обучающихся», при обучении русскому языку в кыргызской школе представляется целесообразным выбрать то направление современной фразеологии, которое «наиболее приемлемо для практических нужд лингводидактики» [219, с. 17].

Уточняя образное значение фразеологизмов или пословиц, иностранные студенты сопоставляют их с аналогичными примерами из родного языка. Например, после лексико-семантического анализа русского фразеологизма *белая ворона* студенты приводят эквивалентную образную единицу «Журавль среди кур». Отметим, что лексема «журавль» в китайском языке имеет иную коннотацию. В русском языке журавль – «большая, неуклюжая серая птица» и при номинации человека получаем такие коннотации, как посредственность, глупость, неуклюжесть, то есть это антипод другой птицы – лебедя, олицетворяющего красоту, грацию и верность, хотя в китайском языке журавль символизирует мудрость, в переносном значении – и красоту. В процессе преподавания русского языка как иностранного мы сталкиваемся и с тем, что некоторые пословицы и фразеологизмы русского и китайского языков отличаются по составу компонентов, но при этом имеют схожую образность, поэтому перевод таких языковых единиц не представляет особых затруднений. К этой группе относятся фразеологизмов и поговорки, отражающие концептуальные понятия дом, семья, родители, дети, счастье, печаль, радость, боль и т.п. Так, русское выражение «Дома и стены помогают» иностранцы воспринимают без особых затруднений, поскольку концепт «дом» во многих языках имеет одинаковые ассоциации – «тепло», «защита», «родственники». Обучающиеся приводят с китайского языка аналогичное по смыслу выражение: «Дома и тысяча дней приятны, а выйдешь за ворота – один час труден» - 在家千日好, 出门一时. Приведем и другие примеры. При ознакомлении с выражением русского языка «Шума много, а толку мало» студенты находят эквивалент с родного языка, ассоциирующейся с пустым звоном: «Полная бочка молчит, а пустая гремит» - 满瓶不响 · 半瓶叮当 [43, с. 121].

Применительно к высокопоставленному чиновнику в русском языке применяется выражение «Важная птица», аналогом которому в китайском языке является выражение с соматическим происхождением «важная голова» («первая рука»). Говоря о мере возможности, об адекватных усилиях в чем-

либо, в русском языке прибегают к выражениям «Выше головы не прыгнешь», «Выше лба уши (глаза) не растут»; «Выше меры и конь не скачет», эквивалентами которых выступают китайские пословицы: «Как дерево ни высоко, а до неба не достанет» - 树高不能撑着天; «Как ни стар человек, а не проживет двести лет» - 人老不能过百年.

Довольно часто при необходимости используется и прием описательного перевода как фразеологизмов, так и пословиц, передается значение идиомы неродного языка при помощи свободного сочетания слов родного языка. В таких случаях наблюдается некоторая утрата образности значения, хотя общий смысл сохраняется. Основная проблема перевода фразеологизмов и пословиц в иностранной аудитории состоит в адекватной передаче их образности, что не всегда удается. Рассмотрим известное в русском языке образное выражение «И у стен есть уши». Китайские студенты в родном языке выявляют эквивалентную единицу «Нет такой стены, сквозь которую не прошел бы ветер» 没有不透风的墙. Безусловно, не все языковые единицы в полной мере воспроизводят художественную образность и экспрессивно-стилистический оттенок русской поговорки. Известные определения В. Даля «пословицы и поговорки – это иносказательные выражения», «пословица есть коротенькая притча» [91, с.98]. подводят нас к мысли о том, что их толкование может быть достаточно широким. В. Даль предлагал в пословице различать «одежду внутреннюю и внешнюю; первая относится к критике, вторая – до грамматики и просодии. Грамматика не только могла бы и должна бы многому научиться у пословиц, но должна быть по ним, во многих частях своих, вновь переверстана. Частное непонимание нами пословицы основано именно на языке тех простых, сильных и кратких оборотов речи, которые утрачиваются и вытесняются из письменного языка, чтобы сблизить его для большей сподручности переводов с языками западными» [91, с.99]. Для передачи смысла пословиц часто приходится либо прибегать к экспрессивно-стилистической адаптации путем

замены образа, лежащего в основе одного из компонентов высказывания, либо выбирать ту поговорку, которая наиболее полно передает смысл оригинала. В тех случаях, когда в других языках нет равноценных эквивалентов, переводчик использует прием трансформации образного средства. Как показывает практика перевода пословиц и крылатых изречений, такой метод, позволяет добиться должной выразительности на языке перевода. Таким образом, перевод пословиц и фразеологизмов основан на поиске подходящего выражения из родного языка или на создании педагогом аналогичного оборота, описательного перевода. Обладая такими качествами, как «семантическое богатство, высокая степень образности, лаконичности,- пишет М. Джусупов и др., - паремии и ФЕ придают речи оригинальность и изящество, что привлекает внимание многих ученых, и прежде всего лингвистов, психологов, занимающихся проблемами языка и речи» [96, 96].

Главная задача, при осмыслении содержания того или иного текста с образными средствами (пословицами, поговорками и фразеологическими единицами), - передать смысл, отразить образность выражения, найти точное, аналогичное изречение в родном языке обучающихся, сохранив при этом своеобразие и экспрессию выражения изучаемого языка. На первых порах обучающемуся необходимо иметь представление о фразеологии и паремиологии русского языка, усвоить основные правила и приемы перевода фразеологических единиц, пословиц, поговорок в художественных или публицистических текстах. При изучении пословиц и фразеологических единиц неродного языка необходимо нацелиться на то, чтобы сохранить их экспрессивные свойства с учетом специфики контекста и фактора сочетаемости слов. Таким образом, лингвоконтрастивный анализ, лингводидактическое описание и перевод пословиц и фразеологизмов русского языка на китайский язык и, наоборот, представляют большую лингвистическую, семантико-стилистическую и методическую трудность. Объясняется это многими причинами, главные из которых, на наш взгляд, следующие: 1)

сформированность родных психообразов языковых единиц в сознании китайских студентов, что характеризуется спецификой лингвостеротипов, на основе которых обучающиеся воспринимают русские паремии, фразеологические единицы с неэквивалентными этим лингвостереотипам понятиями, значениями, семантикой; 2) восприятие пословиц и фразеологизмов русского языка китайскими студентами сквозь призму фразеологических и пословичных психообразов родного языка порождает речевую интерференцию, преодоление которой осуществляется на основе специальных учебно-языковых заданий, направленных, с одной стороны, на преодоление родных лингвостереотипов, а с другой – усвоение лингвостереотипов русского языка, заложенных во внутреннем содержании ФЕ и паремий. Все вышеизложенное позволяет нам заключить, что в процессе обучения русскому языку должны быть учтены семантико-стилистические свойства фразеологизмов, пословиц родного (китайского) и изучаемого (русского) языков, так как они являются основой формирования и основой их восприятия, понимания и использования в устной и письменной речи как через посредство перевода, так и без него [145].

Одним из важнейших условий повышения эффективности мотивированной основы преподавания русского языка в иноязычной аудитории и формирование коммуникативной компетенции является развитие познавательных интересов иностранных студентов к языку, культуре страны изучаемого языка и страны, где изучается язык. Огромную роль в этом процессе играет социальный фактор языковой среды. Обучающий потенциал языковой, социальной среды это совокупность сведений, запечатленных в словах (языковых единицах), символах, концептах, отражающих своеобразие истории, культуры, быта, национальной психологии народа, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка. К числу стержневых терминов понятийного аппарата исследуемой нами проблемы относятся «коммуникативное поведение» (совокупность норм и традиций общения определенной группы людей И.А. Стернин [277], без обращения к которой не

обходится исследователь, работающий в филолого-гуманитарном направлении. В последнее время данный термин находит все более широкое применение в различных областях лингвистической науки - когнитивной лингвистике, этнопсихолингвистике, лингводидактике. Главное направление поисков разных исследователей - выявление единицы, наиболее органично связывающей язык, культуру и социальную среду. При сопоставлении национально-языковых картин мира можно выделить универсальные и национально-специфические элементы. Коммуникативное поведение является компонентом национальной культуры, обусловленный национальным менталитетом, зафиксированный в национальных коммуникативных нормах в среде. Национальное коммуникативное поведение это совокупность норм и традиций общения в определенной лингвокультурной общности. Коммуникативные нормы - правила вербального и невербального взаимодействия, обязательные для выполнения в данной лингвокультурной общности. Изучение коммуникативного поведения разных народов позволяет выделить осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов с позиции собственной коммуникативной культур.

В структуре национальной культуры, функционирующей в языковой среде, вычлняются ценности, которые реализуются в некоторых нормах и правилах. Ценности - это социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением. Лингвисты и методисты, вслед за философами, утверждают, что наибольшей ценностью обладают те определения, которые исходят из представления о культуре как совокупности способов и продуктов человеческой деятельности, рассматривается в совокупности с его мировоззрением, его идеологией. Таким образом, культуру можно рассматривать с разных точек зрения, мы отдаем себе отчет в том, что привести единое, всеобъемлющее и всеми принимаемое определение столь сложного явления, как культура, не представляется возможным Национальная культура, выраженная в коммуникативном

поведении, является синтезом культур различных классов, социальных слоев и групп соответствующего общества. Своеобразие и уникальность национальной культуры проявляется во всех сферах жизни и деятельности общества данного народа. Как отмечают, ученые, с точки зрения этнолингвистики, культура - это «поведение, объективно наблюдаемые действия в отношении социальным и физическим предметам, общие для всех членов данного человеческого коллектива»; это - «форма общения между людьми, которая возможна в такой группе, в которой общаются люди, имеет коммуникативную и символическую природу»; «система сознания, связанная с определенной этнической системой», эти определения максимально соответствуют нашему исследованию. В.Ф.Гумбольдт, Э.Сепир и др. отмечали, что язык, как деятельность большой духовной силы, определяет культуру народа: «язык является обязательной предпосылкой развития культуры в целом. Язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни народа...» [252].

Сопоставительно-типологическое исследование плана содержания и плана выражения русских и китайских номинацентрических пословиц выявило большие различия между паремиями этого вида. Эти различия обуславливают наличие потенциальной (языковой) и реальной (речевой) интерференции в русской речи иностранных студентов, обучающихся в казахстанских вузах. Наблюдения показали, что уровни устной и письменной речи студентов-иностранцев, уровень владения ими номинацентрическими пословицами русского языка невысок. Причины таких показателей и не только в речевой интерференции, но и в недостатках организации учебного процесса, в неадекватном выборе методов обучения и способов презентации учебно-языкового материала. В частности, во многих вузах Казахстана в учебном процессе предпочтение отдается системе языка, то есть собственно языковой теории. В результате забывается важнейшая цель обучения русскому языку как иностранному, а именно развитие речевой деятельности нерусских

обучающихся на русском языке. Следовательно, мало используются в устной и письменной речи пословицы, в частности пословицы номинацентрического характера, как более доступный и привлекательный с точки зрения познавательно-культуроведческой деятельности материал, на котором можно было бы построить работу как по освоению языковой системы, так и по развитию речи. Второй, на наш взгляд, можно сочетать с методом индукции, позволяющим на основе многочисленных наблюдений делать обобщающие содержательные выводы. В таком случае пословицы русского языка прочно войдут в активный словарь студентов-иностранцев и найдут широкое применение в процессе их речевой деятельности. Упражнения, используемые на занятиях по практическому курсу русского языка, обычно направлены на автоматическое определение студентами значения русских пословиц. Редко используются упражнения творческого характера, которые бы ориентировали студента на самостоятельный подбор пословиц, соответствующих контексту или ситуации общения.

В процессе обучения иностранных студентов пословицам русского языка должно учитываться *принцип опоры на родной язык*. Как показал сопоставительный анализ русских и китайских паремий, между ними имеются и значительные сходства, и очень существенные различия. Необходимо, чтобы студенты осмыслили, с одной стороны, то, что сближает паремии русского и китайского языков, а с другой – наблюдали и осмысливали принципиальные расхождения между ними.

Опыт работы в группах на факультете русской филологии для иностранцев, анализ письменной и устной речи студентов, а также чистые наблюдения над уровнем владения иностранными студентами паремиями русского языка показали, что именно в этом плане студенты допускают большое количество речевых ошибок.

Для выявления уровня владения иностранными студентами паремическими единицами русского языка нами был проведен констатирующий срез. В ходе проведения констатирующего среза решались следующие задачи:

1. Изучение уровня владения студентами-китайцами номинацентрическими пословицами русского языка.

2. Выявление интерференции на лексико-семантическом уровне.

3. Выявление интерференции на синтаксическом уровне.

4. Определение степени устойчивости и распространенности ошибок в русской речи студентов-китайцев при использовании пословиц и фразеологизмов русского языка.

С целью проверки умений отличать предложения от пословиц, определять возможное переносное (метафорическое) значение пословиц русского языка студентам были предложены небольшое количество примеров. Это были пословицы с разнообразной семантикой, на сопоставление противоположных понятий: сравнение – аналогия, чужое – свое, счастье, удача, судьба – горе, беда, добро – зло, «логика фактов, событий, явлений», «человек и его сущность, внешность, достоинства, недостатки и пороки», «личность и общество», «слово, речь, пословица, сказка, басня»: *Друг познается в беде, Одна голова хорошо, две – лучше, Цыплят по осени считают, Два медведя в одной берлоге не уживутся, Делить шкуру неубитого медведя, Когда рак на горе свистнет, Настоящее золото огня не боится, Лучшие синица в руках, чем журавль в небе.*

Пословицы и фразеологизмы формируют у народов характерную им картину мира и обладают такими признаками, как пейоративность и антропоцентричность. Антропоцентричность картины мира выражается в ее ориентации на человека, поскольку человек – мера всех вещей, например: «быстро»: *как корова языком слизала, глазом не моргнул, сломя голову;* «близко»: *рукой подать, в двух шагах, под носом, под боком* и т.д.

Чаще всего именно пословицы и фразеологизмы приводят иностранных студентов к непониманию высказывания, если даже все составляющие хорошо

известны. Это обозначает, что свободное общение на русском языке невозможно без освоения достаточного количества паремических единиц, обеспечивающих речи особую живость и яркую образность, а в целом, высокую культуру речи.

Признаком системности фразеологических и пословичных единиц как единой организованной группы является способность к переносному употреблению. Образное смысловое содержание этих фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным подходом к материалу.

Пословичные и фразеологические единицы есть богатейший материал для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств. Наибольшую специфическую информацию несут в себе те пословицы и фразеологизмы, которые формируются вокруг национально-самобытного семантического стержня, когда эквиваленты в других языках имеют соотнесенность с иными сторонами когнитивного поля. Например: «Когда рак на горе свистнет» - в китайском языке имеет эквивалент без компонента «животное», например: «Когда солнце будет восходить с запада», также русскому фразеологизму «Как трусливый заяц» в китайском языке имеет эквивалент «Труслив как мышь».

Проблемы в усвоении пословиц и фразеологизмов представляют образы, отражающие особенности животного и растительного мира: *медвежий угол, как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т.п., в которых экспрессивная функция выражает состояние сознания с модально-оценочным, социологизированным отношением человека. Так, проявление фразеологизмов связано с различными областями деятельности, но особенно широко они используются в устной речи, художественной и политической литературе. Главная задача при осмыслении содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов - передать содержание текста, отразить образность выражения, подобрать с родного языка аналогичное изречение, что требует освоения

глубоких знаний истории, литературы, культуры, мифологии, классической и современной литературы.

Работая с художественным или публицистическим текстом, иностранные обучающиеся нередко испытывают затруднения в понимании смысла выражений типа «Белая ворона», «Брать быка за рога», «Бирюком жить», «Важная птица», «Рука руку моет», «А воз и ныне там» и т.п. Об этом мы писали и в одной из своих работ [1]. Так, русское выражение «Дома и стены помогают» иностранцы воспринимают без особых затруднений, поскольку концепт «дом» во многих языках имеет одинаковые ассоциации – «тепло», «защита», «родственники». Обучающиеся приводят с китайского языка аналогичное по смыслу выражение: «Дома и тысяча дней приятны, а выйдешь за ворота – один час труден» - 在家千日好, 出门一时. Приведем и другие примеры. При ознакомлении с выражением русского языка «Шума много, а толку мало» студенты находят эквивалент с родного языка, ассоциирующейся с пустым звоном: «Полная бочка молчит, а пустая гремит» - 满瓶不响, 半瓶叮当. Применительно к высокопоставленному чиновнику в русском языке применяется выражение «важная птица», аналогом которому в китайском языке является выражение с соматическим происхождением «важная голова» («первая рука»). Говоря о мере возможности, об адекватных усилиях в чем-либо, в русском языке прибегают к выражениям «Выше головы не прыгнешь», «Выше лба уши (глаза) не растут»; «Выше меры и конь не скачет», эквивалентами которых выступают китайские пословицы: «Как дерево ни высоко, а до неба не достанет» - 树高不能撑着天; «Как ни стар человек, а не проживет двести лет» - 人老不能过百年.

При необходимости используется также *прием описательного перевода* как фразеологизмов, так и пословиц, передается значение идиомы неродного языка при помощи свободного сочетания слов родного языка. В таких случаях

наблюдается некоторая утрата образности значения, хотя общий смысл сохраняется. Основная проблема перевода фразеологизмов и пословиц в иностранной аудитории состоит в адекватной передаче их образности, что не всегда удается. Например, русскому фразеологизму «И у стен есть уши» студенты в родном языке выявляют эквивалентную единицу «Нет такой стены, сквозь которую не прошел бы ветер» - 没有不透风的墙.

Безусловно, не все языковые единицы в полной мере воспроизводят художественную образность и экспрессивно-стилистический оттенок русской поговорки. Известные определения В. Даля «пословицы и поговорки – это иносказательные выражения», «пословица есть коротенькая притча» подводят нас к мысли о том, что их толкование может быть достаточно широким. В. Даль предлагал в пословице различать «одежду внутреннюю и внешнюю; первая относится к критике, вторая – до грамматики и просодии. Грамматика не только могла бы и должна бы многому научиться у пословиц, но должна быть по ним, во многих частях своих, вновь переверстана. Частное непонимание нами пословицы основано именно языка тех простых, сильных и кратких оборотов речи, которые утрачиваются и вытесняются из письменного языка, чтобы сблизить его для большей сподручности переводов с языками западными» [91, с.12]. Для передачи смысла пословиц часто приходится либо прибегать к экспрессивно-стилистической адаптации путем замены образа, лежащего в основе одного из компонентов высказывания, либо выбирать ту пословицу, которая наиболее полно передает смысл оригинала. В тех случаях, когда в других языках нет равноценных эквивалентов, переводчик использует прием трансформации образного средства. Как показывает практика перевода пословиц и крылатых изречений, такой метод, позволяет добиться должной выразительности на языке перевода. Таким образом, перевод пословиц и фразеологизмов основан на поиске подходящего выражения из родного языка или на создании педагогом аналогичного оборота, описательного перевода. Обладая такими качествами, как семантическое богатство, высокая степень

образности, лаконичность, паремии и ФЕ придают речи оригинальность и изящество, что привлекает внимание многих ученых, и прежде всего лингвистов, психологов, занимающихся проблемами языка и речи [44].

Главная задача, при осмыслении содержания того или иного текста с образными средствами (пословицами, поговорками и фразеологическими единицами), - передать смысл, отразить образность выражения, найти точное, аналогичное изречение в родном языке обучающихся, сохранив при этом своеобразие и экспрессию выражения изучаемого языка. На первых порах обучающемуся необходимо иметь представление о фразеологии и паремиологии русского языка, усвоить основные правила и приемы перевода фразеологических единиц, пословиц, поговорок в художественных или публицистических текстах. При изучении пословиц и фразеологических единиц неродного языка необходимо нацелиться на то, чтобы сохранить их экспрессивные свойства с учетом специфики контекста и фактора сочетаемости слов. Проводимый вместе с преподавателем работа на лингвоконтрастивный анализ, лингводидактическое описание и перевод пословиц и фразеологизмов русского языка на китайский язык снимают определенные трудности и способствует раскрытию образа, пониманию не только первичного (прямого) значения слова, но и переносного, образного его значения.

Использование на занятии фразеологизмов, пословиц с национально-культурной спецификой служит как языковым, так и речевым материалом. Работая над переводом значений, обучаемые сталкиваются с универсальными (сходствами), так и уникальными (неповторимыми) явлениями на всех уровнях языка. Обладая эквивалентностью-неэквивалентностью значений, фразеологические и пословичные единицы способствуют с ознакомлением с иным мышлением, делают вывод, что в сознании человека, отражаются установившиеся психообразы на явления окружающей действительности. Иначе говоря, лингвоконтрастивное и лингводидактическое рассмотрение семантико-стилистических особенностей фразеологизмов и пословиц русского

и китайского языков позволяет узнать культуру, традиции и самобытность страны изучаемого языка, происходит ускоренное восприятие неповторимого колорита образных значений, отражающих менталитет того или иного народа. Выполняя задания на поиск к русским фразеологизмам и пословицам эквивалентные единицы с (родного) китайского языка, мы сталкиваемся с характерными для данного языка наименованиями растительного и животного мира, как *хризантема, бамбук, жемчуг, персик, енот, тигр, журавль* и т.п.

Срав. русс.: «Всему свое время» - кит. «Всякому овощу свое время» или, «Осенью хризантема, весной персик» **秋菊春桃，物各有时**. Русс. «Два медведя в одной берлоге не уживутся» - кит.: «Два тигра в одной горе не живут» - 山不容二虎; русс.: «Делить шкуру неубитого медведя» - кит.: «Увидев нору енота, продавать его шкуру» - **事情还未成功**; русс.: «Когда рак на горе свистнет» - кит.: «Когда петух снесёт» - **等到公鸡下蛋时**., или, «Когда солнце будет восходить с запада» - **等到太阳从西边升起**. Неосуществивомое действие обозначается в пословицах или фразеологизмах у многих народов. Срав. киргиз.: «Когда хвост ишака коснется земли», каз. «Когда небо на землю свалится». Рассуждения о правоте и истинности проявляется в пословицах русского языка: «Правда в огне не горит и в воде не тонет» - кит.: «Настоящее золото огня не боится» - **真金不怕火炼**; о разумном решении - русс.: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе» - в кит. языке: **十鸟在树不如一鸟在手** - «Лучше одна птица в руках, чем десять на дереве» и др.

Таким образом, лингвоконтрастивный анализ, лингводидактическое описание и перевод пословиц и фразеологизмов русского языка на китайский язык и, наоборот, могут представить большую лингвистическую, семантико-стилистическую и методическую трудность. Объясняется это многими причинами, главные из которых, на наш взгляд, следующие: 1)

сформированность родных психообразов языковых единиц в сознании китайских студентов, что характеризуется спецификой лингвостеротипов, на основе которых обучающиеся воспринимают русские паремии, фразеологические единицы с неэквивалентными этим лингвостереотипам понятиями, значениями, семантикой; 2) восприятие пословиц и фразеологизмов русского языка китайскими студентами сквозь призму фразеологических и пословичных психообразов родного языка порождает речевую интерференцию, преодоление которой осуществляется на основе специальных учебно-языковых заданий, направленных, с одной стороны, на преодоление родных лингвостереотипов, а с другой – усвоение лингвостереотипов русского языка, заложенных во внутреннем содержании ФЕ и паремий. Все вышеизложенное позволяет нам заключить, что в процессе обучения русскому языку должны быть учтены семантико-стилистические свойства фразеологизмов, пословиц родного (китайского) и изучаемого (русского) языков, так как они являются основой формирования и основой их восприятия, понимания и использования в устной и письменной речи как через посредство перевода, так и без него.

По мнению Г.Л.Пермякова, «пословицы и поговорки разных народов, моделирующие одинаковые или сходные ситуации, очень близки друг к другу, несмотря на всю их этническую и языковую специфику» [227, с.20]. Мы, считаем, что данное теоретическое положение нуждается в существенных и принципиальных уточнениях.

С нашей точки зрения, анализ плана содержания пословичного фонда *невозможен* без тщательного изучения *реалий*, с которыми имеет дело тот или иной народ. Без опоры на реалии народ не может создавать языковую модель мира, ведь именно для этой цели и используются такие виды паремий, как пословицы. В связи с этим мы не можем полностью согласиться со следующим утверждением: «Различные способы мотивирования ДП (дифференциальных признаков - А.Е.), синтаксические правила их дистрибуции, приложение к анализу правил трансформационной и порождающей грамматик и т.п. помогли

выявить лежащие в их основе сложнейшие логические структуры и дать паремиям новую содержательную интерпретацию, уводящую от достаточно несложных и тривиальных (но, к сожалению, распространенных) заключений. Что основной смысл паремий в непосредственном отражении опыта и наблюдений человека над окружающей действительностью» Заключения, о которых говорит Т.В.Цивьян, может быть, и являются тривиальным, если речь идет о пословичном фонде одного народа [325, с. 43]. Но дело обстоит совсем иначе, если рассматривать пословицы в сопоставительном плане. Различие реалий может привести к тому, что многим пословицам одного сопоставляемого языка просто не найдется прямых соответствий в пословичном фонде другого языка. Вместе с тем в сопоставляемых языках можно обнаружить довольно многочисленные примеры пословиц, которые совпадают по своей предметно-образной или логико-семиотической структуре.

В связи с этим как в русском, так и в китайском языках пословицы объединяются в тематические группы. В обоих языках большинство пословиц имеет антропоцентрический характер. Данное обстоятельство учитывается в первую очередь при разбиении пословичного фонда на тематические группы: 1. Человек и его жизнь. 2. Семейные отношения. Любовь.. 3. Логика событий. Поступки человека. 4. Духовные и нравственные качества человека. 5. Учение. Знание. Наука. 6. Слово. Пословица. 7. Животные в хозяйственной деятельности человека и т.п.

Таким образом, в плане выражения русские и китайские пословицы и пословичные изречения имеют сходные черты, так и существенные различия.

В обоих сопоставляемых языках номинацентрические пословицы, представляющие собой простые предложения, содержат два главных члена, выраженных существительными в именительном падеже или глаголами в неопределенной форме. При этом глагол-связка отсутствует. В то же время в китайском языке мало таких пословиц, главные члены которых выражались бы инфинитивами. Кроме того, в русских номинацентрических пословицах

нередко употребляются сравнительные союзы *что* и *как*, не представленные в китайских пословицах. И в русском, и в китайском языках имеются пословичные изречения, представляющие собой бессоюзные сложные предложения с сопоставительными и противительными отношениями. Вместе с тем в китайском языке почти отсутствуют номинацентрические пословицы, представляющие собой сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Кроме того, в русском языке функционируют такие сложные предложения с союзной и бессоюзной связью, в состав которых входят номинацентрические конструкции в качестве первой предикативной части.

Многие пословицы русского и китайского языка можно рассматривать как произведения искусства, имеющие немалую эстетическую ценность. Общие свойства русских и китайских паремий способствуют усвоению русских пословиц студентами-китайцами. Напротив, существенные различия в плане содержания затрудняют овладение русскими пословицами и пословичными изречениями, вызывают нежелательную интерференцию.

Обучение освоению художественно-изобразительных средств языка, определению прямого/переносного значения слов и выражений является одной из главных задач с художественным текстом. Образные выражения, которыми насыщен художественный текст, рассматриваются нами как языковой материал лингвокультурологического характера, стимулирующий интерес иностранцев к изучению языка, активизирующий психо-эмоциональное восприятие.

Использование в тексте образных средств с наименованиями животных ее четкие и постоянные оценочные коннотации (перенос на человека признаков животных подразумевает оценочные коннотации). Наименования животных в прямом значении никакой оценки не содержат, однако соответствующие признаки, перенесенные на человека, приобретают оценочные значения этических, психических или социальных свойств и поведенческие характеристики.

В каждом языке существует определенное количество образных средств, идиом, которые придают речи особый колорит, но вместе с тем они могут представить определенные трудности при понимании всего текста. Положение усугубляется еще и тем, что до сих пор не разработаны учебные словари коннотативных значений.

В качестве фактического материала мы ограничились отбором фразеологизмов с наименованиями домашних и диких животных, как наиболее ярких образных средств, используемых в художественном тексте (медведь, волк, лиса, лев, заяц, корова, бык, лошадь, собака, кот (кошка), коза, петух, курица, осел, свинья и т.п.), чаще всего в басенном жанре, в произведениях устного народного творчества и представляют интерес и в лингвострановедческом плане (ибо историко-культурные и страноведческие сведения вводятся не только при изучении раздела «Лексика и фразеология») и по содержанию, поскольку отличаются разнообразием и насыщенностью страноведческими сведениями, связанными с темой быта, морали, этики, историей народа.

Признаком системности фразеозоонимов как единой организованной группы является способность ее единиц к *переносному употреблению*. Образное смысловое содержание этих фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным подходом к материалу. Фразеозоонимы как отдельный пласт фразеологии являются одним из лучших средств для метафорической характеристики человека, его внутренних (символических) и внешних (коннотативных) свойств.

Наблюдения показывают, в тех случаях, когда образы, лежащие в их основе, аналогичны в обоих языках и обозначают одно и то же понятие, то страноведческий комментарий не требуется, ибо национальная специфичность бессознательно откладывается в языковом сознании студентов при невольном сопоставлении с родным языком.

Русским фразеологизмам *когда рак на горе свистнет* – в китайском языке имеется аналог: *когда петух понесет. Пустить козла в огород* – кит. *давать лисе сторожить кур*. Характеризуя внешний вид, говорят: *Как драная кошка* – в китайском языке существует аналог: *Как фазан без перьев*. В обоих языках имеется соотнесенность с животным миром.

Наибольшую страноведческую информацию несут в себе те фразеологизмы, которые формируются вокруг национально-самобытного семантического стержня, когда эквиваленты в других языках имеют соотнесенность с иными сторонами когнитивного поля. Например, той же русской пословице *когда рак на горе свистнет* - в китайском языке имеется также аналог без компонента «животное»: *Когда солнце будет восходить с запада*.

К наиболее трудным для усвоения фразеологическим единицам с неповторимой семантикой относятся фразеологизмы, отражающие особенности животного и растительного мира: *медвежья услуга, как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т.п.

В рамках рассматриваемых типов концептов в структуре пословиц обоих языков, репрезентированных из сходных или различных областей, можно выделить пословичные *универсалии* и *уникалии*. Самый низкий уровень в этой иерархии занимают пословичные уникалии, представленные в концептах, отражающих *предметы быта* и *ритуалы* в русских пословицах: «Не красна изба углами, красна пирогами», «Как у Христа за пазухой», «Если кочерга длинная, руки не обожжешь» и т.п.

О бережливости и трудолюбии говорится как в русских, так и китайских пословицах. Срав.: «Копейка рубль бережет» - *积少成多* Много получается из немного; От доброго дерева - добрый и плод *有其父必有其子* Без труда не вытацишь и рыбку из пруда – *不付出劳动,什么事也做不成* – Если не работать, то ничего не получится. «Семь раз отмерь, один раз отрежь» – *三思而后行* – три раза подумай, потом приступай к делу. В китайских пословицах и

фразеологизмах довольно часто встречаются «бамбук», «орхидея», «тигр», «журавль» и т.п. Бамбук, о котором еще древние китайцы говорили, что в жизни немислимо обойтись без бамбука: он и пища, и кров, и плот, и еда, и бумага, и обувь, упоминается и употребляется в пословицах и фразеологизмах в большом количестве. Уникальность этих пословиц состоит прежде всего в том, что они известны и понятны только в рамках соответствующего языкового и культурного сообщества, а отражаемая ситуация сугубо национально отмеченная. Она встречается в жизни только этого народа, а потому и не понятная еще представителям культур и носителям других языков. Такие ситуации сочетают в себе типичность пословичной ситуации, так как в ней отражаются определенные неизменности и закономерности отношений между явлениями, которые в ней выделяются. Они и уникальны, так как имеют место в жизни и культуре только определенного народа.

Таким образом, одной из важных проблем перевода и сопоставления эквивалентных единиц является факт, что в китайских пословицах местного характера, которые бытуют в рамках какого-либо диалекта, распространены только на определенной территории, как правило, отражается «местная специфика»: природные и климатические условия, обычаи и нравы, то, чем славится данная местность и пр. Например, *«Было бы желание пролить пот - и в песках пустыни Гоби можно есть мясной бульон»*: 只要肯流汗,在戈壁滩上也能吃到肉汤. На небе нет трех ясных дней, на земле нет трех чи ровной поверхности» (пров. Гуйчжоу - о местных природных особенностях. Примечание: чи – китайское измерение, обозначает 1 метр).

天无三日晴,地无三尺平 «Три северо-восточных сокровища: женьшень, соболий мех и ула»(северо-восточный район Китая) 东北有三宝,人参 貂皮案乌拉草 (провинция Цзянси - после праздника начала лета Дуанью погода в провинции Цзянси становится все жарче) 吃过断午旧,扇

2.3. Речевая интерференция, порождаемая пословицами и фразеологизмами русского и китайского языков

Проблема интерференции давно является объектом внимания лингвистов, изучающих проблемы билингвизма и перевода. Не менее важное место она занимает и в лингводидактике. При этом интерференция трактуется, по утверждению Е.Н. Вавилова, как «нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы», и часто понимается как отрицательный перенос, в связи с тормозящим воздействием навыков, при котором «уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность» [50, с.70].

Интерференция и ее причина состоит в том, что сохраняются отдельные участки в языковой картине мира, к которым, на наш взгляд, относится пословица и фразеология. Интерференция в каждом языке имеет свою специфику. Например: русский фразеологизм «Когда рак на горе свистнет» соответствует китайскому «Когда солнце взойдет с запада» (что соответствует казахскому и киргизскому «Когда хвост ишака коснется земли»). Примером контрастивных интеркультурных лакун могут служить некоторые традиционные сравнения: в русской культуре говорят «работает как вол», в китайской – «работает как лошадь», о худом человеке носитель русского языка скажет «тонкий как спичка», в китайской культуре такого человека чаще сравнивают с тростинкой, лучиной. В каждой картине мира могут быть эталонные лакуны, логически трудно объяснимые, например, в русском языке существует представление высоты: «Высокий как жердь», «Как верста коломенская».

В языковом сознании славян слово «голова» - не только выразитель семантики «верхняя часть тела», но и является вербальным символом центра разума, интеллекта: «Голова» - главный»: Срав. в русс.: «первый заместитель» в китайском языке: «первая рука», в казахском языке - «правая рука» [50, с.71-75].

Проблемы в усвоении фразеологизмов и пословиц представляют образы, отражающие особенности животного и растительного мира: *медвежий угол, как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т.п., в которых экспрессивная функция выражает состояние сознания с модально-оценочным, социологизированным отношением человека.

Освоение образных средств языка в определенной степени составляет проблему для иностранных студентов, чаще всего они трактуют искаженно, так как в пословицах и фразеологизмах реализованы правила другого языка и другой культуры, и при чтении происходит опосредованная коммуникация представителей различных лингвоэтнокультурных общностей. В этом случае языковой барьер не единственное препятствие на пути к взаимопониманию.

Интерференция подразделяется на межъязыковую и внутриязыковую. Российские исследователи Е.Н. Вавилова, Н.С. Рогозная к межъязыковой интерференции относят «...замену языковых единиц и правил обращения с ними... единицами и правилами, близкими или общими контактирующим языкам» [50, 243]. При внутриязыковой интерференции происходит замена языковых единиц и правил обращения с ними внутри одного (в данном случае, изучаемого) языка. На наш взгляд, к данным объективным причинам препятствующим адекватному пониманию фразеологизмов и пословиц, необходимо добавить непонимание образа, лежащего в их основе.

К лингвистической ошибке Е.Н. Вавилова относит также «функциональное нарушение речевых отрезков, влекущее за собой искаженное представление об объекте познания (языка)» [50, с. 23].

Существует *межъязыковая* и *внутриязыковая интерференции*. Российские исследователи Е.Н. Вавилова, Н.С. Рогозная к межъязыковой интерференции относят «...замену языковых единиц и правил обращения с ними... единицами и правилами, близкими или общими контактирующим языкам» [50, 243]. При внутриязыковой интерференции происходит замена языковых единиц и правил обращения с ними внутри одного (в данном случае, изучаемого) языка.

Пословицы являются сложными образованиями, представляющие, с одной стороны, явления языка, устойчивые, воспроизводимые в соответствующих коммуникативных ситуациях сочетания, выражающие то или иное обобщенное суждение и обнаруживающие все признаки ФЕ. На этом основании считаем, что пословицы с полным правом следует отнести к категории устойчивых сочетаний слов языка и, тем самым, исследовать с позиции общей, частной и сопоставительной фразеологии. *Речевые ошибки*, появляющиеся у иностранцев, чаще всего связаны с аспектами языка, т.е. фонетические, грамматические, лексические и ошибки, связанные с аспектами речи [50, с.54]. На *лексическом уровне* ошибки связаны с нарушениями сочетаемости слов в составе пословиц и фразеологизмов, неправильное понимание образов, лежащих в их основе. Например, *не можно* вместо «нельзя», *говяжье молоко* вместо «коровье молоко».

Существуют разные подходы российских ученых-методистов к классификации лексических ошибок. Так, Т.М. Балыхина выделяет семь типов ошибок в зависимости от языковой причины их возникновения [26, с. 61]. Рогозная Н.С. выделяет три типа ошибок в зависимости от типа доминирующей интерференции: межъязыковая интерференция, к которой относятся плеоназмы – употребление «лишних» для русской фразы слов, калькированный перевод устойчивых оборотов, в том числе – оборотов со значением времени; межъязыковая и внутриязыковая интерференции одновременно - паронимы, синонимы и внутриязыковая интерференция: синонимы, паронимы, употребление которых связано с лексической сочетаемостью, стилистической и экспрессивной окраской [243, с. 143].

Существует классификация лексических ошибок, порождаемых межъязыковой интерференцией: плеоназмы – употребление «лишних» слов в предложении: *мы танцевали танец* (тавтология и плеоназм не совсем одно и то же: тавтология - тождество, или слово с одинаковым значением, а плеоназм - именно словесная избыточность); калькированный перевод устойчивых

оборотов, в том числе перестановка компонентов: межъязыковой и внутриязыковой интерференцией одновременно: паронимы: *очень экономический счетчик* – вместо экономный счетчик, *встать учителем* - стать учителем»; синонимы; внутриязыковой интерференцией: синонимы, паронимы, употребление которых связано с лексической сочетаемостью, стилистической и экспрессивной окраской.

Интерференция есть несоответствующие норме языковые формы, полученные вследствие явления переноса. Поскольку понятие интерференции имеет практически признаваемый отрицательный смысл, для того чтобы обозначить положительный результат переноса, говорят о положительном переносе или, реже, о фацитации. Так, у А.Е. Карлинского выделяется два вида переноса навыков: 1) интерференция (отрицательный перенос, мешающий овладению новой деятельностью); 2) фацитация (положительный перенос, способствующий успешному овладению новой деятельностью) [138, с. 20].

Л.Н. Ковылина под интерференцией понимает случаи отклонения от нормы вторичного языка, возникающие в письменной и устной речи билингва на этом языке под влиянием форм, моделей и правил их сочетаемости в первичном языке [150, с. 24]. Она также рассматривает фацитацию, а именно совпадение моделей в двух языках, вследствие чего не происходит нарушения норм второго языка. Такая психолингвистическая интерпретация явления переноса нам импонирует. По справедливому замечанию ученого Г. Хельбига, различия языков - это лингвистическая сущность, а трудности обучения - психологическая категория [316, с. 319].

Иначе говоря, явление переноса следует характеризовать как сложный объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий при языковом контактировании независимо от воли и желания билингов. Перенос - это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. В качестве

результата осуществления явления переноса можно рассматривать интерференцию как отрицательное отклонение от нормы изучаемого языка и фацилитацию - адекватное, быстрое, успешное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося. Термин «фацилитация» недостаточно распространен, наряду с ним употребляется понятие «положительный перенос», «транспозиция». В нашей работе мы употребляем в частности термин «транспозиция». Это явление является основой для интегративного подхода в обучении русскому и родному языкам. Транспозиция - это положительное влияние знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися по родному языку, на процесс овладения ими неродным языком. Следует отметить, что в исследованиях, посвященных переносу, в основном рассматриваются особенности интерференции (О.С. Ахманова [22], Н.А. Жлуктенко [115], Е.М. Верещагин [59], А.А. Леонтьев [176], Р.Ю. Барсук [28] и др.). Вопрос же о роли транспозиции при обучении русскому языку обучающихся национальных школ, являющийся одним из самых актуальных в современной методике, относится к наименее исследованным. Из специальных работ мы можем назвать исследования Н.З. Бакеевой [25], А.Е. Супруна [285], М.Б. Успенского [301], Н.А. Пашковской [225] и др.

Идеи об использовании транспозиции в национальной аудитории высказаны Н.М. Шанским и Е.А. Быстровой в работах, посвященных общим и частным проблемам теории лингводидактики [339, 49]. Тем не менее многие вопросы транспозиции недостаточно освещены.

Транспозиция - более сложное и многообразное явление, особенности проявления которого зависят от таких факторов, как уровень знаний, умений и навыков по родному языку; от наличия идентичных или сходных элементов между родным и русским языками; методики использования транспозиции в каждом конкретном случае; от характера мотивации при совершении учебных действий обучающимися. Эффективность использования транспозиции связана

с реализацией всех указанных факторов. В самом деле, если у обучающихся нет прочных знаний по родному языку, не сформировались в достаточной степени умения и навыки оперирования фактами родного языка, нельзя серьезно говорить о возможности положительного переноса. По-видимому, тот факт, что в практике обучения русскому языку в национальной школе и вузе транспозиция используется лишь спорадически, объясняется это тем, что уровень знаний, умений и навыков обучающихся по родному языку весьма низок. Известно, что общие признаки могут быть характерны как для всех языков, так и для отдельной семьи или группы языков. Универсальность различных свойств языков может проявляться на уровне формальных средств выражения грамматических категорий (например, парадигмы грамматических форм, способы образования слов) или могут охватывать семантику слов и словосочетаний. По мнению Ю. Найды, на ядерном или около ядерном уровне сходство между различными языками больше, чем на уровне поверхностных структур. По своей семантике все языки очень универсальны: «Универсальность таких структур, как переходность и предикативность, совершенно удивительна».

Овладение вторым языком влечет за собой существенные изменения в структуре языкового человека, вызванные необходимостью сосуществования двух или более языковых систем. Наиболее важную роль в обучении обучающихся неродному языку играет перенос, являющийся одной из центральных категорий психологии. С психологической позиции явление переноса анализируют в своих исследованиях В.А. Артемов [17], А.А. Леонтьев [177], А.А. Давитиани [53], И.И. Китросская [147] и др. С точки зрения психологии под переносом подразумевается транспозиция навыков и умений из одного языка в другой. Явный дефицит методических рекомендаций по использованию транспозиции в практике обучения языкам ощущается особенно остро в настоящее время, когда в национальных школах и вузах ведутся поиски оптимальных методов и форм обучения как родному языку, так

и русскому.

О взаимосвязи изучения языков - родного и иностранного - писал академик Л.В. Щерба: «Обучение языкам имеет общеобразовательное значение тогда, когда оно приучает к анализу мысли посредством анализа средств выражения, а этого достигают, только изучая языки параллельно и всегда отыскивая соответствующие элементы. Тогда обучение языкам становится мощным фактором формирования ума» [347, с. 47-48]. Языковая компетентность изучающих русский язык прямо зависима от знания родного языка. Для того чтобы выразить свои мысли на русском языке, в активном запасе обучающихся должны быть языковые ресурсы, закрепление которых в памяти целесообразно в опоре на навыки родного языка. Индивид, овладевший родным языком естественным путем, на основе предметно-коммуникативной деятельности, не замечает языковую форму. Он не задумывается над средствами оформления мысли ввиду того, что его сознание направлено преимущественно на предмет речевой деятельности - информацию, ее содержание, причины и мотивацию. «Человек, овладевающий неродным языком при целенаправленном и систематическом его обучении, изучает языковые средства: лексику, грамматику и т.д. Он начинает осмысливать факт отторжимости языковой формы от понятийного содержания. Языковая форма перестает быть «стеклом» [347, с.48], она становится непрозрачной для содержания. Человек, изучающий второй язык, включается в процесс сравнения, сопоставления форм одного и того же содержания (понятия, суждения и др.) средствами разных языков. Сопоставление языковых систем родного и изучаемого, в частности, иностранного языков определяет новое сознательно-контролируемое, управляемое билингвальное существование индивида. Такое состояние билингва, как писал Л.В. Щерба, соотносится с развитием диалектичности мышления.

Таблица 1.3.2. - Типы лексических ошибок в речи иностранцев

Примеры лексических ошибок	Причины лексической ошибки
<p>1. Кассирша наконец-то сказала «ага» («согласилась помочь»)..</p> <p>2. Друзья любили вечерами «совершать прогулки (гулять) по саду».</p> <p>3. У него «организационный (организаторский) талант»</p> <p>4. Это у нас в обычае не можно (противоречит обычаю).</p> <p>5. Собака жила в своем доме</p> <p>6. Лягушка превратилась в красивую красавицу</p> <p>7. Я люблю молоко говядины (вместо: коровье молоко)</p> <p>8. Они работают спустя руки</p> <p>9. Они разговаривали об этом</p>	<p>1. отсутствие слова в лексиконе</p> <p>2. смешение синонимов – глагольно-именное сочетание слов; нарушение стиля</p> <p>3. смешение паронимов</p> <p>4. смешение антонимов</p> <p>5. замена ассоциативно близким словом.</p> <p>6. лишнее слово, повтор однокоренных слов</p> <p>7. нарушение лексической сочетаемости</p> <p>8. разрушение фразеологизма</p> <p>9. смешение видовых форм глагола</p>

Работа по предупреждению ошибок, в основе которых смешение близких по значению или по форме слов, должна строиться с учетом принципа дифференциации сходных явлений языка. Способность к дифференциации, сопоставлению, расчленению языковых и речевых явлений, как считал А. М. Пешковский, является необходимым условием для «культурного говорения» [234]. Эта способность к дифференциации сходных по форме или значению слов важна для преодоления речевых ошибок, причина которых кроется в несовершенстве механизма порождения речи (механизма лексического выбора

и грамматического связывания) и, как результат, в смешении сходных лексических единиц в речи.

Знание типов лексических ошибок, умение их классифицировать помогает преподавателю строить систематическую работу по их предупреждению, а также осуществлять диагностику при обучении лексике и обогащении словаря обучающихся.

На фонетическом уровне китайцы допускают ошибки при произношении звуков «т», «р», «ж», например: «лабодать» вместо «работать», «лано» вместо «рано», «шолдый» вместо «желтый» и др.

На лексическом уровне ошибки вызваны явлением межъязыковой интерференции, т.е. употребление «лишних» слов (плеоназмы): *рисовать рисунок, или* ошибки, вызванные с нарушением сочетаемости слов: *говяжье молоко, шуметь невозможно;*

- паронимы: *очень экономический счетчик – экономный счетчик, встать учителем - стать учителем*»; синонимы; внутриязыковой интерференцией: синонимы, паронимы, употребление которых связано с лексической сочетаемостью, стилистической и экспрессивной окраской: *овощи жарить – вместо: овощи тушить*

Речевые ошибки у иностранцев в основном связаны с аспектами языка: фонетические, грамматические, лексические ошибки, а также ошибки, связанные с аспектами речи [69].

По нашим наблюдениям, лексические ошибки были связаны с разрушением правил сочетаемости слов: *не можно* вместо «нельзя», *говяжье молоко* вместо «коровье молоко», «чтобы хорошо учиться, надо учиться, много учиться», «коричневые волосы» (вместо каштановые). «я купил молоко говядины». «в этом рассказе рассказывается...». «у нас не можно в обычае». «мой брат молодой чем я».

Также в речи китайских студентов часто допускались ошибки, соотнесенные с нарушением сочетаемости и в составе пословиц и

фразеологизмов, что связано с неправильным пониманием образа, лежащего в их основе: *Она красива как змея; девушки прекрасны как журавли.*

На основе данных классификаций и анализа типичных ошибок китайских студентов нами было установлено, что в большинстве случаев межъязыковая интерференция происходит при калькировании, когда осуществляется перевод лексических компонентов оригинала способом замены их лексическими соответствиями родного языка. Е.Н. Вавилова отмечает, что «калькирование стало пониматься несколько шире, в том числе и как дословный перевод более или менее устойчивых оборотов и даже предложений» [50, с. 166].

Так, в русском языке при обозначении главного исполняющего лица используется фразеологизм «правая рука», но при переводе на китайский язык используется калькированный перевод - «первая рука», что создает эквивалентные значения устойчивых оборотов. Чаще всего имеют место ошибки, порождаемые перестановкой компонентов: межъязыковой и внутриязыковой интерференцией одновременно:

Интерференция как процесс и результат процесса представляет собой нарушение носителем двуязычия и многоязычия правил соотношения контактирующих языков, проявляющееся в его речи в отклонении от нормы. Наблюдение над разными типами, подтипами, видами интерференции показывает, что процесс овладения новым языковым материалом, при осмыслении и догадке о значении неизученных элементов второго неродного языка (Я2) обучающийся может произвольно использовать в качестве опоры любой из ранее усвоенных языков: родной язык (РЯ) или русский (Я1). Интерференция как сложное многоаспектное явление представляет собой процесс и результат процесса при контакте языков. Контактное взаимодействие языков исследуется на основе сопоставительной лингвистики [3]. Известно, что новый материал лучше запоминается при условии установления связей между семантикой и структурными особенностями русского и родного языков. Замечено, что студенты плохо развитой речью на родном языке чаще всего

испытывают большие затруднения в изучении русского языка. Это положение находит свое подтверждение и на примере студентов, когда невысокий уровень речевой компетенции не позволяет свободно оперировать языковыми средствами на родном языке. Этот дефицит языкового материала сказывается и в речевой деятельности на русском языке. При высокой развитой речевой способности средствами родного языка обучающиеся без особого напряжения усваивают русский язык. По-видимому, при освоении закономерностей речи действуют правила, применимые ко всем языкам, особенно если эти языки генеалогически находятся в определенных родственных отношениях. Осознание и усвоение неродного языка происходит через знание структур и фактов родного языка при их сопоставлении, что позволяет найти кратчайший путь для однозначного понимания лингвистических единиц контактирующих языков. Данная концепция усвоения неродного языка основывается на позиции распространенной точки зрения об универсальном характере мышления. В этой связи М.А. Зальдинер писал: «Языковая база человека в процессе развития и овладения родным языком непосредственно взаимодействует с развитием мыслительного аппарата. Усвоение другого языка, если оно происходит при сформировавшемся языковом коде в родном, может рассматриваться как процесс взаимодействия для двух языковых кодов» [120, с. 174].

Родной язык мы рассматриваем не как систему, которую необходимо преодолеть, а как основу для усвоения неродного русского языка. В соответствии с этим положением целесообразно составить и программы, и учебники, которые будут ориентировать обучающихся на те особенности родного языка, которые легко переносятся на русский, или связаны с ним, а часто и заимствованы с русского. Приобретение нового языкового опыта наиболее эффективно происходит на основе имеющихся знаний и умений.

Идея сознательно-сопоставительного подхода, основанная на межъязыковом лингвотипологическом исследовании языковых единиц, перспективна для обучения обучающихся школ и студентов вузов русскому и казахскому языкам.

Сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка, и, наоборот, усвоение иностранного языка повторяет путь для овладения высшими формами родного языка.

Таким образом, явление переноса следует характеризовать как сложный объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий при языковом контактировании независимо от воли и желания билингов. Перенос - это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. В качестве результата осуществления явления переноса можно рассматривать интерференцию - отрицательные отклонения от нормы изучаемого языка и фацилитацию - адекватное, быстрое, успешное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося. Термин и понятие фацилитации недостаточно распространены, наряду с ним употребляется понятие «положительный перенос», «транспозиция». В нашей работе мы употребляем, в частности, термин «транспозиция». Это явление является основой для интегративного подхода в обучении русскому и родному языкам.

Транспозиция - это положительное влияние знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися по родному языку, на процесс овладения ими неродным языком. Следует отметить, что в исследованиях, посвященных переносу, в основном рассматриваются особенности интерференции (О.С. Ахманова, Н.А. Жлуктенко, Е.М. Верещагин, А.А. Леонтьев, Р.Ю. Барсук и др.). Вопрос же о роли транспозиции при обучении русскому языку обучающихся национальных школ, являющийся одним из самых актуальных в современной методике, относится к наименее исследованным. Из специальных работ мы можем назвать исследования Н.З. Бакеевой [25], А.Е. Супруна [285], М.Б. Успенского [301], Н.А. Пашковской [225] и др.

Итак, как представляется, межъязыковая и внутриязыковая интерференция являются основными причинами возникновения лексических ошибок. Чаще всего, результат межъязыковой интерференции проявляется при использовании (переводе) устойчивых оборотов, оборотов со значением времени. При употреблении синонимов и паронимов действуют оба фактора. Внутриязыковая интерференция превалирует при выборе слова в спонтанной устной речи в быстром темпе, что способствует ошибочному употреблению паронимов. Знание типичных ошибок помогает своевременно предотвращать и корректировать их в процессе обучения, а анализ конкретных примеров уточняет семантику и лексическую сочетаемость, что не всегда может дать словарь.

Выводы по 2-ой главе

Процесс усвоения иностранного языка многими учеными рассматривается как особая деятельность человека, когда формирование знаний изучаемого языка строится на основе знания из родного языка. Паремические единицы, в том числе, пословицы и фразеологизмы с концептом «человек и его мир» сопоставляемые в русском и китайском языках, тематически не очень сильно отличаются от других. Они также знакомят нас с природой, с особенностями флоры и фауны стран, религией и народными поверьями и многим другим.

Сопоставление структурно-семантических компонентов номинацентрических пословиц показывает, что больше сходств наблюдается в составе единиц с концептом «человек и его мир». Совпадая семантически, метафоры, пословицы и фразеологизмы, обозначают коннотативные значения в типической ситуации, создают образ, придают национально-культурный колорит.

Обучение иностранных студентов сопоставлению образных значений русских и китайских пословиц помогает видеть их структурно-семантическую

специфику, тематическое разнообразие для правильного выбора ситуации их применения в речи. Благодаря пословицам мысль говорящего выражается не только значительно точнее, но и более информативно, образно и более эмоционально.

Таким образом, универсальная основа общечеловеческого языка и единая фундаментальная теория языка не могут быть разработаны вне типологического, сопоставительного и контрастивного изучения родственных и неродственных языков. Типологическая лингвистика предполагает сопоставительное изучение языков как в целом, так и их отдельных уровней и единиц. Поэтому вполне закономерным является то, что сопоставительно-типологическому анализу подвергаются и фразеологические системы родственных и неродственных языков. Сопоставительно-типологические исследования отдельных подсистем родственных и неродственных языков способствуют более глубокому и широкому вскрытию не только языковых универсалий, фреквенталий (языковые явления, часто встречающиеся в языках мира), но и уникалий как таковых во фразеологии различных языков.

Таким образом, на современном этапе методика РКИ решает сложные задачи, а некоторые идеи пересматриваются. Так, например, развитие всех видов речевой деятельности в их взаимосвязи выдвигается на современном этапе как одно из основных направлений в обучении. Практическая направленность обучения русскому языку расширилась идеями о необходимости с начального этапа обучения студентов-иностранцев формирования различных компетенций как языковых, речевых, текстовых, так и культурологических, социокультурных, важных составляющих коммуникативной компетенции, включающих знания, умения, навыки учиться и общаться в сфере как профессионального общения; также и в условиях повседневного поведения в общественной жизни, связанных с бытом и проведением досуга и т.п. По этой причине в практику обучения русскому языку как иностранному теоретически и практически обоснованно стали

включать не только профессионально необходимые в содержательном плане языковые элементы, но и формы речевого этикета, речевые интенции, а также единицы, отражающие национально-культурную специфику языка. Коммуникативная компетенция обеспечивает свободное владение иностранными студентами русским языком, которое будет неполным без освоения паремиологическими единицами, поскольку устная и письменная речь не обходится без иносказаний, употребления слов в переносном значении. Использование в речи пословиц и фразеологизмов делает речь естественной, яркой и богатой, помогает всестороннему пониманию художественного текста, и способствует установлению эмоционального контакта между собеседниками. Однако эта важная часть работы по формированию образностей русской речи иностранных студентов-филологов остается малоизученным аспектом исследований в области методики РКИ.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ПОСЛОВИЦ И ПАРЕМИОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА

3.1. Научные основы определения содержания языково-речевого материала по развитию русской речи студентов-иностранцев

В обучении русскому языку как иностранному в тесной связи с лингвистическими и психологическими аспектами выступает и педагогический аспект, предполагающий исследование и разработку методов обучения иностранному языку. В разработке методов и приемов обучения иностранному языку необходимо учитывать особенности изучаемого и родного языков, их сходства и различия.

Сопоставление языков для целей обучения заключается «в последовательном сопоставлении операций, производимых на разных уровнях порождения и осознания речи, анализе их психофизиологической природы и обусловленность и нахождение тех доминантных особенностей порождения, осознание и изменение которых легчайшим путем приведет к требуемому изменению результатов порождения» [121, с. 88]. Иными словами, при сопоставлении особое внимание следует обратить на те явления изучаемого языка, осмысление которых приведет к пониманию и усвоению ряда других особенностей.

Результаты сопоставительного анализа позволяют выстроить рациональную и продуктивную систему преподавания русского языка, что может способствовать улучшению качества программы и учебников по русскому языку для иноязычной школы, к тому же сопоставительный анализ непосредственно связан с разработкой дидактических и психологических основ методики преподавания русского языка, опираясь на лингвистические основы. Сопоставление должно явиться основой для правильного определения роли

родного языка обучающихся в процессе овладения неродным языком.

Сопоставительный анализ предполагает выяснение соответствия грамматических категорий, одинаковых по значению и употреблению и имеющих аналогии в формах выражения; выявление категорий, которые не имеют аналогий в родном языке или в изучаемом языке; выявление структурно-семантических особенностей пословиц обоих языков, коннотативной семантики русских и китайских пословичных и фразеологических единиц.

В каждом языке существует определенное количество образных средств, идиом, которые придают речи особый колорит, но вместе с тем и затрудняют их усвоение. К сожалению, коннотативная семантика русских наименований животных, употребляющихся в текстах басенного или иного жанра, а также в пословицах и фразеологизмах в сопоставлении с китайским языком на сегодняшний день не разработана. Изучение проблемы данного аспекта показывают, что наиболее частотными являются наименования животных: *медведь, волк, лиса, лев, заяц, обезьяна, собака, кот (кошка), коза, петух, курица, осел, свинья* и т.п., активно используются в произведениях художественной литературы (в басенном жанре, в произведениях устного народного творчества и др.).

Признаком системности зоонимов как единой и организованной лексико-тематической группы, является, помимо прочего, способность ее единиц к переносному употреблению. Образное смысловое содержание этих фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным подходом к материалу. Зоонимы, как уже отмечалось нами, являются одним из лучших средств для метафорической характеристики человека, его внутренних (символических) и внешних (коннотативных) свойств.

Огромное внимание ученых к проблемам сопоставительного изучения языков обусловлен тем, что в период духовного возрождения народов и роста национального самосознания выработался такой подход к научным исследованиям в области языкознания, когда именно язык рассматривается

прежде всего как форма духовности нации, а слово - как феномен, созданный человечеством в течение тысячелетий своего существования, как интеллектуальный императив и духовная квинтэссенция, которые определяют культурный уровень нации. При изучении языков в культурологическом аспекте понимается и выявляется то своеобразие и те глубинные различия, которые существуют между сопоставляемыми языками. В этом плане особый интерес представляет исследование двух, относящихся к разным системам, языков - русского и китайского.

Для сопоставления образных средств (фразеологизмов, пословиц и поговорок) были отобраны более необходимые единицы с компонентом наименования животных, часто встречающиеся в текстах (рассказах, баснях, пословицах и фразеологизмах), в основном домашних и диких животных: *лев, медведь, волк, лиса, лев, заяц, змея, корова, баран, бык, лошадь, собака, кот (кошка), мышь (мышка), коза, орел, петух, курица, осел, свинья* и др.

Приложение 1.1.3

В чужой монастырь со своим уставом не ходят - При въезде в чужую страну следует познакомиться с её нравами и обычаями (入乡随俗) .

В семье не без урода - Ни лошадь, ни тигр (马马虎虎) .

Все хорошо, что хорошо кончается - Добиться поворота от опасности к благополучию (转危为安) .

Волков бояться-в лес не ходить – Не забравшись в логовище тигра, не поймашь тигрёнка» (不入虎穴，焉得虎子) .

Взялся за гуж, не говори что не дюж - Кто сидит на тигр, тому сложно с него **Выше головы не прыгнешь слезть** - Как руку ни выворачивай она все равно меньше ноги » (胳膊扭不过大腿) (骑虎难下) .

Долг платежом красен - За добро добром платяь, за зло-злом» (善有善报, 恶有恶报) .

Друзья познаются в беде - Сила коня познаётся дальней дорогой, а сердце человека- временем (路遥知马力 , 日久见人心) .

На безрыбье и рак рыба - Когда в горах нет тигра, то и мартышка - царь зверей 山上无老虎 , 猴子称大王 ;Когда в лесу нет птиц, то и воробей князь 林无鸟 , 雀为王

Не всё то золото, что блестит» - На брюхе шёлк, а в брюхе шёлк (金玉其外 , 败絮其中)

Не рой другому яму - сам в неё попадёшь - Кто играет с огнём, тот от огня и сгорит (玩火者自焚) .

Нет пророка в своем отечестве – Цветы, распустившиеся с внутренней стороны стены, пахнут за стеной (墙内开花墙外香)

Одним выстрелом убить двух зайцев - Умный весь век, глупый один миг 聪明一世 , 糊涂一时

Без труда не вытащишь и рыбку из пруда - Без труда нет и плода (不付出劳动, 就不会有成果) .

В Тулу со своим самоваром не ездят - Пятое колесо в телеге (画蛇添足) .

«В тесноте, да не в обиде - Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе (宁为鸡头 , 毋为凤尾) .

Как волка ни корми, он всё в лес смотрит - Каков в колыбельку, таков и в могилку (江山易改 , 本性难移) .

Копейка рубль бережёт - Из малого накопится большое (积少成多) .

На охоту ехать-собак кормить - Пока гром не грянет, мужик не перекрестится»

(临时抱佛脚) .

Не всё то золото, что блестит - На брюхе шёлк, а в брюхе щёлк (金玉其外 , 败絮其中)

Не в свои сани не садись - Всяк сверчок знай свой шесток (做人要安分守己) .

Нет дыму без огня - Нет волны без ветра (无风不起浪) .

Один в поле не воин - Одно дерево ещё не лес» (独木不成林) .

Первый блин-комом - Труден только первый шаг (万事开头难) .

Правда в огне не горит и в воде не тонет - Настоящее золото и в грязи блестит (真金不怕火炼) .

Правда глаза колет - Полезное лекарство всегда горчит (良药苦口) .

Пустили козла в огород - Пустили волка в овчарню (引狼入室) .

Рыбак рыбака видит издалека - Вещи собираются по видам, а люди по категориям (物以类聚 , 人以群分) .

Сколько верёвочке ни виться, а конец будет - Огня в бумагу не завернёшь

(纸包不住火) .

Слово не воробей, вылетит-не поймаешь - Что написано пером, того не вырубишь топором (一言既出 , 驷马难追) .

У кого что болит, тот о том и говорит - Специальность-это его конёк (三句话不离本行) .

Что посеешь, то и пожнёшь - От доброго дерева – и добрый плод (种瓜得瓜 , 种豆得豆) . Дыню посадишь , получишь дыню ; А сою посадишь, получишь сою» (种瓜得瓜, 种豆得豆) .

Яблоко от яблони далеко не падает - Каков отец, таков и сын (有其父 , 必有其子) .

Такие наименования, как *медведь, волк, лиса, обезьяна, петух* активно используются в произведениях басенного жанра, в произведениях устного народного творчества и др.) и всегда вызывают интерес у обучающихся иностранцев, в виду наличия в них культурологических и страноведческих сведений, связанных с тематикой быта, взаимоотношений людей, представлений об этике и нравственных ценностях. Образное смысловое содержание этих фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным подходом к материалу. Фразеологизмы выступают самым подходящим материалом для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств.

Наибольшую культурологическую информацию несут в себе те фразеологизмы, которые формируются вокруг национально-самобытного семантического стержня, когда эквиваленты в других языках имеют соотнесенность с иными сторонами когнитивного поля. Например: *когда рак на горе свистнет* - в китайском языке имеет аналог без компонента «животное». Сравним: *когда солнце будет восходить с запада*, также русский ФЕ *драния кошка* в китайском языке имеет эквивалент без соотнесенности с животным миром: *худой как хвостинка*. К наиболее трудным для усвоения фразеологическим единицам с неповторимой семантикой относятся

фразеологизмы, отражающие особенности животного и растительного мира: *как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т.п.

Для формирования фразеологического значения важным является экспрессивная функция, выражающая состояние сознания и содержащее модально-оценочное, социологизированное отношение человека. В устойчивых сочетаниях и образных средствах отражается физическая картина мира и социально-психическое состояние человека в этом мире, и сам человек с его эмоциями, чувствами, внутренним миром. Фразеологическая семантика в целом антропоцентрична: человек - носитель культуры, определенной системы знаний, представлений, мнений об объективной действительности. Эта система называется различными терминами - «картина мира», «концептуальная система мира», «модель мира», «образ мира» и рассматривается с разных точек зрения.

Концептуальные категории представляют собой относительно завершённый и целостный фрагмент глобального образа мира, который является основой субъективного миропонимания, результатом духовной активности человека по освоению всей своей предметно-практической деятельности, так или иначе получившей отображение во фразеологической семантике. Модель мира есть отображение его концептуальных представлений о мире. В то же время необходимо отметить структурный характер модели мира, который во фраземике проявляется в каждой культуре в виде взаимосвязанных универсальных понятий, доступные для общего восприятия всем человечеством.

В сознании каждого человека для общения «припасено» определённое количество необходимого материала, куда входят словарные дефиниции, синонимические средства языка; лексемы и фразеологические единицы, составляющие лексико-фразеологическое поле общения; ассоциативные поля и т.п.: 1) эмоциональная характеристика (общение может быть шутливым, неэмоциональным, грустным, доброжелательным, ироничным), 2)

аксиологическая установка, 3) сфера протекания общения (протекает на работе, в учебном заведении, в кругу друзей, на отдыхе и т.п.), 4) выражаемые взаимоотношения, 5) содержание общения, 6) ценность информации и т.д. Студенты понимают, что в нашей речи не всегда слова могут выступать в своем прямом значении. В определенном контексте они получают дополнительные семантические или стилистические оттенки. В таком случае говорят о явлении коннотации. Система коннотативных значений в разных языках может быть разной, что вызывает дополнительные трудности в овладении РКИ, связанные с разными уровнями восприятия образа. Трудным для иностранных обучаемых является определение типов коннотации - *оценки* и *символа*. Многие авторы разграничивают эти два понятия. По мнению В.Н. Телии, термин «коннотация» обозначает дополнительную, эмоциональную окраску слова, основная функция которой - функция воздействия. Коннотация выполняет две функции: оценочную и познавательную, причем познавательная доминирует, образуя оценку. Символ - более глубокое понятие. Например, называя постоянные качества человека, мы говорим: «Он же свинья», то есть у человека имеется постоянное отрицательное качество - «неблагодарный». Коннотативные ассоциации указывают на поверхностную оценку, возникающую в результате психофизиологических процессов и связанную с областью мышления. Такие свойства коннотации, как *экспрессивность*, *эмоциональность*, *оценочность* представляют собой субъективное отражение окружающей человека действительности. Любые коннотативные ассоциации отражают объективные и субъективные ощущения человека. Эмоционально-экспрессивная оценка связана с областью чувств человека, поэтому переносимые значения объекта этими признаками относят к шутливым, ироническим, пренебрежительным оценкам: «грязный как свинья», то есть, сейчас, на данный момент (испачкался, измазался весь). Лексика, обозначающая наименование животных, растений или природные объекты (гора, вершина, океан, ручеек) обладает большими коннотативными

возможностями, которая не всегда одинаково проявляют себя в русском и китайском языках.

Освоение образных средств и экспрессивности речи облегчают работу при художественном анализе и трансформации текста, а также помогает иностранцам на основании текста-оригинала создавать новый текст. «Знание пословиц и поговорок того или иного народа, пишет А.И. Домашнев и др., - способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. Как говорят англичане, *As the people, as the proverb* (Каков народ, таковы и пословицы)» [101, с.121] совпадением смысловых инвариантов фразеологизмов и пословиц. Преодоление этих проблем возможно только сопоставительным изучением и является в нашем исследовании лингвистической основой методики обучения иностранных студентов русским фразеологическим и пословичным единицам. Такой путь способствует прогнозировать потенциальную интерференцию большинства фразеологических единиц и методически интерпретировать языковой материал: 1) развивать речь на материале данных единиц, используя их в различных видах речевой деятельности; 2) расширить активный и пассивный запас пословиц и фразеологизмов в речи студентов; 2) тренировать в адекватном понимании и употреблении фразеологизмов в различных видах речевой деятельности; 3) развивать интеллектуальный кругозор студентов в процессе усвоения фразеологической картины мира изучаемого языка.

Для адекватного понимания и употребления фразеологизмов в речи описываются те операции, которыми необходимо овладеть на уровне навыка. Многие исследователи считают целесообразным для адекватного понимания и употребления фразеологизмов в речи выделение таких видов навыков овладения фразеологией, как: 1) потенциальный - понимание незнакомых фразеологизмов в контексте на основе их дословного перевода, 2) рецептивный - узнавание ранее изученных фразеологизмов, 3) продуктивный - употребление фразеологизмов в собственной речи [234]. Усвоении пословиц и

фразеологизмов сопровождается с трудностями не только грамматического, но и лексического, смыслового, страноведческого характера. Лексические трудности обусловлены фразеологически связанной лексикой, архаизмами, неологизмами, стилистически маркированными словами, именами собственными и т.п. мало употребляемыми словами. Грамматические трудности обусловлены фразеологически связанными словоформами, нетипичным порядком слов, неизвестными для обучающихся предикативными структурами. Как писал А.А. Леонтьев, «Сопоставляя русский язык с крайне далекими от него по строю языками Востока, мы постоянно сталкиваемся с фактами, указывающими не просто на различия в характере оформления высказывания, но и на известное расхождение в способе семантической и семантико-грамматической категоризации действительности» [177]. Развитию речи на материале текста, пословиц, фразеологизмов предшествует усвоение обучающимися разделов грамматики. Выполняется ряд упражнений на материале текста, задания по грамматике должны быть связаны с лексической работой, с усвоением синтаксической связи слов, по замене предложных конструкций и т.д. Анализ содержания и образов-характеров в художественном тексте должен быть использован для воспитательной цели. Однако эта работа немислима без анализа образных языковых средств, о которых подробно изложено во 2 главе. Здесь мы возвращаемся ко второй задаче - задаче подготовки студентов-иностранцев понимать те образные средства, без которых нельзя раскрыть идею текста.

С целью раскрытия коннотативных значений русской лексики, пословиц, фразеологизмов и метафор проводится лексический анализ слов, задания по подбору синонимов, антонимов, на умение использовать синонимичные речевые обороты и фразеологические словосочетания в разных контекстах, задания на освоение многозначности и переносного значения слов, фразеологизмов, придающих речи эмоциональный характер: *бесстрашный как орел, голоден как волк, хитрый как лиса, страшно весело, ужасно грустно, и*

т. п.

В процессе работы с художественным текстом, приходится сталкиваться с образными выражениями, вошедшими в общелитературный язык, или употребляемые писателем, например: *тонкий вдруг окаменел* (рассказ Чехова «Толстый и Тонкий»), с метафорой: *окаменел (застыл) от удивления, от страха* и т. п.). Необходимо объяснить студентам, что выражение: «На лице у тонкого было написано столько почтительной кислоты» характерно только для авторской (индивидуальной чеховской) манеры изображения. Таким образом, в первом случае выражение может быть выделено для запоминания, а во втором - только для понимания образа в данном конкретном случае. Определенная часть образных словосочетаний прочно вошла в литературный язык, и их образность не замечается. Так, *широкое, пыльное, горячее, чистое, каменное, черствое сердце* являются эпитетом, определение в переносном значении, но *бьющееся сердце* - не эпитет, а прямое значение. Или, *тяжелая рана, тяжелый сон, тяжелое время*, но, *тяжелая гиря*. Специальная работа проводится еще и потому, что в родном языке студентов могут отсутствовать аналогичные сочетания как несочетаемое словосочетание. Например, «главная рука» в китайском языке используется как первое лицо во власти. Для раскрытия образности языка в каждом случае надо подобрать «ключ». Раскрывая содержание словосочетания «окаменел от страха», используется словообразовательный анализ слова «окаменел» и синонимичное выражение «стал неподвижным, как камень». В ходе беседы от обучающихся требуется владение речеведческими понятиями - умения узнавать и производить их, давать им определение, раскрывать содержание каждого понятия в отдельности, его объем, устанавливать понятийные связи с рядом стоящими понятиями, давать практическую интерпретацию понятиям и т.д.

Особое внимание в процессе формирования коммуникативной способности должно уделяться работе на определение семантики многозначных слов. Известно, что существуют различные виды переносных значений. Многие из

них появляясь в качестве вторичных, дополнительных, образуют самостоятельный лексический пласт, отрываясь от первоначального значения, и тогда появляются омонимы. Так, на основании сходства формы и выполняемой функции у слова «ключ» на основе старого значения - «ключ для отпираания и запираания замка» - возникло новое значение - «ключ для разгадки, понимания чего-то»: «ключ к шифру». Такой тип переносного значения появляется в результате усложнения полисемантизма слов.

Различия между языками, обусловленными различием культур, особенно ярко выявляются на уровне лексики, поскольку она наиболее тесно связана с внеязыковой действительностью. В лексическом составе любого языка есть слова, служащие обозначениями специфических явлений данной культуры. Уникальность обозначаемого обуславливает национально специфический характер обозначающих, когда слово характеризуется особым денотативным значением, и, как основа семантики слова, обуславливает культурную маркированность всего лексического фона и возможных коннотаций слова.

Исследования в изучении влияния культуры на язык проводились Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. В работе «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» [57] ими был заложен теоретический фундамент лингвострановедения. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров «лингвострановедением» называют аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативного обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата. Ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [28, с.49]. Следовательно исследования в этом русле носят прикладной, методический характер.

В начале XXI века формируется новая отрасль науки - лингвокультурология, объект которой изучается, как пишет В.А. Маслова, на

«перекрестке двух фундаментальных наук: языкознания и культурологии» [188, с.217].

В.А. Маслова считает, что лингвострановедение по сравнению с лингвокультурологией, изучает «собственно национальные реалии, нашедшие отражение в языке. Это безэквивалентные языковые единицы (по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову) - обозначения специфических для данной культуры явлений» [57, с.12].

В.В. Воробьев пишет, что «лингвокультурология - это комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и неязыкового (культурного) содержания» [52, с.26]. Термин «лингвокультурология» впервые появился в трудах В.В. Воробьева [69], а затем В.А. Масловой [188], В.Н. Телия [294] и других исследователей.

Н. Телия, отмечая специфику лингвокультурологии, представляет ее «как новое ответвление этнолингвистики, целью которого является исследовать и описать взаимодействие языка и культуры в национальной и общечеловеческой формах в современном состоянии или в определенные синхронные срезы» [294, с.216].

С.Г. Воркачев определяет лингвокультурологию следующим образом: «Лингвокультурология - на сегодняшний день, пожалуй, самое молодое ответвление этнолингвистики или же если воспользоваться «химической» метафорой, это новейшее молекулярное соединение в границах последней, отличное от всех прочих своим «атомарным составом» и валентностными связями: соотношением «долей лингвистики и культурологии и их иерархией» [70, с.64-65].

Многие исследователи не считают лингвокультурологию разделом этнолингвистики. Вслед за В.А. Масловой, В.В. Воробьевым, Э. Сепир и Б. Уорф, Г.А. Кажигалиевой и других исследователей мы считаем, что

лингвокультурология - это самостоятельное направление в лингвистике. По мнению В.А.Масловой, «...Цель лингвокультурологии - помочь увидеть тот культурный фон, который стоит за единицей языка и который позволяет соотносить поверхностные структуры с их глубинной общностью» [188, с.4]. «Задача лингвокультурологии в том, чтобы эксплицировать культурную значимость языковой единицы (культурные знания) путем соотнесения прототипной ситуации фразеологизма или другой языковой единицы, их символического прочтения с известными «кодами» культуры. Культурные знания часть культурно-языковой компетенции говорящего на данном языке» [188, с.11].

Как отмечает В.А. Маслова, на сегодняшний день в России существуют следующие школы лингвокультурологии:

- «школа лингвокультурологии Ю.С.Степанова, описывающая константы культуры в диахроническом аспекте; верификация их содержания проводится на материале текстов разных эпох [188, с.17];

- школа Н.Д.Арутюновой, исследующая универсальные термины культуры, извлекаемые из текстов разных времен и народов [188, с.23];

- школа В.Н.Телия, исследующая языковые сущности с позиции рефлексии носителя живого языка с помощью имитации речедейательностных ментальных состояний говорящего [188, с. 26];

- школа лингвокультурологии, исследующая безэквивалентную лексику, созданная В.В.Воробьевым, В.М.Шаклеином и др., развивающая лингвострановедческую концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова» [188, с.29].

Отметим, что в лингвокультурологии выделилось несколько направлений:

- 1) лингвокультурология отдельной социальной группы (исследование конкретной лингвокультурной ситуации);

- 2) диахроническая лингвокультурология (изучение изменений лингвокультурного состояния этноса за определенный период времени);

3) сравнительная лингвокультурология (исследование лингвокультурных элементов разных этносов);

4) сопоставительная лингвокультурология (только начинает развиваться);

5) лингвокультурная лексикография (составление лексикокультурологических словарей).

По вопросу предмета лингвокультурологии и ее единиц исследования имеются разные подходы и термины. Одни исследователи единицами лингвокультурологии считают «единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты человеческого сознания» [188, с. 36]. В. А. Маслова [188, с.37- 47], в качестве предметов изучения лингвокультурологии определяет: 1) безэквивалентные единицы, например, *самовар*, *квас*; 2) мифологизованные единицы, типа, *хлеб* (как символ жизни, материального достатка); 3) паремиологические единицы, например: *Боль без языка, да сказывается*; 4) фразеологический фонд языка: *Беречь как зеницу ока*; 5) символы, стереотипы, ритуалы, эталоны, например: *голубь мира*, *крестины*; 6) метафоры и образы, например: *медный всадник*; 7) стилистический уклад языков: диалект; 8) область речевого этикета; 9) речевое поведение: поведение в соответствии с социальными ролями, например: *начальник - человек подчиненный*, *смотритель – человек смотрящий*.

Некоторые исследователи единицу лингвокультурологии обозначают термином (лингвокультурема» [52, с.72]. Так, В.В.Воробьев утверждает, что «...лингвокультурема определяется как комплексная межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство языкового и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [52, с. 31] «По своей структуре лингвокультуремы охватывают разные типы единиц: от лексемы до целого текста...» [52, с.36 -37].

Другие ученые, описывая пословицы, поговорки, крылатые слова, фразеологизмы, афоризмы как единицы лингвокультурологии, обозначают их

общим термином «логоэпистема» [52, с.40].

Лингвокультурология на сегодняшний день является самостоятельной наукой, обладающей собственным категориальным аппаратом, подходами и исследовательскими методами. Как пишет В.А.Маслова, «...лингвокультурология как специальная область науки породила немало продуктивных в современной лингвистике понятий: лингвокультурема, язык культуры, культурный текст, контекст культуры, субкультура, лингвокультурная парадигма, прецедентные имена культуры, ключевые имена культуры, культурная универсалия, культурная компетенция, культурное наследование, культурные традиции, культурный процесс, культурные установки и другие» [188, с.48]. Кроме перечисленных терминов, в понятийный аппарат лингвокультурологической науки входят такие термины, как культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации. Предлагаются и другие термины для обозначения национально-культурной информации: менталитет, ментальность, ритуал, обычай, сфера культуры, цивилизация, язычество и некоторые другие.

Соизучение языка и культуры, формирование не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности становится основным объектом обучения русскому языку как в русской, так и в инофонной аудитории. Как отмечает Г.А. Кажигалиева [132, с.72], в лингводидактике, точнее, в сфере методики преподавания русского языка в нерусской аудитории, так или иначе происходит обращение к вопросу взаимоотношений и взаимосвязи языка и культуры. Автор указывает работу лингводидакта Г.Г.Городиловой, которая анализирует вопрос взаимоотношения языка и культуры в методическом аспекте [78, с.52 - 53].

Следовательно, лингвокультурология имеет прямое отношение как к лингвистике и культурологии, так и к методике обучения неродному языку, поскольку овладение вторым языком будет качественным, когда индивид кроме знаний лексического или стилистического значения слов, свободно

использует единицы национально-культурного фонда другого языка, в том числе и пословицы.

А.В. Кунин пишет, что «...будучи ярким образным выражением, несущим в себе непреложную истину и народную мудрость в емкой и доступной форме, пословица обладает высокой воспроизводимостью в речи. На протяжении веков некая мысль выражалась людьми по-разному, пока содержание не обрело оптимальную форму, узнаваемую и принятую всеми членами данной языковой общности, в соответствии с их мировосприятием. Поэтому пословицы нередко понимаются носителями языка «с полуслова и могут воспроизводиться эллиптически» [164, с.339]. Например, русс. *Копейка - (рубль бережет)*; кит. *Каков отец (таков и сын)*.

Согласимся с Г.Л. Пермяковым в том, что паремии «включены в систему синтагматико-парадигматических отношений языка, т.е. не только способны занимать то или иное место в линейном речевом ряду, но и обладают той или иной парадигмой...» [226, с.29]. Все перечисленные черты пословиц дают основание отнести их к языковым знакам.

Иначе говоря, пословицы признаются как образцы различных типовых ситуаций. Например, значение пословицы *Яблоко от яблони недалеко падает* знакомо всем, хотя описанная ситуация может образно передаваться при помощи известных образов. Это говорит о том, что «знаковая сущность и моделирующая способность пословичных изречений, хотя и тесно связаны между собой, все же являются разными и вполне самостоятельными свойствами названных паремий» [226, с.30]. Соглашаясь с Г.Л. Пермяковым, считаем, что как знаки пословицы представляют собой языковое явление, а при употреблении в конкретной ситуации выступают как единица речи, т.е. как речевое явление.

Описывая природу пословиц, необходимо отметить, что паремии являются знаками определенных типовых ситуаций, а сами ситуации в этом случае предстают как инварианты, пословицы же, означающие их, - как варианты. То

есть, все пословичные выражения, передающие одну и ту же ситуацию, варианты, но сама ситуация - инвариант. Например, изречениям «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»; «Чем быть богатым и больным, лучше быть бедным и здоровым» инвариантом служит ситуация – «Предпочтительность одного объекта в сравнении с другим».

По своему характеру пословицы бывают аналитические, обладающие прямым значением, и синтетические, сохраняющие целостное переносное значение. Аналитические и синтетические клише всесторонне исследованы Г.Л. Пермяковым, который отмечает, что «аналитические клише по определению - однозначны и, следовательно, говорят о чем-то одном, синтетические же - многозначны, и потому могут использоваться для рассказа о разных (хотя в чем-то и сходных) вещах» [226, с.30]. Рассмотрим две пословицы с одинаковыми реалиями. Например: «Аппетит от больного бежит, к здоровому катится»; «Аппетит приходит во время еды». В первом выражении речь идет действительно об аппетите, который отсутствует у больного. Второе изречение охватывает больший круг значений, используется в прямом смысле, а также в ситуациях, где отмечается присутствие желания, успеха в любых действиях, когда за него берешься вплотную.

Чаще всего выражения с прямой мотивировкой используются к наименьшему количеству ситуаций. Основной фонд составляют пословицы, употребляющиеся в переносном смысле. Они, как и всякие паремии, имеют свойство афористичности: «подразумевает способность высказывания воспроизводиться как имплицитно содержащее более широкую информацию, чем та, которая эксплицитно выражена непосредственно в его тексте» [226, с.37]. Например, «Горбатого могила исправит». Считается, что когда-то пословица употреблялась в прямом значении: горб у покойного и вправду выпрямляется. Однако, изречение имеет и переносное значение, заключающееся в безвыходности ситуации. Следовательно, одна и та же пословица «оказывается носителем совершенно разных функциональных

нагрузок» [226, с.37].

Таким образом, можно выделить основные качества, характеризующие пословичный фонд:

1. Пословица есть законченное предложение и представляет собой синтаксически и композиционно завершенный текст, функционирующий самостоятельно.

2.Пословица имеет прямую и образную мотивировку.

3.Пословице свойственны обобщенность и высокая воспроизводимость в речи.

4.Для пословицы характерна назидательность.

Существует ряд работ В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, где пословицы рассматриваются как особый тип языковых знаков, включаемых в круг фразеологизмов. Другие ученые (Г.Л. Пермяков [226], В.В. Виноградов [63], Л.Б.Савенкова [249]) считают, что пословицы не входят в состав фразеологии.

В русском языкознании исследование фразеологии связано с именем академика В.В. Виноградова, представившего положения и принципы классификации фразеологизмов, разработанных французским ученым Шарлем Балли. В работе В.В. Виноградова «Об основных типах...» выделяются три типа фразеологических единиц: 1) фразеологические сращения (устойчивые сочетания слов, не мотивированные внутренней формой, - бить баклуши, точить лясы, 2) фразеологические единства (устойчивые сочетания слов с прозрачной внутренней формой, - подливать масло в огонь, плакали наши денежки), 3) фразеологические сочетания (выражения, в которых одно из слов употреблено в прямом значении, а второе - во фразеологически связанном значении слов (принимать меры, одержать победу). Пословицы в концепции В.В. Виноградова выведены за пределы фразеологии [64].

Упомянув подобную интеграцию паремиологической и фразеологической сфер, отметим, что одной из задач нашего исследования является установление

характеристик, общих для пословиц и фразеологизмов и их специфических черт, позволяющих им выступать в качестве особых единиц отражения опыта народа в целом.

Как отмечают исследователи, пословица и фразеологизм характеризуются некоторыми общими жанровыми признаками: по содержанию – возможность выступать в переносном значении (С больной головы на здоровую - пословица; Заморить червячка - фразеологическая единица); по форме - анонимность (Цыплят по осени считают - пословица; сесть в галошу - фразеологическая единица); устойчивость, воспроизводимость (чистота - [залог здоровья] - пословица; Тише воды - [ниже травы] - фразеологическая единица). Общность жанровых признаков обусловлена тем, что, во-первых, пословицы и фразеологизмы относятся к языковым явлениям; во-вторых, в отличие от других языковых единиц, пословицы и фразеологизмы представляют собой, как пишет А.И. Молотков, «неосознаваемое как таковое использование опыта предшествующих поколений» [213, с.148]; в-третьих, оба изречения обладают параметром устойчивости, или как считает И.А. Мельчук, «прогнозируемостью появления одного компонента предложения или словосочетания относительно другого», например: в пословице - своя рубашка (ближе) к телу, фразеологические единицы - бок (о бок), буря (в стакане воды); в-четвертых, пословицы и фразеологизмы, выражая народную мудрость в наиболее лаконичной форме, обладают воспроизводимостью в речи [211, с.148];

Пословицы и фразеологизмы имеют значительные отличия. Наиболее яркая специфическая черта пословицы – это ее дидактичность (Кто рано встает, тому Бог дает). Ей свойственна оценочность (Старый друг лучше новых двух), а фразеологизму - в меньшей степени. Наличие в пословицах логического суждения и побудительной структуры показывает отличие пословиц от фразеологических единиц (*Рыба ищет, где глубже, а человек - где лучше; Человек предполагает, а Бог располагает*), в то время как последние соотносимы с понятием (С красной строки). Другое отличие в том, что у

пословиц такая же структура предложения, то есть законченность мысли (*Рыбак рыбака видит издалека; Друг познается в беде*), однако фразеологические единицы, имея структуру предикативного словосочетания либо сочетания слов сочинительного характера, являются членами предложения (*Лицом к лицу, бок о бок*).

Из всего сказанного можно заключить, что в отличие от фразеологизмов пословицы обладают такими дифференцирующими признаками, как фактичность, наличие логического суждения и семиотической структуры предложения, т.е. являются самостоятельными жанрами.

Таким образом, пословица как языковое явление имеет большое теоретическое и практическое значение и исследуется лингвистами и лингводидактами как разновидность паремиологического клише. Как объект методики обучения языку, пословица представляет собой нелегкую, но интересную и полезную проблему. Использование пословиц с базовыми компонентами «человек и его мир» в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку будет способствовать более осознанному и более эффективному овладению ими образной системой изучаемого языка, речь обучаемых станет богаче и ярче, расширится мышление.

Лингвокультурологический анализ пословиц с базовым концептом «человек и его мир» в русском и китайском языках позволяет увидеть осмысление места человека в двух ментальных системах. *Антропоцентризм* стал одним ведущим направлением лингвистических исследований на рубеже XX-XXI веков. Принцип антропоцентричности связан с исследованием проблем, касающихся языка и духовной активности человека, языка и мышления, языка и культуры, языка и коммуникации, то есть основное внимание современной лингвистики сосредоточено на человеческом факторе в языке. Антропоцентризм - это «особый принцип исследования, который заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для

развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели... в лингвистике антропоцентрический принцип связан с попыткой рассмотреть языковые явления в единстве «язык и человек» [167, с. 212].

В лингвистической и методической науке повышается интерес к пословицам как к виду паремий. Как было сказано выше, исследователи отмечают свойственную пословице парадоксальность: при своем малом объеме пословица заключает в себе богатейшее содержание, глубокие мысли, нравственно-этические оценки, прагматизм и практическое руководство и действию. «Пословицы и фразеологизмы своей семантикой они направлены на характеристику человека и его деятельности» [310]. Анализируя языковую картину мира, создаваемую пословицами и фразеологизмами можно назвать их основной признак - антропоцентричность. Антропоцентричность картины мира - в ее ориентации на человека, поскольку человек - мера всех вещей: *быстро – глазом не моргнул, сломя голову, во мгновение ока; близко – рукой подать, под носом, под боком* и т.д.

Обучение русскому языку иностранных студентов на материале пословиц и фразеологизмов с базовым концептом «человек и его мир», выявление национально-культурных компонентов в сопоставлении с примерами родного (китайского) языков способствует формированию у иностранных студентов-филологов не только языковую, коммуникативную, а также культурологическую и билингвальную компетенции. «Культурема» «человек и его мир» как в русском, так и в китайском языках понимается как величайшее благополучие, при потере которого все остальное теряет свою значимость [168].

Анализ пословичного фонда русского и китайского языков показывает, что пословицы, отражающие человека и его мир, многочисленны. В русском языке их около 250 единиц. Материал *отбирался методом сплошной выборки из лексикографических источников* (Даль [91], Захаров[125], Жунгиету [117],

Пермяков [226], Мартынова [206], Снегирев [262]). В китайском языке пословиц с базовым концептом «человек и его мир» выявлено в количестве 100 единиц и были отобраны из одного словаря пословиц [44].

В настоящее время в мировом языкознании наряду с фольклористским материалом, собственно лингвистическими подходами к паремиям, возник совершенно новый подход - подход лингвокультурологический, который дает возможность увидеть анализируемые единицы, как результат взаимодействия языка, культуры и мышления, описать их, обращая внимание на национально-специфические характеристики, что не всегда удастся сделать в рамках традиционной системно- структурной парадигмы.

Неэквивалентность лексических единиц русского и родного языков в составе фразеологизмов и пословиц порождает в речи студентов интерференцию.

Е.М. Верещагин и В. Г. Костомаров [58] отмечают, что «слово, отражающее предмет материальной и духовной культуры, отсутствующий в другом (сопоставляемом) языке, не переводится ... устойчивым эквивалентом, поэтому оно и называется «безэквивалентным» и план содержания безэквивалентных слов «невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями».

О безэквивалентной лексике языка говорят по отношению данного языка к какому-либо другому языку, где нет подобных лексических соответствий. Национально-специфические особенности лексики могут проявляться не только в наличии безэквивалентных единиц, но и в отсутствии в данном языке слов и значений, выраженных в другом языке, в так называемых лакунах, «белых пятнах» в семантической карте языка [59].

Возникновение лакун может быть обусловлено рядом причин. В одних случаях появление *лакун* связано с различием соответствующих культур. Так, лакунами для китайского языка относительно русского будут слова *пасха, масленица, икона, крестины, кум(а)*. В других случаях наличие лакун в

данном языке объясняется не отсутствием соответствующего денотата, а тем, что для данного языка, данной культуры такое различие оказывается несущественным. Например, в китайском языке, по сравнению с русским, имеется больше однословных обозначений каждого из сыновей в отношении к другим детям одних и тех же родителей: *старший брат, средний брат, младший брат*. В данном случае релевантными оказываются, во-первых, дифференциация по возрасту (*старшая сестра, младшая сестра*), во-вторых, пол лица соотнесения. В русском языке всем этим словам соответствует одно слово - *брат* или *сестра*.

Этнокультурные различия проявляются и в том, что разноязычные слова, совпадающие по денотату, могут различаться своими эмоциональными, оценочными оттенками, т.е. *коннотацией*. Сравним различия в ассоциациях, связанных со значением слова «обезьяна» в русском и китайском языках. В языковом сознании обезьяна у русских вызывает представление о *некрасивом* человеке. У китайцев же обезьяна относительно к человеку символизирует смекалку, незаурядный ум, талант, способности к обучению и смекалку. Не зря детей, родившихся в год Обезьяны, считают одаренными детьми.

Исследование коннотативной семантики слов в межъязыковом плане представляется интересным и сложным, поскольку при сопоставлении сопрягаются разнообразные смысловые, оценочные, психологические, культурологические, эстетические факторы, своеобразно преломляющиеся в слове национального языка. Пословицы, фразеологизмы и другие паремиологические единицы в настоящее время изучаются в разных планах: в монолингвальном плане; в сопоставительном плане; в лингводидактическом и методическом планах и т.д. Владение пословицами неродного языка – показатель высокого овладения вторым языком. Пословицы родного и неродного языка, как и все другие языковые единицы, порождают *речевую интерференцию* [243], преодоление которой возможно при использовании результатов сопоставительного анализа пословичного фонда контактирующих

языков в сознании обучающихся. Для преодоления речевой интерференции необходимо создание специальной типологии *учебно-языковых заданий*, способствующей нейтрализации паремиологической интерференции в речи обучающихся на изучаемом языке [171].

В методике преподавания русского языка как иностранного все больше внимания обращается достижениям лингвистической науки, все большее распространение получают исследования, посвященные проблеме концептуализации мира в потенциале языка как фрагмента языковой картины мира и собственно лингвистической реальности. Сопоставительное описание концептосферы разносистемных языков с учетом универсальных и национально-специфических особенностей в пословичных и фразеологических единицах – явление и новое, и традиционное в современном языкознании. В этой связи актуальным становится работа исследователей по выявлению единиц, наиболее органично связывающих язык и культуру, поскольку именно при сопоставлении национально-языковых картин мира можно выделить универсальные и национально-специфические аспекты. Проблема изучения национально-маркированных языковых единиц получила различное толкование и развитие в лингвистике, лингводидактике и методике [152, 52].

Изучение пословиц, как одно из средств общения и организации мыслительной, коммуникативной, прагматической деятельности, играет значительную роль в межкультурной коммуникации в системе образования, поскольку на определенном этапе общение между людьми как представителями одного этноса или разных языков и культур легче осуществляется при помощи образных средств и паремиологических единиц языка. На современном этапе актуальность исследования пословичных и фразеологических единиц обуславливается и тем, что пословицы отражают специфическую картину мира того или иного народа, историю его образа жизни, культуру народа и отражают свойственный ему материальный и духовный мир, специфику содержания мышления народа, его отношения к окружающему его миру.

Общеизвестно, что пословицы, представляя собой средство народной педагогики и результат познавательной и обобщающей деятельности, наблюдений над объективной действительностью, представляют собой концепты коллективного сознания народа и единицы номинативной системы языка. Лингвистическая природа пословицы – это единство и пересечение ее логико-семиотического, структурно-синтаксического, коммуникативно-смыслового, когнитивно-семантического и национально-культурного аспектов ее языковой организации. Главной особенностью пословиц на смысловом и функциональном уровне является выражение определенной истины о положении вещей, явлений в материальном мире, потому что пословица как паремиологическая единица является разновидностью паремиологического клише [136, 186], что способствует передаче мысли по готовой модели, независимо от временной эпохи и других особенностей ситуации общения [181, 241].

Сходство и различия пословиц русского и китайского языков обусловлены наличием единой логической структуры в их содержании, основанной на противопоставлении элементов типической ситуации, свидетельствующее, что в основе их логического содержания лежат одни и те же тематические элементы типической ситуации и аналогичные отношения между ними, когда инвариантный смысл типической ситуации логически по-разному передается пословицами русского, казахского и др. языков. Так,, культурные коды образов антропоцентрических пословиц и фразеологизмов универсальны, но их языковое выражение всегда обусловлено национальной культурой. Например, сравним: рус. «Лучше горькая правда,, чем сладкая лесть». – кит. «Тот, кто указывает на твои недостатки, не всегда твой враг; тот, кто говорит о твоих достоинствах, не всегда твой друг».

Среди всех типов устойчивых предикативных единиц языка именно пословицы характеризуются собственным языковым и семантико-функциональным статусом: особой синтаксической избирательностью,

ограничениями парадигматической и синтагматической трансформации и вариативности на структурно-синтаксическом, морфологическом, коммуникативно-смысловом уровнях своей языковой организации.

Пословицы разных языков «имеют свой предметно-образный состав и отражают национальное своеобразие, географические, бытовые, социальные, исторические, культурные и др. особенности, в которых живет тот или иной народ - пишут В.П. Филимонов, В.М. Мокиенко, - поэтому они в чем-то совпадают, а в чем-то совсем иные» [309].

Пословицы, как универсальные единицы языка, представлены в любом языке и активно используются в коммуникации, причем практически во всех сферах устного и письменного общения.

Среди различных аспектов языкового устройства пословиц особое место занимают такие, как предикативность, логическое содержание, синтаксическая структура, семантика, национально-культурная маркированность, когнитивная значимость, клишированность, фразеологичность и т.д. Не рассмотрев эти и другие аспекты языковой организации и функционально-коммуникативной значимости пословиц в комплексе, прежде всего в сопоставлении, невозможно установить место, ценность и специфику пословиц в рамках разных языков, в системе предикативных и клишированных единиц.

Можно сказать, что пословицы когнитивно и информационно исключительно значимы, поскольку в них аккумулированы наблюдения народов о закономерных связях и отношениях между предметами и явлениями действительности, проявляющиеся на уровне физических законов. Такие наблюдения и обобщения чрезвычайно важны для всех без исключения людей для дальнейшего познания мира, для правильной ориентации в мире и целенаправленной деятельности человека, что имеет большое лингвотеоретическое и методическое значение. Универсальность или схожесть пословиц разных народов заключается в изоморфности структуры логического содержания пословиц: в любой типической пословичной ситуации, т.е. где

демонстрируются отношения и связи закономерной обусловленности, зависимости, выделяются и противопоставляются какие-то элементы, их признаки, на основе которых и формируется пословичный смысл. Тематически такие элементы неоднородны и они объединяются в разные формообразующие группы. Избранные тематические элементы и их пословичное противопоставление и составляют основу структуры логического содержания пословиц, а они, в свою очередь, базу пословичного смысла. Сходства и различия пословиц разных языков качественно разнородны. Наивысшую степень в этом смысле занимают совпадающие во всех аспектах их языковой организации пословицы. Это, как правило, пословицы – интернационализмы, а также пословицы – заимствования или кальки. Однако одна и та же инвариантная пословичная мысль может иметь варианты своего выражения не только в разных языках, но и в одном языке. Сопоставление пословичных единиц показывает, что кроме перечисленных свойств пословицы обладают своими особенностями и на структурно-синтаксическом уровне своей организации, что говорит в пользу их особого положения, особого статуса в системе предикативных образований. Об этом свидетельствуют не только такие факты, как доминирование определенных типов предложений – простых распространенных, неопределенно-личных, безличных, сложноподчиненных предложений уступки и т.д., но и наличие в синтаксической структуре пословиц языковых элементов и форм, направленных на поддержание обобщенного пословичного смысла. Причем каждый язык имеет для этих целей свои средства и формы. Хотя пословицы характеризуются в теории фразеологии как всесторонне устойчивые фразы, они способны к вариативному изменению своей структуры в семантических и прагматических целях. Надо вместе с тем отметить, что некоторые виды трансформации фразы на пословицы не распространяются, в особенности по категории времени, модальности, наклонения, утверждения, отрицания и т.д.

Говоря о национально-культурном своеобразии пословиц неродственных

языков, скажем, что свое проявление оно находит *на предметно-образном уровне* реализации пословичного смысла. Здесь, по сути дела, проходит главный аспект дифференциации национально-культурной маркированности пословиц разных языков, так как именно в этом компоненте обнаруживается разность в языковой картине мира неродственных языков. Важно отметить, что при производстве пословиц все народы пользуются одной и той же логикой пословичного смысла, а именно выделением тематических элементов и характера отношений между ними в типических пословичных ситуациях, при заполнении их конкретным языковым материалом каждый народ производит свои предпочтения. Как уже было сказано, если в русском языке высокочастотны пословицы, связанные с *семьей, ремеслом, религией, охотой, одеждой* и т.д., то в пословицах китайского языка тематикой являются *быт, земледелие, садоводство, нравственные ценности* и т.д.

В семантике пословиц неродственных языков представлены различные знания о мире и структуры их репрезентации, что напрямую связано с особенностями предметно-образного состава пословиц того или иного языка. Знания об объективном мире в пословицах как особом типе языковых единиц имеют обобщенную форму, хотя и представлены в пословицах в форме логических суждений. В своей конкретности пословицы – это, с одной стороны, особый вид обобщенного знания о мире или понятий о мире, а именно обобщенные суждения, а с другой стороны, они также есть концепты, т.е. структуры репрезентаций знаний. Пословицы разных языков репрезентируют практически аналогичные концепты типа мыслительных картинок, фреймов, сценариев, схем.

Таким образом, языковой материал и его содержание, предназначенное для развития речи студентов иноязычной (китайской) аудитории, носит разнообразный характер: от лексики, пословицы, фразеологизма и предложения, до текста и образных средств изучаемого языка. Выявление и отбор такого языкового материала базируется, прежде всего, на результатах

сопоставительного исследования родного (китайского) и изучаемого (русского) языков в рамках нескольких параметров - лингвистического, лингвокультурологического, психолингвистического, этнопсихологического, лингвостатистического и т.д. Они и являются научными основами процесса определения и отбора языкового материала по изучаемому языку в целом, так и для каждой отдельной иноязычной аудитории, в частности.

Развитие речи на материале пословиц и фразеологизмов является таким же актуальным, как и на материале учебных текстов. Для аргументации этого нашего мнения обратимся к дефиниции В. Даля. В. Даль дает следующее определение пословице: «Пословица - коротенькая притча. Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности. Как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения, нередко, однако же, вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя...» [91, с.9].

Многие ученые-исследователи, как Г.В. Колшанский [157], Г.А. Кажигалиева [132], признают существование «двуединства языка и культуры» [132, с.20], многие исследователи обращаются именно к паремии. Так Г.В. Колшанский считает, что «наиболее перспективными, продуктивными при решении задач лингвокультурологического характера нам представляются научные изыскания, в поле зрения которых оказываются устойчивые, клишированные, имеющие высокий индекс употребления речевые высказывания» [157, с.28]. Эти высказывания являют собой результат рефлексии, глубинной проработки тем или иным (микро) социумом наиболее актуальных для него понятий, и - как следствие - рельефно показывающие самобытность, оригинальность его языкомышления и речевых поступков» (цитируется по Н.А.Красавскому) [160, с.46-51]. Такими высказываниями, прежде всего, являются пословицы.

Анализируя труды собирателей пословиц и поговорок, а также ученых 19 -

20 вв., Л.Б.Савенкова [248, с.5] отмечает, что первые попытки классификации пословиц и поговорок в сборниках осуществлялись приблизительно с 30-х годов 19-го века до середины 20-го века. В это время большинством исследователей пословица рассматривалась как минитекст, изучалась в основном с позиции фольклористики и этнолингвистики. Ряд исследователей рассматривали пословично-поговорный фонд как своеобразное хранилище сведений о народной жизни, в качестве некоего зеркала, отражающего не только быт, но и историю, верования, обычаи, обряды русского народа (Ф.И. Буслаев, А.И. Желобовский, В.П. Аникин и др.). С середины 20-го века по настоящее время идет активная публикация общих и тематических собраний, включающих как русские, так и иноязычные паремии; разграничиваются литературоведческий и лингвистический подходы к исследованию паремии. Лишь в 50-е - 60-е годы ученые стали квалифицировать как паремии в целом, так и пословицы в частности в качестве единицы языка, а не только речи [47, 107,11].

Впервые теория пословиц была разработана Г.Л. Пермяковым. Так, в работе «От поговорки до сказки» [226] рассматриваются пословицы в лингвистическом аспекте, дается логико-семиотический подход к паремии.

Проблема систематизации пословиц, изучение их смысловой структуры отражены в работах А. Дандиса, М.А. Черкасского, Мати Кууси, Г.Л. Пермякова (Дандис [349], Черкасский [334]; Кууси [163]; Пермяков [226]).

Будучи неотъемлемым элементом фольклора, а в более широком смысле и народно-разговорного языка, пословица представляет собой текст, т.е. может употребляться самостоятельно. Пословица как один из видов монотематического текста характеризуется смысловой, структурной, коммуникативной целостностью, и ее понимание может выступать одной из моделей понимания текста в целом. Например, кит. *Одно дерево еще не лес, Муж и жена носят одни брюки.*

На принадлежность пословицы к сфере фольклора указывает его

объективный характер выражения. Пословица воспринимается как глубокое и обобщенное изречение. Например: *Поганое к чистому не пристанет* - указанная ситуация используется для обозначения общего положения: соблюдение чистоты предохранит от болезнетворных микробов. Обобщенность реализуется формальными грамматическими категориями: определительные и относительные местоимения, отождествленные структуры «кто..., тот»: Кто ест лук, тот избавлен от вечных мук), дефинитивные конструкции (Тяжело болеть, тяжелее того над болью сидеть). Многие пословицы могут быть выражены в виде тезиса, аргумента, доказательства. Например: *Чеснок да редька - так и на животе крепко; Ходи больше, проживешь дольше.*

Заключая в себе свод народной мудрости, пословицы претендуют на универсальность выводов и заключений, на нравоучительность, например, *Помногу есть, не велика честь: не будешь богат, а будешь пузат; Держи голову в холоде, живот - в голоде, а ноги - в тепле.* По этому поводу Соколов Ю.М. справедливо заметил, что «...генетически пословица могла быть выводом, заключительной моралью басни, сказки или притчи, хотя само произведение уже было забыто» [266, с.20]. Утратив связь с первоначальным источником, пословица стала функционировать в языке в соответствии с конкретными ситуациями.

Следующим специфическим характером пословичных единиц является ситуативность. Говоря иначе, особенность человеческого мышления (восприятия) заключается в том, что она выделяет из всех явлений суть, в которой заключен главный смысл языковой единицы.

Таким образом, в пословице образ всегда редуцирован, то есть представляет собой схематическую передачу ситуации, в которой выделяется специфическая черта, основная в данной ситуации» [215, с.34]. Т.М.Николаева полагает, что при употреблении пословицы проблема истинности высказывания снимается, «так как человек говорит не от себя, а ссылается на чужой и тем самым объективируемый опыт, но остается иная проблема: верно ли она употреблена,

то есть, существует ли аналогия между пословичной ситуацией и обсуждаемой» [215, с.154].

И, наконец, как фольклорный жанр, пословица обладает тремя определенными «структурными планами - планом лингвистической (и композиционной) структуры, планом логической (и семиотической) структуры и планом реалий» [215, с.29]. Пословица, обладая свойством **клишированности**, воспринимается как конструктивное целое без каких-либо изменений и тем самым относится к числу языковых знаков. Например, *Аппетит от больного бежит, к здоровому катится; У кого болят кости, тот не думает идти в гости*. Данные пословицы не несут никакой новой информации, «информативным является лишь выбор данной паремии как целого и ее использование в определенной ситуации» [215, с.39].

А.В. Кунин отмечает, что «...будучи ярким образным выражением, несущим в себе непреложную истину и народную мудрость в емкой и доступной форме, пословица обладает высокой *воспроизводимостью* в речи. На протяжении веков некая мысль выражалась людьми по-разному, пока содержание не обрело оптимальную форму, узнаваемую и принятую всеми членами данной языковой общности, в соответствии с их мировосприятием. Поэтому пословицы нередко понимаются носителями языка «с полуслова и могут воспроизводиться эллиптически» [164, с.339]. Например, *В здоровом теле - (здоровый дух); Больному и мед не вкусен, здоровый (и камень съест)*.

Вслед за Г.Л. Пермяковым, считаем, что паремии «включены в систему синтагматико-парадигматических отношений языка, т.е. не только способны занимать то или иное место в линейном речевом ряду, но и обладают той или иной парадигмой...» [227, с.29]. Однако эта парадигма отличается от парадигмы полнокровных предложений, реализующихся в речи по структурно-семантическим моделям, восходящим к сущностным моделям (элементарным простым предложениям) языка [331]. Все перечисленные черты пословиц дают основание отнести их к языковым знакам.

Пословицы признаются как знаки и как модели различных типовых ситуаций или отношений между реалиями. Например, всем понятно, что пословичное выражение *Ешь проста - проживешь лет до ста*, описывая ситуацию, при которой человек, питающийся простой здоровой пищей, проживет долго, является знаком описанной ситуации и в то же время моделирует его при помощи известных образов. Но встречаются и такие пословицы, которые, будучи знаками типичной ситуации, сами при этом ее не моделируют. Например, пословица *Сытый конь воду возит, тощего на подругах поить водят* описывает состояние немощного человека.

Мы убеждаемся в том, что «знаковая сущность и моделирующая способность пословичных изречений, хотя и тесно связаны между собой, все же являются разными и вполне самостоятельными свойствами названных паремий» [227, с.30]. Вслед за Г.Л.Пермяковым, мы считаем, что как знаки, пословицы представляют собой *языковое явление*, а при употреблении в конкретной ситуации выступают как единица речи, т.е. как *речевое явление* [226, 227].

Описывая природу пословиц, необходимо отметить, что паремии, являясь знаками определенных типовых ситуаций, а сами ситуации в этом случае предстают как инварианты, пословицы же, означающие их - как варианты. Другими словами, все пословичные выражения, означающие одну и ту же ситуацию, являются вариантами, а сама ситуация - инвариантом. Например, изречениям *Здоровье всему голова; Здоровье дороже богатства; Ум да здоровье дороже всего* инвариантом служит ситуация — «Предпочтительность одного объекта в сравнении с другим». Именно поэтому типология пословиц предстает как значимый аспект лингвистики и методики преподавания РКИ [4, с.42].

По характеру выражения пословицы делятся на аналитические, обладающие прямым значением, и синтетические изречения, сохраняющие

целостное переносное значение. Аналитические и синтетические клише подробно описаны Г.Л. Пермяковым, который отмечает, что «аналитические клише по определению - однозначны и, следовательно, говорят о чем-то одном, синтетические же - многозначны, и потому могут использоваться для рассказа о разных (хотя в чем-то и сходных) вещах» [226, с.30].

Следует отметить, что выражения с прямой мотивировкой применимы к более ограниченному количеству ситуаций. Основное ядро составляют пословицы, употребляющиеся в переносном смысле, то есть имеют, как и всякие паремии, свойство афористичности, которая «подразумевает способность высказывания воспроизводиться как имплицитно содержащее более широкую информацию, чем та, которая эксплицитно выражена непосредственно в его тексте», [226, с.37]. Например, *Горбатого могила не исправит*. Первоначально пословица употреблялась в прямом значении: горб после смерти человека действительно выпрямляется. Это изречение имеет и переносный смысл, который заключается в том, что нет возможности изменить данную ситуацию, или же общий смысл выражения *Подкошенная трава и в поле сохнет* (в значении ослабленное здоровье быстрее поддается болезни) не определяется смыслом составляющих его слов. Таким образом, одна и та же пословица «оказывается носителем совершенно разных функциональных нагрузок» [226, с.37].

И так, на основе произведенного анализа и описания следует заключить, что, благодаря указанным характеристикам, пословица квалифицируется как языковой знак. Что касается ее текстовой природы, то по этому поводу Л.Б. Савенкова справедливо замечает: «Целесообразнее считать паремию единицей с двойственной сущностью. Наблюдается парадокс семиотического сосуществования признаков языкового и дискурсивного знака, с преобладанием, однако черт единицы языковой системы. Этот парадокс обусловлен таким обязательным условием существования пословицы, как прозрачность ее внутренней формы» [249, с.9].

В последнее время в ряде работ пословицы рассматриваются как особый тип языковых знаков, включаемых в круг фразеологизмов. Так, ученые Г.Л.Пермяков [226], В.В.Виноградов [65], Л.Б.Савенкова [249] считают, что пословицы не входят в состав фразеологии.

Российская традиция в исследованиях фразеологии, в первую очередь, связана с именем академика В.В. Виноградова, который в 40-е годы 20 века представил положения и принципы классификации фразеологизмов, разработанные известным французским ученым Шарлем Балли. В книге В.В. Виноградова «Об основных типах...» выделяются три типа фразеологических единиц: 1) фразеологические сращения (устойчивые сочетания слов, не мотивированные внутренней формой, - бить баклуши, точить лясы, 2) фразеологические единства (ФЕ - устойчивые сочетания слов с прозрачной внутренней формой, - подливать масло в огонь, плакали наши денежки)', 3) фразеологические сочетания (выражения, в которых одно из слов употреблено в прямом значении, а второе - во фразеологически связанном значении слов (принимать меры, одержать победу). Пословицы в концепции В.В. Виноградова, как уже отмечалось, выведены за пределы фразеологии [65]. Необходимо акцентировать, что учитывая такую интеграцию паремиологической и фразеологической сфер, одной из задач нашего исследования является установление характеристик, общих для пословиц и фразеологизмов и их специфических черт, позволяющих им выступать в качестве особых единиц отражения исторического опыта народа в широком смысле слова [184, 185].

Исследователями отмечается, что пословица и фразеологизм характеризуются рядом общих жанровых признаков: по содержанию - наличие переносного значения (Подкошенная трава и в поле сохнет - пословица; Заморить червячка - фразеологическая единица); по форме - анонимность (Береженого бог бережет - пословица; сесть в галошу - фразеологическая единица); устойчивость, воспроизводимость (Умеренность - [мать здоровья]

- пословица; Тише воды - [ниже травы] - фразеологическая единица). Общность жанровых признаков обусловлена тем, что, во-первых, пословицы и фразеологизмы относятся к языковым явлениям; во-вторых, в отличие от других языковых единиц, пословицы и фразеологизмы представляют собой «неосознаваемое как таковое использование опыта предшествующих поколений» [213, с. 148]; в-третьих, оба изречения обладают параметром устойчивости, или прогнозируемостью появления одного компонента предложения или словосочетания относительно другого, например: в пословице - *Всякому своя болячка (больна), фразеологические единицы - лицом к (лицу), буря (в стакане воды)*; в-четвертых, выражая народную мудрость в наиболее доступной емкой форме, пословицы и фразеологизмы обладают воспроизводимостью в речи.

Отличия пословиц от фразеологизмов также достаточно значительны. Одной из наиболее ярких специфических черт пословиц является дидактичность (*Ешь проста - проживешь лет до ста*). Пословичному изречению свойственна оценочность (*Лекарство хуже самой болезни*), а фразеологизму - в меньшей степени. Присутствие в пословицах логического суждения и побудительной структуры свидетельствует об отличии пословиц от фразеологических единиц (*Болезнь человека не красит; Держи голову в холоде, живот - в голоде, а ноги - в тепле*), в то время как последние соотносимы с понятием. Следующее отличие заключается в том, что со стороны формы пословичные выражения имеют поверхностную структуру предложения (*Свою болячку чужим здоровьем не лечат. На всякую шаль выросло по лозе, на всякую болезнь по зелью*), законченность мысли, а фразеологические единицы, имея структуру предикативного словосочетания либо сочетания слов сочинительного характера, являются членами предложения *Лицом к лицу, хоть шаром покати*.

На основе вышеизложенного можно заключить, что пословица отличается от фразеологизма такими отличительными признаками, как моделирование

ситуации, фактичность, наличие логического суждения и семиотической структуры, структуры предложения.

3.2. Анализ содержания программ, учебников и учебных пособий по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Казахстана

Конец 20-го столетия стал кризисным периодом для теории и практики создания вузовского учебника на всем пространстве СНГ. Размышляя над методическими основами единого учебника русского языка для студентов-нефилологов, П. В. Фарисенкова отмечает, что «в ситуации, когда новые цели и задачи обучения находились в стадии формирования, а контингент обучаемых сильно изменился, учебный процесс уже не мог обеспечиваться учебниками прошедшего стабильного этапа развития методики РКИ» [307, с.33].

Анализ программ и учебников по русскому языку для иностранной аудитории предполагает решение следующих задач:

- выяснить, в какой мере основные средства обучения (упражнения, тексты, ситуативные моменты), включенные в учебники, отвечают требованиям овладения студентами-китайцами национально-культурной специфики номинативных единиц русского языка (безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика) с позиции носителя китайского языка.

- какой материал, включенный в учебники, дает необходимые культурологические сведения о носителях изучаемого языка (в частности, выяснить, какое место занимает пословичный материал с базовыми концептами «человек и его окружение» в системе обучения русскому языку в педагогическом вузе);

- как в учебниках учитывается лингвокультурологическая компетентность как часть коммуникации;

- каковы основные положения программы и степень соответствия содержания учебника, учебного пособия, содержанию программы.

Рассматривая вопрос о содержании обучения иностранных студентов в педагогическом вузе, традиционно анализируем ныне действующие программы и учебники по русскому языку. Существует Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, внесенный приказом Министра образования и науки РК от 05.05.2020, который определяет требования к уровню подготовки обучающихся и содержание образования и на основе которого составляется типовая программа курса русского языка для студентов-иностранцев [291], являющийся руководящим документом по преподаванию русского языка в педагогических вузах, который состоит из двух разделов. Первый раздел программы [291, с.58-88] содержит общие указания о необходимости формирования языковой компетенции, формирования речевой компетенции и коммуникативных действий, осуществляемых в социально-культурной и частично учебно-научной сферах. Во втором разделе программы говорится, что «целью обучения русскому языку как языку специальности является приобретение и совершенствование коммуникативных умений и навыков профессионального общения, что включает.. овладение терминологической системой языка специальности; формирование умений и навыков работы со специальным текстом: анализ содержания, выделение основной информации, составление конспектов, реферирование формирование навыков профессионального общения: в ситуациях, актуальных для будущей специальности (ситуативное общение); на темы избранной специальности (тематическое общение)» [291, с.89].

О содержании же обучения русскому языку как неродному, в программах традиционно говорится о языковом материале, предназначенном для усвоения обучающимися, который рассматривается как средство осуществления речевой деятельности, а также о тех навыках и умениях, которыми необходимо овладеть в процессе будущей профессиональной деятельности.

Если же рассмотреть образовательную программу специальности «6В02301 – Русская филология» (русское отделение уровень бакалавриата), то видно, что

ставится цель формирования фундаментальных знаний, умений и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности; формирование экологической, физической и этической, правовой культуры и культуры мышления; языковую подготовку; формирование общечеловеческих и социально-личностных ценностей; воспитание в духе патриотизма, дружбы народов Республики Казахстан, толерантности. В зависимости от уровня обучения итогом изучения данной дисциплины должно стать знание и понимание основных лингвистических и литературоведческих понятий, законов и явлений; основных этапов периодизации литературы, содержания включенных в программу художественных произведений русской и мировой литературы XII–XXI вв.; особенностей фонетики, словообразования, лексикологии, морфологии, синтаксиса современного русского литературного языка; литературных процессов с точки зрения диахронии и синхронии; теоретических основ и технологий обучения русскому языку как иностранному и литературе в школах с нерусским языком обучения; теорий обучения, воспитания и развития, а также теории педагогического процесса, основных понятий педагогики и теории воспитания; умение применять эти знания в процессе общения и профессиональной деятельности; развитие системного мышления и целостного восприятия педагогической действительности, личностных способностей; толерантности и способности к педагогическому сотрудничеству; стремление к развитию интеллектуальных, морально-нравственных, культуросообразных, коммуникативных, организационно-управленческих навыков; способность к изучению и применению инновационного педагогического опыта, высокая мотивация к педагогической деятельности, стремление к самообразованию и самореализации; способность к формированию здорового образа жизни и соблюдение охраны труда.

Данной программой охватывается достаточно большой объем компетенций. Спектр изучаемых в рамках данной дисциплины тем также обширен. Однако изучению лексике пословиц и ФЕ, являющегося, на наш взгляд, основой из

основ общения, внимание, к сожалению, мало уделяется.

Содержание курса по уровню А1 составляют лексика, грамматика, чтение, письмо, говорение, аудирование, страноведение, введение в язык. Студенты, изучающие русский язык по уровню В1–В2 будут изучать лексику, грамматику, чтение, письмо, речевую практику, язык СМИ, межкультурную коммуникацию, научный стиль речи, историю и культуру России, введение в русский язык.

Для достижения поставленных при проведении констатирующего эксперимента цели и задач был проанализирован цикл учебников по русскому языку для студентов-китайцев (см., например, <http://pickup.mofile.com/0409077353115006>), где практически все учебники содержат ряд упражнений:

- языковые упражнения;
- речевые упражнения;
- коммуникативные *упражнения*.

Проведенный анализ программы практического курса русского языка [290] показал, что в ней в должной мере уделено внимание специальной терминологии. Однако для эффективного усвоения целесообразно было бы к основной программе разработать в качестве приложений словник коннотативной лексики, включая широкоупотребительную пословичную и фразеологическую единицы с учетом узко профессионального активного и пассивного лексико-грамматического минимума.

Отметим в качестве положительной стороны то, что программа выдвигает ведущим принципом обучения - принцип коммуникативно-деятельностного подхода. Однако, на наш взгляд, в этой программе отсутствуют какие-либо указания на конкретные знания, информацию, отражающие взаимодействие языка и культуры, которые формируют лингвокультурологическую компетенцию, в том числе рекомендации по отбору соответствующего языкового материала, его объема и методов подачи. На наш взгляд, было бы уместно также включить в программу как аспект лингвокультурологии

пословицы с базовыми концептами «человек и его мир».

В методических рекомендациях Типовой программы по русскому языку ставится задача «помочь овладеть культурой общения в жизненно актуальных сферах деятельности, прежде всего - в речевых ситуациях, связанных с будущей профессией...» [291, с.3], которая предусматривает изучение специальной лексики. Преимуществом данной типовой программы является то, что она разработана с учетом последних достижений современной лингвистики и методики обучения, т.е. изучение языка как феномена культуры. Однако, в программу практического курса русского языка, имеющего целью формирование у студентов иноязычной культурологической компетенции, следовало бы ввести и лингвокультурологический аспект преподавания русского языка, что позволило бы строить обучение русскому языку в иностранных группах с русским языком обучения на основе самых современных достижений лингводидактики.

Одной из проблем процесса преподавания русского языка как иностранного в Республике Казахстан является отсутствие единого учебника и учебных пособий, отвечающих современным требованиям и единой программе. Поскольку учебник выступает образцом управления учебным процессом, то там должны быть четко изложены концепция и методы обучения.

Содержание программ практического курса русского языка как иностранного для казахстанских вузов ориентировано на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Оно построено на основе общеметодологических принципов и развивающего характера учебного материала; системообразующего характера технологии обучения; связи учебного материала с социальным заказом общества и т.д.

В современных вузовских программах по русскому языку в русских и нерусских группах выставлены требования - в процессе работы над развитием речи учитывать содержание высказывания, логическое построение и речевое оформление. По-прежнему в перечень по развитию речи включаются языковые

задания на словарную работу, усвоение нормированного употребления фонетических единиц и грамматических форм, на определение видов устной и письменной речи. Они преобладают над заданиями по усвоению и формированию содержания текста, построения и лингвистического оформления этого содержания. Часто школьные традиции развития речи имеют свое продолжение в вузе. Разница заключается в том, что роль текстов при изучении русского языка в высшей школе неизмеримо возрастает, но методический арсенал заданий и приемов остается почти тем же.

Обзор и анализ действующей системы преподавания русского языка в иноязычной аудитории предполагает рассмотрение программ, учебников и учебных пособий, используемых в вузовской практике, в которых обозначены конкретный объем языковых знаний, речевых умений и навыков, необходимых для овладения ими русским языком.

Содержание программы практического курса русского языка как иностранного для казахстанских вузов ориентировано на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Оно построено на основе общеметодологических принципов и развивающего характера учебного материала; системообразующего характера технологии обучения; связи учебного материала с социальным заказом общества. В современных школьных программах по русскому языку в русских школах выставлены требования – в процессе работы над развитием речи учитывать содержание высказывания, логическое построение и речевое оформление. Как и раньше, в перечень заданий по развитию речи включаются языковые задания на словарную работу, усвоение нормированного употребления фонетических единиц и грамматических форм, на определение видов устной и письменной речи. Они преобладают над заданиями по усвоению и формированию содержания текста, построения и лингвистического оформления этого содержания. Школьные традиции развития речи имеют свое продолжение в вузе. Разница заключается в том, что роль текстов при изучении русского языка в высшей школе

неизмеримо возрастает, но методический арсенал заданий и приемов остаются почти такими же какими они были 20-30 лет назад.

В российских и отечественных учебниках и учебных пособиях последних лет больше внимания стали уделять вопросам, связанным с обучением аспектам языка, видам речевой деятельности, функциональным стилям и русским образным средствам языка [130,106].

Данные учебники коммуникативно-деятельностного типа отражают такие стратегии, как: коммуникативные цели обучения – предкоммуникативная подготовительная работа – коммуникативная тренировка – тестирование коммуникативных компетенций. В современных программах задаются итоговые компетенции в виде списка задач общения (например, списки задач общения в описании порогового уровня владения русским языком), а учебники обеспечивают решение этих задач и располагают системой тестирования коммуникативных умений. Часто тесты прилагаются в виде отдельного печатного издания. В этом смысле интересно высказывание Матиенко А.В.: «Идеи философского, гражданского и научного гуманизма оказывают свое влияние на содержание, организацию, процедуру и формы языкового образования и тестирования, положения гуманистической психологии подчеркивают важность осознания обучающимися своих знаний, собственного опыта и резервов развития» [207]

Одной из проблем процесса преподавания русского языка как иностранного является обеспеченность учебниками, отвечающими современным требованиям. Поскольку учебник выступает образцом управления учебным процессом, то там должны быть четко изложены концепция и методы обучения.

Часть учебников отражает поведенческое направление (аудиовизуальные, программированные и др.), и эффективна в условиях краткосрочного обучения, с необходимым минимумом реплик-стимулов и реплик-реакций.

В учебном процессе учебник иностранного языка применяется наряду с другими структурными элементами, образующими учебный комплекс: книгой

для преподавателя, сборником упражнений, рабочей тетрадью и т.д. Рассматривая как единое целое содержание и структуру типовых учебных комплексов по русскому языку как иностранному, методисты конца восьмидесятых годов предложили два принципиально различных решения.

Учебный комплекс с базовым учебником и дополняющими его пособиями, построенный по принципу концентризма (к таким относились комплексы для студентов-филологов и отчасти учебник для подготовительных факультетов «Старт 1-2» [271, 272].

Учебный комплекс с практическими равноправными элементами, которые все в сумме образуют учебник (учебные комплексы для студентов-нефилологов под ред. Л.С. Муравьевой, Е.И. Мотиной).

В этот период развития методики РКИ издается словарь методических терминов Б.А. Глухова и А.Н. Щукина «Термины методики преподавания русского языка как иностранного», который направлен на упорядочение терминологии, используемой в научно-методических изысканиях [87].

В вузовской практике преподавания РКИ используется ряд российских учебников и учебных пособий нового направления.

Так, начальный этап обучения представлен в учебнике С.Хаврониной и Л.Харламовой [313].

Данные пособия входят в составную часть учебного комплекса «Начинаем изучать русский». Пособие М.Н. Аникиной «В Россию с любовью» состоит из 7 разделов, объединенных общей темой.

Рассмотрим основные учебные пособия, разработанные казахстанскими авторами. Так, «Начальный курс для иностранных студентов. Уроки русского языка» Екшембеевой Л.В., Нуршаиховой Ж.А., Степановой Е., Торохтий Л. в рамках программы «Обновление гуманитарного образования» предназначен для иностранных студентов стартового уровня, не владеющих русским языком [105]. Курс рассчитан на 320 часов.

Изложение материала исходит из следующих основных принципов: практическая направленность, поэтапность, активная коммуникативность, страноведческая ориентация, взаимосвязь видов речевой деятельности, осознанность, частичное опережение. Система упражнений учебника направлена на овладение функциональной системой языка в коммуникативных целях: формирование и развитие навыков правильного, корректного речевого общения.

Разработанная авторами технология обучения направлена для решения конкретных задач по следующей схеме: коммуникативная задача - ее функционально-грамматическое выражение - моделирование фраз по алгоритму в соответствии с речевой задачей - анализ комплекса речевых задач по заданной ситуации - оценка ситуации (монологическое высказывание).

Также в большом количестве представлен страноведческий, материал, необходимый студентам-иностранцам для получения сведений о России и Казахстане, об образе жизни, о нормах речевого этикета россиян и казахстанцев.

Решению коммуникативных задач способствует необходимый лексико-грамматический материал с функциональной направленностью. Усвоение каждого лексико-грамматического материала урока осуществляется на базе моделирования предложения, способствующее формированию сначала языковой, затем коммуникативной компетенции.

В учебное пособие включены 24 урока, объединенных в блоки по принципу коммуникативной задачи и методов ее решения. В конце каждого урока предлагается лексическое и грамматическое обобщение на базе тренировочных упражнений.

Учебное пособие Чингисовой А.А. «Изучаем русский язык» [331] нацелено на решение коммуникативных задач и совершенствование навыков монологической и диалогической речи на текстовом материале с учетом страноведческой направленности и обеспечение коммуникативной

потребности иностранных студентов подготовительного отделения в различных ситуациях общения в языковой среде. К учебнику рекомендуются вспомогательные издания. Это «Двужычный переводной словарь русского и китайского языков» А.А. Чингисовой [332].

Анализ учебных пособий показывает отсутствие единого в рамках Госстандарта учебника для вузовского преподавания русского языка как иностранного в условиях Казахстана.

В соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом в РК создаются типовые программы и учебные пособия. Например, типовая программа «Русский язык как иностранный», в которой отразились основные цели и задачи формирования коммуникативно-речевых умений языковой личности, пути совершенствования и активизации устной и письменной речи студентов-иностранцев.

Содержание программы практического курса русского языка как иностранного для казахстанских вузов ориентировано на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Оно построено на основе общеметодологических принципов развивающего характера учебного материала и связи учебного материала с социальным заказом общества.

В программах, учебниках и учебных пособиях русского языка как иностранного проводится концепция моделирования значений и структурирования смысловой информации как воплощение мотивированной и целенаправленной интеллектуально-мыслительной активности индивида, то есть за основу подачи материала берется текст как сообщение или единица коммуникации.

В учебном процессе учебник иностранного языка применяется наряду с другими структурными элементами, образующими учебный комплекс: книгой для преподавателя, сборником упражнений, рабочей тетрадью и др. Содержание и структуру типовых учебных комплексов по русскому языку как иностранному, методисты конца восьмидесятых годов рассматривали как

единое целое.

В период 1990-2000 г.г. развития методики РКИ издаются двуязычные и переводные словари, в том числе, словарь методических терминов Б.А. Глухова и А.Н. Щукина «Термины методики преподавания русского языка как иностранного», который направлен на упорядочение терминологии, используемой в научно-методических изысканиях [87]. Так, начальный этап обучения представлен в учебнике С. Хаврониной и Л. Харламовой «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» [316], Аникиной М.Н. «Начинаем изучать русский язык [11]. В Россию с любовью», И.К. Гапочки «Я читаю по-русски. Книга для чтения со словарем» [81] и др.

Данные пособия входят в составную часть учебного комплекса «Начинаем изучать русский». Пособие М.Н.Аникиной «В Россию с любовью» состоит из 7 разделов, объединенных общей темой «Студенческая жизнь», которая включает тексты и лексико-грамматические задания к нему, дискуссионный материал, ключи.

Важно отметить, что при составлении и организации содержательного материала пособий авторы руководствовались принципами коммуникативности, двуединой тематической организации, интерактивности, концентричности, триединства обработки материала, гибкости структуры, сюжетного построения.

Серия учебного комплекса «Русский язык как иностранный», составленный С. А. Вишняковым, предназначен для всех иностранцев, которые хотят освоить азы русского языка. Учебный материал для обучения дается на основе коммуникативно-проблемного принципа для развития у обучающихся разных видов речевой деятельности, ориентируясь на их возможности и потребности, дан коммуникативный минимум для понимания устной и письменной русской речи. В первом разделе книги даются упражнения на формирование произношения. Во втором разделе представлены строение предложения, сложные грамматические вопросы. Третий раздел содержит задания на

формирование разговорной практики. В четвертом разделе содержатся диалоги на разные сферы общественной жизни. В пятом разделе даются литературные тексты на чтение и пересказ содержания [51].

В настоящее время для обучения русскому языку в вузе в целом и для обучения студентов-иностранцев в частности используются следующие учебники и учебные пособия: «Русский язык для национальных групп неязыковых вузов». Практический курс (под ред. Е.Н. Ершовой М. [107]); «Русский язык». Практический курс (учебное пособие для студентов национальных групп неязыковых вузов) (И.Р. Мирзаев) [212] и др.

«Начальный курс для иностранных студентов. Уроки русского языка» Екшембеевой Л.В., Нуршаиховой Ж.А., Степановой Е., Торохтий Л. составлен в рамках программы «Обновление гуманитарного образования», предназначен для иностранных студентов стартового уровня, не владеющих русским языком [105]. Курс рассчитан на 320 часов, и на сегодняшний день учебное пособие является наиболее распространенным. Изложение материала исходит из следующих основных принципов: практическая направленность, поэтапность, активная коммуникативность, взаимосвязь видов речевой деятельности, осознанность.

Казахстанскими авторами разработаны Типовые программы «Русский язык как иностранный», «Русский язык в иноязычной аудитории» для специальности 5В111800 – «Русский язык и литература», предусматривающие основные принципы при обучении иностранных студентов таких, как практическая направленность, принцип поэтапности формирования знаний, умений и навыков; принцип активной коммуникативности и взаимосвязи видов речевой деятельности, систему упражнений, направленных на овладение функциональной системой языка в коммуникативных целях, формирования и развития навыков правил речевого общения [291].

В программах и учебных пособиях русского языка как иностранного, как уже отмечалось. большое внимание стали уделять тексту, то есть обучение

языку и речи стали преимущественно осуществлять на материале текста. Текст стал рассматриваться как определенный способ организации значений структурирования смысловой информации, как воплощение мотивированной и целенаправленной интеллектуально-мыслительной активности индивида. Анализ программ и учебников по русскому языку для инофонной (китайской) аудитории предполагает решение следующих основных задач:

- выяснить, в какой мере основные средства обучения (упражнения, тексты, ситуативные моменты), включенные в учебники, отвечают требованиям овладения студентами образными средствами языка и культурологическими сведениями, в том числе паремией;

- какой материал, включенный в учебники, дает необходимые культурологические сведения о носителях изучаемого языка (в частности, выяснить, какое место занимает пословичный материал с базовым концептам «человек и его мир» в системе обучения русскому языку в педагогическом вузе);

- каким образом в учебниках учитывается лингвокультурологическая компетентность как часть коммуникации;

- каковы основные положения Программы по русскому языку как иностранному и степень соответствия содержания учебника, учебного пособия, содержанию программы.

Рассматривая вопрос о содержании обучения иностранных студентов в педагогическом вузе, посмотрим, как на это ориентированы действующие на современном этапе программы и учебники по русскому языку.

Типовая программа «Русский язык как иностранный. Русский язык в иноязычной аудитории» для специальности 5В111800 - Русский язык и литература», РИК АГУ им. Абая, 2003 была предназначена для студентов-филологов педагогических вузов [290] и являлась руководящим документом по преподаванию русского языка как иностранного, который состоит из двух разделов. Первый раздел программы (с. 58-88) содержит общие указания о

необходимости формирования языковой компетенции, формирования речевой компетенции и коммуникативных действий, осуществляемых в социально-культурной и частично учебно-научной сферах.

Во втором разделе программы говорится, что «целью обучения русскому языку как языку специальности является приобретение и совершенствование коммуникативных умений и навыков профессионального общения, что включает овладение языковой системой языка специальности; формирование умений и навыков работы со специальным текстом: анализ содержания, выделение основной информации, составление конспектов, реферирование и т.д.; обучение составлению тематических обзоров.

В вузовской практике преподавания РКИ Казахстана в последние годы используются помимо ряда российских учебников и учебных пособий нового направления разработки частных методик, соответствующие основным профилям обучения: подготовительному (Якубаева К.С. [347], Чаканова С.Ж,[324], Хен Вон Сук [317]), филологическому (Чан Динь Лам [326], Чингисова А.А. [328],), нефилологическому (Ли Кей Джин [180],), для студентов национальных групп «Практический курс русского языка» (под ред. Кажигалиевой Г.А. [132]) и др.

Разрабатываются учебные пособия для развития русской речи студентов-иностранцев, обучающихся на бакалавриате: Акбембетова А.Е. «Развитие речи» (на материале учебных текстов) [9] предусматривающее поэтапное овладение текстовой деятельностью, освоение внешних и внутренних структур текста, формирование навыков собственного высказывания, составление версий текста – новых текстов на базе исходного текста; представлен страноведческий материал, необходимый студентам-иностранцам для получения сведений о Казахстане и России, об образе жизни, о нормах речевого этикета россиян и казахстанцев, лексико-грамматический материал с функциональной направленностью, учебные пособия для слушателей, обучающихся на подготовительном отделении (например, «Изучаем русский

язык» Чингисова А.А.) нацелены на решение коммуникативных задач на материале текстов страноведческого направления, двуединой тематической организации, обучения по схеме: коммуникативная задача - ее функционально-грамматическое выражение - моделирование фраз по алгоритму в соответствии с речевой задачей - анализ комплекса речевых задач по заданной ситуации - оценка ситуации (монологическое высказывание). В учебное пособие включены 24 урока, объединенных в блоки по принципу коммуникативной задачи и методов ее решения. В конце каждого урока предлагается лексическое и грамматическое обобщение на базе тренировочных упражнений.

Учебное пособие Чингисовой А.А. Изучаем русский язык [328] для иностранных студентов подготовительного отделения нацелено на решение коммуникативных задач и совершенствование навыков монологической и диалогической речи на текстовом материале и обеспечения коммуникативной потребности в различных ситуациях общения в языковой среде.

К проблеме обучения русскому языку студентов-иностранцев в РК подходят разносторонне. Так, уделяется серьезное внимание составлению и изданию двуязычных словарей [310, 321, 329, 8, 22, 71, 116].

Таким образом, в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом в РК создаются типовые программы и учебные пособия для преподавания русского языка как иностранного, в которых отразились основные цели и задачи формирования коммуникативно-речевых умений языковой личности, пути совершенствования и активизации устной и письменной речи студентов-иностранцев.

Обзор действующей системы образования показал, что многие авторы учебников и учебных пособий придерживаются традиционного порядка расположения содержания языкового материала, который ограничивается простым выполнением грамматических заданий. Хотя при составлении и организации содержательного материала пособий авторы руководствовались принципами коммуникативности, интерактивности, концентричности,

гибкости структуры и сюжетного построения, задания в основном направлены на чтение и пересказ содержания. Тексты направлены лишь на получение студентом статичной информации, мало заданий на обсуждение событий в тексте, на построения вариантов и версий текста, то есть создание нового текста на материале исходного текста не предусматривается. Языковой и речевой материал дается в рамках освоения языковой системы, но язык в динамике, а также культурологический аспект не включается, либо дается в недостаточном объеме.

Также изучение лексики ограничивается презентацией темы однозначного и многозначного значений, образные средства языка, переносное значение слов и их коннотативная семантика, а также пословичные и фразеологические единицы не рассматриваются.

Говоря о реализации дидактических принципов научности, систематичности и последовательности китайских студентов русским пословицам и фразеологизмам, необходимо подчеркнуть три основные положения:

а) вся организация процесса обучения основывается на учете данных современной науки (лингвистики, психологии и др.);

б) все сведения, сообщаемые обучающимся, должны соответствовать современному уровню развития науки о русском языке;

в) весь изучаемый материал языковой материал преподносится обучающимся в строгой методически продуманной и научно обоснованной системе.

Систематичность и последовательность форм формирования речевых умений и навыков предполагает обязательное соблюдение такого требования, как связь предыдущего с последующим, повторение ранее пройденного при обучении новому.

В системе обучения русскому языку как иностранному принцип связи теории с практикой формулируется как принцип практической направленности

всего процесса обучения. Вопрос о связи теории с практикой в применении к учебной деятельности обучаемого имеет принципиальное и практическое значение.

Существенным недостатком содержания учебных материалов в обучении русскому языку как иностранному является отсутствие или частичное отсутствие актуального на сегодняшний день раздела - лингвокультурологического аспекта, мало внимания уделяется сопоставительному изучению языковых явлений, языковые задания не расширяют знаний на освоение картины мира, языковой картины изучаемого языка. Все это означает, что в современных учебниках и учебных пособиях для иностранных студентов, планирующих более глубоко узнать язык, традиции, национально-специфические явления при освоении изучаемого (русского) языка, необходимо уделить больше внимания обучению языка во взаимосвязи с культурологией, пословицами, поговорками фразеологизмами, в которых содержатся глубинные сведения об истории, культуре, быте русского народа и российского государства.

Итак, программы, учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному имеют свои достоинства и недостатки как в России, так и в Казахстане. И достоинства, и недостатки в них по своей сути родственные. Объясняется это тем, что цель и задачи одни и те же; язык обучения один и тот же (русский); контингент изучающий русский язык, однородный, т.е. это студенты-иностранцы, не владеющие русским языком, не знакомые с русской культурой, историей, бытом, этикой и эстетикой. Поэтому недостатком содержания учебных материалов является необходимость усиления в целом коммуникативного и, в частности, лингвокультурологического аспектов обучения. А это значит в учебниках и учебных пособиях следует уделить больше внимания в обучении русскому языку как иностранному использованию материала пословиц, поговорок фразеологизмов, в которых

содержатся глубинные сведения об истории, культуре, быте страны изучаемого языка.

3.3. Полиаспектная система упражнений для развития русской речи студентов-иностранцев при изучении паремиологии (пословиц и фразеологизмов)

Безусловно, основой оптимизации процесса научения выступает система упражнений, разрабатываемая с учетом принципа последовательности и учета психологических закономерностей, обеспечивающих более эффективное обучение языку.

Под системой упражнений мы понимаем организацию упражнений в определенной связи и последовательности, соответствующей процессу становления речевых навыков и умений с учетом лингвистических особенностей речевой деятельности на неродном языке.

Существуют различные классификации упражнений, но чаще всего подразделяют «языковые», «речевые», «подготовительные» и т.д., способствующие развитию комплексного умения для участия в диалоге, монологе и в форме тематической беседы, формируемые последовательно.

Иноязычная коммуникативная компетенция формируется из языковой, речевой, социокультурной, профессиональной и компенсаторной компетенций с целым комплексом несложных умений и тренировок на разных этапах обучения, и, как мы полагаем, проходит многоуровневую стадию. Она требует методически продуманной и апробированной системы, с рациональной (с методической точки зрения) организацией ее проведения. Формирование каждого вида вышеназванных компетенций достигается выполнением специально разработанных упражнений и заданий.

Система упражнений и типы упражнений находятся в прямой взаимосвязи и складывается из определенного набора постоянных типов упражнений. Как отмечает М.С.Ильин, «так как типы упражнений и система упражнений

соотносятся как части и целое, то определение типов упражнений есть одновременно и установление состава системы упражнений и зависимостей внутри нее» (по Жинкину Н.И. [110, с. 20]). А.А.Миролюбов утверждает, что «в методических работах уже давно подчеркивается мысль, что основное в учебном процессе - это выполнение упражнений, а объяснения учителя есть лишь инструкция, разъяснение к выполнению упражнений, ... в процессе выполнения упражнений должны быть отработаны те действия с языковым материалом, которые необходимы для использования речью» [209, с.20]. Поскольку разработанные классификации и типологии упражнений строились в основном на лингвистической основе, то в качестве основных критериев брались язык и речь, а упражнения подразделялись на языковые и речевые. К другим типологиям упражнений относится, например, типология, опирающаяся на иерархию речевых навыков и умений (С.Ф. Шатилов), а также типология, базирующаяся на психологической природе речевого навыка (Е.И. Пассов).

Не отказываясь от существующих классификаций упражнений, учитывая многоаспектный характер обучения, нами предлагается классификация, предусматривающая уровневый подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся - полиаспектная система упражнений, основанная на концепции профессора М.Джусупова и называемая «трехаспектной типологией упражнений». Трехаспектная типология упражнений (или многоуровневая система упражнений) при обучении русскому языку инофонов предполагает: 1) упражнения на формирование знаний, умений, навыков о стратегических свойствах языка; 2) упражнения на формирование знаний, умений и навыков о динамических свойствах языка; 3) упражнения на формирование умений и навыков речевой деятельности [95, с. 58].

Учебно-языковые и комплексно-интегративные упражнения делятся на:

1) учебно-языковые упражнения (на освоение языковой системы, языковых средств);

2) учебно-речевые упражнения (составление словосочетаний, текстов, мини-ситуаций, предложений, реплик на заданную тему);

3) реально-речевые, представляющие собой комплексно-интегративные упражнения (составление диалогов, монологов, версий текстов на базе текста-оригинала).

Обязательным условием научно-обоснованного подхода к разработке технологий формирования и развития речи при обучении русскому языку иностранцев, в целом, а также к разработке полиаспектной (многоуровневой) системы упражнений, в частности, на наш взгляд, является учет лингвопсихологических, психолингвистических и методических факторов.

Разработка методической системы формирования и развития речи студентов при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) целиком строится на обучении коммуникативным упражнениям как важному средству активизации мыслительной и коммуникативной деятельности студентов-иностранцев. Таким средством активации процесса обучения мы определили упражнения, отражающие содержание вышеприведенных факторов и отвечающие определенным требованиям, а именно:

- должны соответствовать задаче данного исследования - формированию лингвистической компетенции обучающихся, основа которой обеспечивается сформированностью языковых навыков и рече-коммуникативных умений;

- должны способствовать формированию языковой коммуникативной способности обучаемых, их готовности к адекватному общению на межкультурном уровне:

- учитывать лингвистические, психологические и психолингвистические особенности функционирования языковой и речевой деятельности человека;

- способствовать стимулированию коммуникативной и дискурсивной активности обучаемых при усвоении языкового материала и его использовании

в реальном речевом общении;

- учитывать индивидуальный характер деятельности сознания обучаемых посредством включения в эту деятельность психических процессов восприятия, образов представления, памяти, мышления, воображения и субъективных особенностей процессов, обуславливающих успешное усвоение языкового материала, овладение языковыми навыками, речевыми и коммуникативными умениями.

Исходя из перечисленных требований к упражнениям, способствующим активизации коммуникативной деятельности обучающихся в процессе формирования и развития русской речи, нами выделены многоуровневые упражнения, направленные на осознанное овладение иноязычным словом, состоящие из трех групп упражнений, соответствующих содержанию выдвигаемых требований.

Многокомпонентность системы упражнений, нацеленной на формирование языковой компетенции в обучении русскому языку студентов-иностранцев, заключается в межуровневом характере организации учебного процесса и интеграции учебного материала дисциплины «Лексика и фразеология». Построение такой системы упражнений необходимо для осуществления контроля взаимосвязанных действий на всех этапах обучения при выполнении языковых и речевых заданий и обеспечения последовательности формирования соответствующих навыков и умений, реализуемых в процессе говорения.

Полиаспектная система упражнений построена с учетом познавательных процессов и рационального их включения в механизмы речи, обеспечивает прочное усвоение и владение языковым материалом и нацелена на развитие: а) лексической памяти; б) лингвокреативного мышления; в) лексической креативности; г) способности выводить новые значения слова на основе знакомых словообразовательных моделей и на основе контекста; д) развитие языковой догадки; е) языковой интуиции.

Главная функция полиаспектной системы упражнений в ее

последовательности, способности отражать нарастающую трудность по принципу «от простого к сложному»: от первой группы речевых задач, которая носит аналитический характер, к последней - созданию своего текста. Такой подход способствует некоторому упорядочиванию и организации самостоятельной работы. Трудности могут быть в выполнении упражнений и внутри каждой группы заданий, особенно в воспроизведении текста, поскольку это зависит от многих факторов: его объема, содержания, языкового оформления и т.д. Сложность сочинения определяется его темой, жанром, источником получения материала и т.д.

1. Учебно-языковые упражнения нацелены на освоение языковой системы и относятся к начальному этапу языковой подготовки. Части речи усваиваются непосредственно в своем первичном, прямом значении. Подготовка и организация связных высказываний обучающихся (подготовительная работа, подбор и изучение материала), специальные занятия по подготовке к написанию изложений и сочинений. На этом этапе у обучающихся формируются определенные умения, активизируются необходимые языковые средства, используются модели конструирования предложений.

Постепенно языковые средства должны изучаться по тематически обусловленным (словосочетания и предложения), объединенным в *тематико-ситуативные лексические группы* подтемам (например: лицо, манера и др.) к описанию *внешности человека*, а также по *лексико-семантическим группам* (глаголы движения, говорения), которые предлагается записать в тематические словари. Языковые единицы - слова, словосочетания и предложения - анализируются для определенного типа текста, речевого произведения. Это означает, что формирование словаря обучающихся начинается с изучения конкретной речевой ситуации или текста. Так, для рассуждения на дискуссионную тему коммуникативно значимыми являются конструкции типа: *я считаю; я уверен (убежден) в том, что...; мне кажется...; что касается... и т.д.*

Лингвистическая (языковая) компетенция, заключающаяся в способности создавать осмысленные высказывания в соответствии с правилами изучаемого языка, формируется через усвоение (продуктивное и рецептивное) отобранного для каждого этапа обучения определенного объема грамматического и лексического материала. Причем каждое грамматическое явление рассматривается нами как неотъемлемая часть письменной и устной речи. При его усвоении в упражнениях, предлагаемых студентам, не только отрабатывается форма, но обязательно делается акцент на смысл высказывания, на то, какие смысловые нюансы речи передает то или иное грамматическое явление.

Выполняя упражнения данной группы, иностранные обучающиеся приобретают знания, умения и навыки: использовать словарный состав, состоящий из лексических и грамматических элементов; использовать грамматические средства для выражения определенного смысла и т.д.

2. *Учебно-речевые упражнения* ориентированы на активизацию языковой и речевой деятельности обучаемых при работе над словом в его различных функциональных проявлениях и включают в себя методические приемы стимулирования языковой активности по усвоению значения слова, поскольку слово функционирует в системе языка, а системность означает, что единицы всех уровней языка находятся в закономерных связях и отношениях, что необходимо учитывать, решая задачу активизации работы над словом.

В лингвистике существуют несколько подходов к интерпретации значения слова, мы опираемся на семантический подход к структуре слова, согласно которому выделяется две разновидности значений: исходное (прямое, первичное), составляет его постоянную величину и производные, то есть выведенные из первых. Слово, приобретая то или иное значение в контексте (переносное, коннотативное значение), все равно остается тем же самым словом. Однако, значение слова может быть точно описано через его отношение с другими словами той или иной лексико-тематической группы («лиса» – прямое значение: дикое животное, семейства собачьих – прямое значение; она

же хитрая лиса – переносное значение, коннотативное значение «нечестный», «обманщик»).

К числу факторов, развивающих языковую догадку, относятся различные опоры в тексте и вне текста. Это лингвистические явления: структура предложения, порядок слов, пунктуация, семантика слов и т.д., а также экстралингвистические явления: широкий контекст, содержащий сведения о прочитанном, презентуемый на родном языке обучающихся, общеизвестные факты, иллюстрации, сведения об эпохе и авторе произведения и т.д.

3. *Комплексно - интегративные* упражнения используются и в текстовой работе, нацелены на снятие трудностей не только лингвистического, но и психологического характера, и направлены на формирование следующих умений: а) определять в тексте незнакомые языковые явления и разграничить их значения; б) оптимизировать темп чтения, в) осуществление вероятностного прогнозирования; г) анализировать текст, осмыслить его, д) словообразовательной догадки, в) смысловой догадки, г) контекстуальной догадки, д) определять и осмыслить синонимические и антонимические явления и т.д. (П.В.Сысоев [288], З.А. Тураева [300], К.Якубаева [351]).

Технология обучения эффективного усвоения лексики пословиц и фразеологизмов, предполагающая ряд этапов: концептуализацию, или необходимый процесс активации когнитивных процессов обучающихся; формирование и совершенствование грамматических навыков; развитие речевых умений, является проектная технология

Данная технология нацелена на формирование коммуникативной компетенции обучаемых, необходимой им для адекватного (с учетом национально-специфических культурных традиций и норм) употребления пословиц и фразеологизмов.

Принципы использования пословиц и фразеологизмов, помимо универсального принципа вежливости, включают принцип соответствия речевой ситуации. Обстановка общения (официальная / неофициальная) и

фактор адресата (социальный статус, личные заслуги, возраст, пол, степень знакомства) являются определяющими при выборе пословиц и фразеологизмов.

При создании нашей методической системы мы руководствовались «Программой по русскому языку как иностранному (II сертификационный уровень: общее владение)».

В основу разработанной нами методической системы обучения лексике пословиц и фразеологизмов легли следующие принципы:

- принцип сравнения языка и культуры;
- принцип доступности;
- принцип сознательности;
- принцип коммуникативности.

Наша методическая система обучения лексике русских пословиц и фразеологизмов представлена системой упражнений, разработанной на материале типичных речевых ситуаций при употреблении пословиц, поговорок и фразеологизмов.

В современном Казахстане происходят большие социально-экономические преобразования, которые идут в унисон со временем перемен, предполагающих системную ориентацию высшего образования на всемерное развитие личности обучаемого. В этом плане при преподавании русского языка как иностранного на первое место выдвигается задача формирования у студентов как прочных знаний об устройстве и функционировании всех нормах современного русского литературного языка и умения пользоваться его богатейшими стилистическими ресурсами, так и интенсивного развития речемыслительных способностей каждого студента с развитием его духовно-нравственных и эстетических качеств. Таким образом, сегодня в обучении акцент меняется – от знаниевого подхода к деятельностно-системному.

Всем известно, что общедидактическими являются следующие принципы обучения: принцип научности, преемственности, систематичности и последовательности в обучении, принцип связи теории с практикой, принцип

взаимосвязанности, принцип сознательности, принципы активности и наглядности, прочности и доступности, индивидуального подхода к обучающимся. Надо отметить, что все вышеперечисленные принципы взаимообусловлены и не изолированы один от другого.

Если же говорить о реализации дидактических принципов научности, систематичности и последовательности при обучении китайских студентов русским пословицам и фразеологизмам, необходимо учесть следующие три основных положения:

а) вся организация процесса обучения основывается на учете данных современной науки (лингвистики, психологии и др.);

б) все сведения, сообщаемые обучающимся, должны соответствовать современному уровню развития науки о русском языке;

в) весь изучаемый языковой материал преподносится обучающимся в строгой методически продуманной и научно обоснованной системе.

Вместе с тем, когда ставится вопрос о характере зависимости и связи между знаниями студентов теоретического материала об особенностях пословиц и фразеологизмов и их дифференциации в зависимости от ситуаций общения и навыков обучающегося, то необходимо исходить из того, что теоретические знания об особенностях пословиц и фразеологизмов еще не в полной мере обеспечивают ни достаточного развития, ни достаточной речевой способности обучающихся, точно также, как и навыки не могут быть прочными и всесторонними без ясного понимания и прочного усвоения теоретического материала. Поэтому отлично организованными и подготовленными могут считаться те занятия по русскому языку для иностранных студентов, где обучающиеся в результате длительной практики приобретают прочные навыки свободного применения теоретических знаний как при построении своей речи, так и при выполнении различного рода учебных заданий и упражнений с употреблением пословиц и фразеологизмов. При этом особое внимание надо уделять индивидуальным особенностям студентов, степени их

подготовленности, их способностям, поскольку мы в процессе обучения языку используем единые требования и одни и те же методы для всех обучающихся. Если же преподаватель будет знать индивидуальные особенности каждого студента и внимательно наблюдать за его работой, то он сможет своевременно откорректировать свою работу: в одних случаях замедлить ее темпы, в других – сосредоточить внимание на более детальных и доступных для обучающихся объяснениях нового, в *третьих – обстоятельнее повторить пройденное, в четвертых – в большей мере разнообразить работу, в пятых – обратить внимание на речевые навыки обучающихся и т.д.*

Поэтому для хорошей и четко продуманной организации индивидуальных занятий для иностранных студентов очень важно:

1) иметь четкое представление о подготовленности по русскому языку каждого из обучающихся и уровень его языковых и речевых навыков;

2) внимательно следить за изменениями в характере знаний и навыков каждого обучающегося по русскому языку (в лучшую или в худшую сторону), т.е. за тем, когда и какие ошибки исчезают, когда появляются новые или после определенного интервала старые (для этого необходим учет индивидуальных ошибок);

3) располагать достаточным материалом для упражнений, отвечающих конкретно изучаемой теме занятий.

Необходимо систематически прививать китайским студентам навыки самостоятельной работы, которая требует от обучающихся известного напряжения мысли, творческих усилий, преодоления трудностей.

Систематичность и последовательность в формировании речевых умений и навыков предполагает обязательное соблюдение такого требования, как связь предыдущего с последующим, повторение ранее пройденного при обучении новому.

Следовательно, можно утверждать, что существует множество методов и приемов, различных видов работы для определения уровня знаний русского

языка обучающихся. Вместе с тем нужно особо отметить, что для полноценного формирования речевых навыков китайских студентов необходимо использование эффективных методов и приемов, а также необходимо уделить внимание принципам отбора материала, который был бы наиболее доступен при усвоении изучаемого материала.

Такие принципы реализуются на основе системы следующих методов: репродуктивного, информационно-рецептивного, проблемного, эвристического и исследовательского (при его ведущей роли). Особо следует отметить что для формирования коммуникативной компетенции китайских студентов нужно последовательно учитывать профессиональную, личностно-ориентированную, когнитивно-культурологическую и коммуникативную направленность обучения.

Также очень важно учитывать полифункциональную черту грамматического явления и грамматические особенности текста. Поэтому мы уделили внимание таким оптимальным средствам обучения, которые включают в себя систему полиаспектных заданий и упражнений, направленных на восприятие и понимание лексики русских пословиц и фразеологизмов с целью овладения студентами грамматическими умениями и навыками анализа национально-культурной специфики коммуникативного поведения представителей русской лингвокультуры. Также китайские студенты должны пользоваться грамматическими навыками, чтобы иметь применять их в процессе решения различных коммуникативных задач.

Таким образом, можно сказать, что формирование у студентов коммуникативной компетенции является необходимым элементом обучения иностранному языку не только для повседневной жизни, работы и взаимодействия с людьми, но и ключевым условием для осознания собственной социокультурной принадлежности и последующего развития межкультурной коммуникации. При этом особое внимание нужно уделить формированию межкультурной коммуникативной коммуникации у студентов-китайцев при

обучении лексике пословиц и фразеологизмов. Ключевой особенностью пословиц и фразеологизмов является коммуникативная ситуация, состав коммуникантов, цель, тема коммуникации и пр.

При этом особое внимание нужно уделять формированию коммуникативной компетенции и при обучении лексике пословиц и фразеологизмов, Ключевой особенностью обучения лексике пословиц и фразеологизмов является коммуникативная ситуация, состав коммуникантов, цель, тема коммуникации и пр.

Большое значение в современной практике общения имеют навыки отношений или *интегративные навыки*. Эти навыки зачастую связаны с управлением ролями, стратегиями и тактиками взаимодействия, индивидуальными и групповыми стилями *общения*.

К интерактивным умениям и навыкам относятся:

- диагностирование и оценивание собеседников (их цели и мотивы, уровень восприятия информации и ее понимания, лидерство);
- правильное распределение ролей в игровом общении и подбор эффективных стратегий взаимодействия;
- управление индивидуальной и групповой интеллектуальной деятельностью участников игры внутри команды;
- определение сенсорных каналов собеседников и эффективно их использовать с помощью вербальных и невербальных ключей доступа;
- разрешение спорных ситуаций, снятие конфликтных *мнений*.

Процесс формирования коммуникативной компетенции очень сложный.

При этом особое внимание надо уделить на взаимообусловленность на многих его сторон. Поэтому при объяснении нового материала в процессе изучения пословиц и фразеологизмов нужно стремиться к тому, чтобы китайские студенты поняли сущность объясняемого материала и смогли бы применять изученный материал на практике. Особое внимание надо уделить процессу осознания китайскими студентами ранее усвоенного материала путем

постоянного возвращения к одному и тому же вопросу на последующих занятиях.

Таким образом, в методике преподавания РК можно выделить следующие типы упражнений:

1) языковые (направленные на формирование у обучающихся знаний языковой системы);

2) условно-речевые (направленные на формирование аспектных речевых навыков; это так называемая псевдокоммуникация, коммуникация «по образцу»);

3) коммуникативные (направленные на формирование коммуникативных умений, спонтанного говорения (*самостоятельной речи*)).

Коммуникативная компетентность – это интегративное умение эффективно в соответствии с конкретной ситуацией применить адекватный способ общения и предполагает следующие умения и навыки:

- инициировать и вступать в контакт;
- произвести хорошее первое впечатление (уверенность в себе, обращение к собеседнику по имени или имени-отчеству, сохранять визуальный контакт с собеседником, спокойные интонации и низкий тембр, одеваться лучше, чем того требует ситуация, уверенное рукопожатие и пр.);
- задавать вопросы и отвечать на них;
- участвовать в беседе, кратко и точно выражая свои мысли;
- стимулировать собеседника к прояснению его позиции, высказываний;
- слушать и понять предмет беседы;
- осуществлять обратную связь;
- ослаблять эмоциональное напряжение в беседе;
- считывать и адекватно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы);
- использовать в процессе взаимодействия разнообразные стили общения;

- понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии.

Умелое применение преподавателем разнообразных приемов и методов, использование заданий и упражнений различной трудности, картин, таблиц, занимательных задач способствует повышению их активности на занятиях по русскому языку при изучении пословиц и фразеологизмов. Их усвоение реализуются на уровне речевого навыка, при этом навык сводится к репродуцированию готовых формул в соответствующих ситуациях. При этом конкретизация отвлеченного и обобщение значительного по объему, но в том или ином отношении сопоставимого материала являются существенно важными условиями усвоения китайскими студентами знаний и формирования у них коммуникативной компетенции. Таким образом, конкретизация и обобщение материала достигаются путем использования различных способов наглядного преподнесения материала, подлежащего усвоению, – таблиц, схем, графиков и т.п. Основное применение принципа наглядности – одно из важных условий сознательного усвоения обучающимися программного материала и формирования навыков письменной речи.

Все мы знаем, что в современной методике обучения русскому языку как иностранному существует достаточное количество классификаций проектной технологии (Е.С. Полат, А.Г. Раппопорт, И.С. Сергеев, А.С. Сидоренко и др.), не лишенных рационального зерна. Нами была взята за основу классификация, разработанная Е.С. Полат, поскольку эта классификация наиболее полно отражает особенности проектной деятельности. В частности, проекты (мини-проекты), осуществляемые иностранными студентами, являются информационными (творческими), межпредметными (монопредметными), групповыми (индивидуальными), аудиторными (внеаудиторными). Так, например, можно предложить студентам-китайцам подготовить мини-проекты (небольшие по объему проекты) по теме: *«Пословицы русского народа, связанные со свадебными обрядами»*. Предлагаемая тема не только поможет

освоить определенный языковой материал, но и будет познавательной в этнокультурном плане.

Полученные знания только тогда могут быть действенными, т.е. могут приносить пользу в деятельности и служить основой для получения новых знаний, расширения и углубления их, если они прочны. Прочность же знаний обеспечивается:

а) ясным пониманием нового материала, который изучается в данный момент;

б) качеством и постоянством (прочностью, устойчивостью) ассоциаций между новым и ранее изученным;

в) совокупностью самостоятельных работ и заданий, которые выполнил студент в аудитории и дома в связи с изучением раздела;

г) системой повторения в целях наивысшего усвоения обучающимся учебного материала.

Поэтому необходимо систематически прививать китайским студентам навыки самостоятельной и по возможности творческой работы. Самостоятельной повторим, работой может считаться только такая работа, которая требует от обучающихся известного напряжения мысли, творческих усилий, преодоления трудностей.

Для развития и закрепления навыков свободной речи нами применяются задания и упражнения на расширение ассоциативного фонда студентов. В практике преподавания РКИ называется *составление тематической сетки текста* Л.И Хорченковой [322]. На занятиях наших студентов он используется после комментированного чтения текста и работы над незнакомой лексикой. Для этого текст делится на смысловые части, составляется *тематическая сетка текста*: в центре вписываются основные понятия (ключевые слова), а вокруг - сопутствующие (периферийные понятия). Тематическая сетка текста может использоваться студентами в качестве опорной схемы для пересказа, а также в виде каркаса для продуцирования нового текста. Образуется

тематическая сетка общими, повторяющимися в словах текста семами, которые обнаруживаются в лексике текста при разложении слов на компоненты. Тематическая сетка образуется в том случае, если в текст входят понятия, характерные для какой-либо культуры, например, русской, казахской, китайской. Продемонстрируем данный прием при изучении текста «Свадьба».

1. Со словом «свадьба» ассоциируются слова:

невеста, жених, кольца, платье, ЗАГС, фата, гости, любовь, праздник, муж, торт, жена, брак, тамада, дети, семья, свидетель, горько, букет, несчастье, подарки, костюм, лимузин, танцы, тёща, радость, драка, цветы, поцелуй, еда, голуби, свекровь, родители, молодожёны, ресторан, веселье, конкурсы, стол, банкет, деньги, торжество, шампанское, друзья, выкуп, родственники, церковь, застолье, тесть, туфли, музыка, ребёнок, пьянка, развод, венчание, женитьба, машина, зять, тост, песни, бокалы, пир, фото, роспись, дом, вино, мама, пара, красота, фотограф, сват, девичник, церемония, свидетельница, папа, белое, жениться, беременность, отец, гулянка, помолвка, причёска, мальчишник, белый, кортеж, шарики, путешествие, поздравления, подружки, люди, мать, ночь, розы, смех, жизнь, клятва, галстук, девушка, смокинг.

2. Со словом «свадьба» ассоциируются фразы

свадебное платье, жених и невеста, белое платье, медовый месяц, золотая свадьба, свадебный торт, пела и плясала, свадебный букет, обручальное кольцо, серебряная свадьба, свадебное путешествие, свадьба пела и плясала, подружки невесты, муж и жена, выкуп невесты.

3. Затем выполним задание: Делаем карту слов лучше вместе.

4. Чтение текста «Свадьба»

Свадьба

Сегодня свадьба считается, прежде всего, семейным событием, но в старину, когда русские деревни в основном состояли из родственников,

участниками торжества становились практически все жители. Свадьба обычно проходила в течение нескольких дней. Недаром существует поговорка: «Добрая свадьба - неделю». И говорили не «справлять», а «играть» свадьбу. И ее действительно играли, как театрализованное зрелище.

Свадьба состояла из многих эпизодов, в каждом из них были свои участники, выполнявшие строго определенные роли. Не обходилось и без свадебного генерала, обычно обладающего в округе былым авторитетом известного человека, приглашавшегося в старину за деньги на купеческие свадьбы для парадности.

Каждое действие или событие свадебного ритуала имело определенный смысл и повторялось из поколения в поколение. Считалось, что отступление от ритуала могло навлечь беду на новобрачных.

Отличаясь большим разнообразием и множеством региональных особенностей, русская свадьба сохраняла обязательную, общую для всех мест структуру. Основными эпизодами свадебного обряда считались следующие: сватовство, рукобитье, сговор, девичник, мальчишник, баня, утро перед венчанием, венчание, встреча молодых, свадебные столы.

Мы знаем, что традиционный русский свадебный образ делится на три периода: предсвадебный, собственно свадьбу и послесвадебный.

Прежде всего предсвадебный период включал переговоры, которые начинали вести сваты. Они могли прямо говорить о своей цели: «Не пол топтать (не язык чесать), мы пришли дело делать – невесту искать» или: «Пришли в гости не гостить, а пир подымать». Обычно встречают сватов караваем хлеба и с солью. При этом если же родители невесты давали согласие на свадьбу, то согласно обычаям произносили благословление и традиционные выражения, например:

1) Храни вас Господь! Мы благословляем Вас!

2) Дорогие жених и невеста! От всей души поздравляем вас со вступлением в законный брак! Здесь особое внимание можно уделить поздравлениям, которые обычно составляют пословицы и ФЕ.

3) Дружно живите, друг друга любите.

Пусть жизнь будет счастьем полна!

Верность храните, деток растите,

За все это пейте до дна!

Чтоб жизнь молодую прожить не впустую,

Чтоб было о чем вспоминать.

Желаю вам свадьбу свою золотую

За этим столом отмечать.

Пусть не погаснет никогда

Счастливой жизни зорька!

Особенностью являлось также то, что пели краткие, лаконичные, шуточные частушки на различные темы, включая пословицы и ФЕ.

В китайской же культуре свадьба поделена на 6 этапов:

1. Сватовство.
2. Гадание.
3. Подготовка к свадьбе.
4. Поклонение духам предков.
5. Свадебный пир.
6. Переезд новобрачной в дом мужа.

Таким образом, мы видим, что структура обряда «свадьба» в китайской культуре невесты все таки отличается от русской культуры такими этапами, как гадание и приданое невесты, думается, что это связано, на наш взгляд, с китайской философией, национально-специфичными традициями Китая.

После прочтения текста студентам дается задание:

1. Объясните происхождение фразеологизма «свадебный генерал».
2. Какое значение имеет этот фразеологизм в современном русском языке?

3. Подберите нужный синоним к данному фразеологизму.

Примечание. Происхождение фразеологизма «свадебный генерал» - перен. ирон. подставное лицо, приглашённое лишь для представительства, обладающее мнимым авторитетом и не играющее никакой роли в каком-либо деле, шутливое обозначение «генерала», обыкновенно отставного, приглашавшегося в старину за деньги на купеческие свадьбы для парадности.

После прочтения текста проводится работа на анализ слов лингвистического и экстралингвистического характера: *сватовство, рукобитье, сговор, девичник, мальчишник, баня, утро перед венчанием, венчание, встреча молодых, свадебные столы.*

Используя языковой и речевой материал текста, можно также проводить *беседу* на создание новых текстов, например:

- 1) Вспомните, какие слова входят в название народных праздников?
- 2) Назовите названия русской национальной одежды.
- 3) Какие названия русской народной кухни вы знаете?
- 4) Вспомните слова с названием казахской (восточной) народной кухни?

Для развития лингвокреативного мышления целесообразна работа на составление предложений с ключевым глаголом «*поздравить*», заострив внимание на его сочетаемость с существительными; как можно больше глагольных словосочетаний с ключевыми словами «*баня*», «*венчание*», «*свадебный стол*»; вспомнить как можно больше глаголов, которые могут сочетаться с указанными и ключевыми словами: *сватовство, мальчишник, девичник, рукобитье* и др.

Одним из эффективных средств семантизации лексики с национально-культурной нагрузкой, безэквивалентной лексики служат *фото- и видеоматериалы, различные игры, зрительные и слуховые виды наглядностей*, которые создают условия для овладения лингвистическими и экстралингвистическими знаниями и активизируют коммуникативную деятельность иностранных студентов.

На данном этапе обучения можно используется *метод моделирования* *Эффективность и целесообразность метода моделирования* обосновывается данными исследований в психологии и психолингвистики (Выготский Л.С., Леонтьев А.А.). Использование этого психолого-педагогического метода в иностранной аудитории нацелено на моделирования текста, чтобы помочь иностранным студентам адаптироваться к восприятию текста по специальности. В концепциях, основной задачей которых является коммуникативная задача текста, основные смысловые связи представлены в виде ядерных слов и словосочетаний. Согласно этой концепции, методика построения модели текста включает этапы:

- определение темы текста;
- выделение коммуникативной задачи текста;
- выделение в микротемах новой информации текста, являющейся решением поставленной автором коммуникативной задачи текста;
- построение графической структурно-смысловой связи модели.

В работе многих авторов методических исследований встречается понятие учебной содержательной модели текста, которая отражает языковой аспект. Например, какие языковые средства объединяются семантической общностью в типовых текстовых фрагментах, который носит общий характер (описание портрета человека, описание праздников, ситуативно-тематических организации).

Эффективность составленного образца названной модели можно проверить при описании национального костюма, национального праздника, допуская необходимые поправки.

Коммуникативные упражнения (речевые, или, творческие), которые направлены на извлечение смыслов при восприятии речи, то есть формирование содержания в иноязычной форме. Эффективной является система коммуникативных упражнений на основе длины речевого высказывания и степени сложности его порождения.

Респонсивные упражнения, к которым относятся вопросно-ответные, репликовые упражнения и условная беседа. В вопросно-ответных упражнениях вопрос является побуждением к речевой реакции. Этот тип упражнений имеет несколько разновидностей. По источнику для ответов выделяют вопросы. По предъявленному дидактическому материалу (например, изученный на занятии текст, рисунок, прочитанные статьи из журналов, DVD, мультфильм). Вот как проходил диалог между студентами при выполнении вопросно-ответного упражнения:

- Слушай, Сю Бин, ты, следишь за новыми фильмами мирового проката?

- Да, конечно. Я, как все современные молодые люди, смотрю новые фильмы, о которых говорят все.

- А какие тебе нравятся фильмы? И т.п.

С опорой на собственные знания, жизненный опыт (например, заказать литературу из дома, как быстро выучить стихотворный текст, как получить разрешение на досрочную сдачу сессии и т.п.). Например:

- Юй Бао, как Вы учишь стихи? У Вас есть свой метод? Ведь Вы так быстро запоминаете текст!

- Да. Мне нравится читать стихи наизусть. Метод прост: я вникаю в содержание текста, запоминаю ритмику стиха. После неоднократного чтения первых двух строк, я столько же их повторяю наизусть. Если получается без запинок, тогда учу следующие две строки. А потом их объединяю, и все повторяю снова. Это очень помогает.

- Спасибо! Надо попробовать и мне.

В системе работы преподавателя должны быть вопросы всех типов - общие, специальные и др. Специальные вопросы перед обучаемыми ставятся для решения наиболее сложных задач, требующие развернутых ответов: Какие произведения русских классиков вы прочитали. На каком языке?

Репликовые упражнения представляют собой диалогические единства: утверждение - вопрос, утверждение - утверждение.

1. На начальном этапе в качестве подготовительного упражнения рекомендуется использовать опорную реплику к данной ответной. Например:

- Кажется, погода начинает портиться! Не зря синоптики обещали дождь.
- Разве? К вечеру, значит, будет дождь?
- Да, и очень сильный.
- Как хорошо, что я успел услышать новую информацию декана!

2. Найти из двух предложенных ответных реплик подходящую по смыслу к опорной; выразить согласие или несогласие со сказанным; ответить приветствием на приветствие; уточнить, дополнить сообщение; дать обоснование сказанному.

Стимулом к реакции может быть не только вопрос, но и высказывания невопросительного или непобудительного характера: «Прокомментируйте сказанное», «уточните следующее утверждение», «опровергните» и др.

3. *Условная беседа* - это начальное высказывание, намечающее некоторую тему и имеющая цель - стимулирование неподготовленной инициативной речи обучаемых. Студентам необходимо объяснить схему типов возможных высказываний, содержащую вопрос, восклицание, просьбу, реминисценцию, утверждение, сомнение. Во время условной беседы важно создать условия речевой раскованности обучаемых, варьировать тему, неожиданно направлять в новое русло, что поможет приблизить обучение к естественным условиям общения. На сообщение «Мне удалось побывать в горах» могут быть следующие реплики-высказывания: «Как это здорово!» (восклицание); «Вам удалось застать пляжный сезон?» (вопрос); «Расскажите, каким был переход через перевал» (просьба); «Когда я был студентом, мне удалось пройти по многим горным маршрутам» (реминисценция); «Сомневаюсь, можно ли хорошо отдохнуть, если маршрут пешеходный» (сомнение); «Активный отдых - гарантия здоровья» (утверждение).

Среди композиционных упражнений выделяют: устный рассказ, импровизацию-рассказ, драматизацию.

4. *Устный рассказ* представляет собой сочинение в виде монологического выступления (подготовленного или неподготовленного). В зависимости от наличия или отсутствия опоры, а также степени сложности выполнения различают следующие виды устного рассказа:

- по готовому сюжету, который дается в свернутом виде;
- по предложенной ситуации;
- по данной теме;
- по фразеологизму, пословице, поговорке или крылатому выражению;
- по собственной теме.

Возвращаясь к первому этапу обучающих упражнений, *учебно-языковые упражнения* охватывают работу над значением слова, словосочетанием и грамматической конструкцией в виде предложения, предполагают выполнение заданий, стимулирующие вовлечение различных аспектов психической активности субъекта: восприятия, представлений, памяти, мышления, воли и эмоций. В рамках изучения темы как организационно-методической единицы содержания обучения, считаем целесообразным включение ряда учебно-речевых упражнений, которые являются актуальными для стимулирования языково-речевой деятельности, обучающихся. Например. *упражнения на формирование сенсорно-моторного образа слова*, словосочетания и предложения, предполагающих звуковое и графическое воспроизведения названных языковых единиц, благодаря чему создается образное представление в сознании индивида; *упражнения на активизацию языковой памяти* обучаемых, которые предполагают не только припоминание ранее воспринятых образов языковых единиц, но и их дифференциацию от подобных им; *упражнения на семантизацию слова*, которые, как известно, предполагают использование множества методических приемов, в числе которых мы особо выделяем осмысление значения слова посредством расширения семантического контекста по синтагматической и парадигматической оси, вскрытие семантических аспектов элементов словообразования,

категориального значения слова в словосочетании и в грамматической конструкции; *упражнения на усвоение и овладение лексическими и грамматическими средствами* построения предложения, так как реализация любого языкового явления зависит от контекста и т.п. такие упражнения дают обучающемуся право выбора грамматической категории, языковой единицы из их большого ряда передачи той или иной мысли, информации.

Объясняется это тем, что многие слова и словосочетания имеют тенденцию появляться в определенном семантическом окружении. Так, глагол «предать» часто появляется в сочетании со словами с негативным оттенком смысла, это означает, что в языке существует своего рода «семантическое притяжение», семантические ассоциации между словами: обнаруживается тенденция того, слова обычно группируются в речи.

Упражнения второго этапа обучения - *учебно-речевые упражнения* - направлены на снятие лексико-грамматических трудностей и на формирование речевых умений и навыков на элементарном уровне: подбор нужного слова, завершение словосочетания или предложения и т.д. Например:

1. Прочитайте и найдите однокоренные слова. Составьте с каждым из этих слов предложение:

Образец: *писать* - письмо, писатель, письменный, запись; прописка.

Абай – великий казахский писатель; Каждый день я пишу родителям письмо; В нашей комнате имеется небольшой письменный стол; У меня имеется временная прописка.

читать – читатель, читальный зал, прочитать;

ходить – ходьба, выход, вход;

танцевать – танцор, танцевальный номер, потанцевать.

2. Прочитайте и подберите синонимичные и антонимичные слова к данным словам. Вспомните фразеологизмы с ними.

Образец: *недалеко* - близко, рядом; в двух шагах, под боком, под носом.

Далеко, трудно, дружно, холодно,

Например: Где Макар телят гонял, голову ломать,

3. Прочитайте и подберите синонимы к словам: изобрести, шествие, угадать;

4. Подберите антонимы к словам: отвечать, вспомнить, выходить, интересный, легкий, полезный.

В этом плане интересны упражнения на активизацию слов с гипонимическими отношениями и др. Например: преподаватель демонстрирует картину с изображением дерева (помещения, портрета писателя, репродукцию и т.п.), связанную с темой. Задание: кто назовет больше деталей после ее рассмотрения в течение двух минут?

К учебно-речевым упражнениям можно отнести задания на активизацию семантических ассоциаций слов по изучаемой теме. Например:

1. Продолжите предложение: Л.Толстой - ..., А.Пушкин - ..., Абай - ..., Ч.Айтматов - ... и др.

2. Подберите прилагательные к следующим существительным: страна, литература, словарь, фильм, артист, текст, погода, зима, слово;

3. Вспомните наречия, которые могут употребляться со следующими глаголами: подготовиться (к сессии), говорить, понимать, рассказать, бежать, выступить, общаться;

4. Запишите ассоциативный ряд к словам: искусство - ..., традиции - ..., пословицы - ...

Упражнение на поиск слов в памяти по их началу или окончанию, проводится в виде соревнования: кто назовет больше слов. Например:

1. Запишите пословицы на тему «просвещение», «дружба», «честь», «лесть».

2. Допишите пословицы: Век живи, Ученье свет, а Дружба познается в....., лучше новых двух.

Упражнения на умение подбирать синонимические соответствия и антонимы (с положительной и отрицательной коннотацией) на темы:

1. Трудолюбие/лень, любовь/ненависть, зло/добро, здоровье/болезнь.

2. *Придумайте* пословицы и фразеологизмы на темы:

«здоровье» (здоровье не купишь; лучше быть здоровым, чем богатым;

«давно» (сколько лет, сколько зим); «честность» (лучшая горькая правда, чем сладкая лесть); «дружба» (друг познается в беде).

Упражнения третьего типа - *комплексно-интегративные упражнения* - направлены на формирование продуктивной деятельности студентов, иначе говоря, нацеленные на выход в самостоятельную речь, и представляют собой блок упражнений и заданий на развитие реальной речи. Начинаются задания с выполнения *упражнений* на развитие лексической креативности. Например:

1. Расскажите, как можно охарактеризовать следующие понятия: «Центральная Азия»; «География Казахстана»; «Спорт Казахстана». Обоснуйте свое мнение.

2. Составьте монолог, являетесь ли вы любителем какого-либо рода занятий. Сначала образуйте сложные слова от основ слов: любить автомобиль, любить книги, любить кино (автолюбитель, книголюб, киноман).

3. Скажите, почему нам не нравится изобилие пустых слов? Какое слово в указанном ряду лишнее: говорить, объяснить, беречь, ночь. Придумайте с ними фразеологизмы и пословицы.

Упражнения, формирующие умение определять тематическую структуру текста.

1. Прочитайте текст и найдите интернациональные слова. Озаглавьте данный текст:

Масленица - восточнославянский традиционный праздник, отмечаемый в течение недели перед Великим постом, сохранивший в своей обрядности ряд элементов славянской мифологии.

В народном календаре восточных славян праздник маркирует границу зимы и весны, а также Мясоеда и Великого поста. Аналог карнавала в европейских странах. Масленица сродни «жирному вторнику» и Мясопусту у католиков. В календаре Русской православной церкви этот период называется Сырной седмицей. Названия Мясопуст, Неделя

мясопустная и Сырная неделя на Руси употреблялись только в святцах как «церковные».

Дата Масленицы меняется каждый год в зависимости от даты празднования Пасхи. Традиционные атрибуты народного празднования Масленицы - чучело Масленицы, забавы, катание на санях, гулянья; у русских - блины и лепёшки, а у белорусов и украинцев - вареники, сырники и колодка.

Упражнения на усвоение культурных компонентов в структуре значения слов:

1. Расскажите, на какой праздник русские люди пекут блины? (масленица).
2. На какой праздник объединяет народы в Центральной Азии? (Наурыз).
3. Расскажите о народных праздниках вашей страны.

Упражнения на составление фреймов.

Образец: концепт «дружба»: взаимопонимание, уважение, гостеприимство, торговые и экономические отношения.

Прочитайте однокоренные слова, назовите свободные сочетания и фразеологизмы: *друг, близкий друг, закадычный друг, друг детства, старый друг лучше новых двух*. Как связаны между собой данные слова?

К комплексно-интегративным упражнениям относятся задания на составление ассоциативного ряда, применение которых в текстовой работе наиболее эффективно. С полученным перечнем слов студенты составляют устный текст, или концептуальный фон для изучения нового текста.

Работа с текстом состоит из трех этапов: *предтекстовая работа, притекстовая работа, послетекстовая работа*.

I этап – притекстовая работа требует активизацию фоновых знаний, для реализации которой используются различные методы и приемы: метод погружения, составление ассоциативной схемы «Солнышко» с главным словом в центре круга и перечнем слов, связанных с ним, в данном случае, словом «Абай». Ассоциативная схема должна состоять из перечня слов: Абай, писатель, просветитель 19 века, Казахстан, гуманист, школа для детей из бедных семей, перевод отдельных произведений русской и зарубежной

литературы, «Евгений Онегин», любовь народа, университет имени Абая, площади и улицы Абая, театр имени Абая. Ассоциативная схема служит опорой для изучения нового текста, поскольку эти сведения о писателе хранились в долговременной памяти студента.

Ассоциативная схема 1.3.3.



С полученным таким образом перечнем слов составляется устный импровизированный текст, или содержательная пресуппозиция как концептуальный фон или вспомогательный материал для восприятия нового текста. Вспомогательный текст приблизительно строится следующим образом:

Абай – великий казахский писатель 19 века. Он один из первых писателей-просветителей, написал много слов-назиданий, стихов. Он родился в обеспеченной семье. Много читал, интересовался творчеством писателей-классиков русской и зарубежной литературы и занимался переводом Пушкина, Лермонтова, Достоевского: «Письмо Татьяны Онегину», стихи Лермонтова «Горные вершины», написанные немецким поэтом Гете. Абай очень сочувствовал простым бедным людям. Открыл школу для детей из бедных семей.

Сегодня его имя носит первое высшее учебное заведения страны и

называется *Казахский национальный педагогический университет имени Абая*. Его именем названы улицы и проспекты, театр города Алматы.

II этап - притекстовая работа.

Чтение нового текста - отрывка из романа М. Ауэзова «Абай жолы».

Отрывок из романа М. Ауэзова «Абай жолы», посвященный молодому Абаю и его возлюбленной Айгерим.

Это светлое лицо полно свежести. Мягкий вдумчивый взгляд проникает в душу. Продолговатые темные глаза, лучистые и глубокие, окружены легкой голубоватой тенью, которой природа изредка дарит светлые женские лица с матовым оттенком кожи. Дымка эта – недолговечный спутник юности и чистоты: время идет, и она исчезает безвозвратно. Часто встречаются красивые черные глаза, но редкие из них наделены такой трогательной особенностью. Абай все еще не может налюбоваться на эту дымку вокруг глаз Айгерим и подолгу восхищенно смотрит. «Они, как птенцы, впервые выглянувшие в мир из теплого гнезда», - каждый раз думает он.

2. *Чтение с комментированием.* Чтение текста проводится самим преподавателем, либо сильными студентами, поскольку это незнакомый текст. Чтение нового текста сопровождается комментированием незнакомых слов, которые записываются на доске, либо демонстрируются в виде заранее подготовленной таблицы, сопровождается проговариванием с правильным ударением.

Семантизация нового слова происходит поэтапно: студенты-иностранцы должны новое слово 1) несколько раз увидеть, 2) неоднократно услышать, 3) прочитать сначала хором, 4) прочитать изолированно, 5) составить с ним словосочетание, 6) составить с ним предложение, 7) как минимум один раз в неделю увидеть в тексте и прочитать, 8) закрепить знание семантики нового слова в пословицах, в ФЕ и в тексте.

2. *Составление словосочетания с новым словом:*

Свежесть, вдумчивый, проникать, продолговатый (демонстрируются)

геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, трапеция, овал), *матовый, голубоватый* (объясняется новое значение слова, означающее приблизительный оттенок основного цвета, поскольку имеются суффиксы - ова и - ева), *дымка (неуловимое явление), недолговечный, налюбоваться, безвозвратно.*

III этап - послетекстовая работа проводится работа на выполнение языковых заданий, с последующим переходом к выполнению речевых заданий; рассуждение проблем текста, озаглавливание текста, выполнение более сложных заданий как составление вариантов текста и импровизация нового импровизированного текста представляет собой объединение двух текстов: текста-импровизации (дополнительного концептуального фона знаний студентов) и нового текста на основе инвариантного текста.

Вопросы к тексту:

1. Озаглавьте отрывок текста.
2. Выпишите все прилагательные в тексте, подберите к ним синонимы, образуйте от полных прилагательных краткую форму: *прекрасная – прекрасна; добрая, красивая, нежная, умная.*
3. Какую синтаксическую функцию выполняют прилагательные краткой формы?
4. Как звали любимую девушку Абая?
5. К какому типу речи относится данный текст?
6. Опишите портрет девушки. Какие эпитеты приводятся автором при описании глаз девушки?
7. О чем сожалеет Абай?
8. Почему красота недолговечна?

Послетекстовая работа направлена на построение самостоятельной речи, которой способствуют задания как на воспроизводство содержания, так и составление вариации основного текста, текста, а также на создание новых версий текста с опорой на исходный текст.

1. Составьте вариант/варианты текста, используя концептуальные знания и ассоциативную схему.

2. Опишите портрет вашей матери (отца, сестры, брата, бабушки, дедушки, любимого человека, близкого друга).

3. Вспомните пословицы о семье, о близких.

В методике развития речи значительное место отводится работе над поэтическим текстом. Наиболее значительна ее роль при обучении языку как специальности в практике подготовки иностранных филологов-русистов. По ходу анализа текста стихотворения «Зимнее утро», студенты узнают, что в нем говорится не только о зиме, и природе: это также глубоко личное и автобиографическое произведение, поэтому необходимо дать студентам некоторые сведения из личной жизни поэта (прием формирования концептуального фона), студентам предоставляется возможность проявить знания по русской литературе, вспомнить автобиографию поэта и выразить свои предположения.

При обучении приемам дискуссии о прочитанном, можно использовать метод вопроса и ответа или проводить беседу с речевой установкой: («Подумайте», «Вспомните», «Поспорьте»).

В методике преподавания русского языка как иностранного значительное место отводится роли художественной литературы в учебном процессе. Наиболее значительна ее роль при обучении языку как специальности в практике подготовки иностранных филологов-русистов.

Работа с произведением художественной литературы способствует выполнению комплекса учебных целей, как воспитательных, так и профессиональных, познавательных и коммуникативно-практических. Хотя многие методисты считают, что применительно к использованию художественной литературы на языковом учебном занятии правильнее будет говорить о художественном тексте, а не о художественном произведении, [97, с. 57-63]. Тем не менее, эти два представления о художественном сочинении

писателя выполняют одну и ту же специфическую функцию - *эстетическую*, которая реализуется в словесных образах. Будущему филологу, независимо от рода его деятельности - преподавательской, переводческой или научной - надо знать различные приемы изучения художественного текста, виды филологического анализа (лингвистического, стилистического, литературоведческого или комплексного) и интерпретации текста. [100, с.124]. Основной задачей изучения художественного текста является умение правильно прочесть и адекватно понимать текст, следовательно, обучение этим видам деятельности рациональнее проводить параллельно. Проблемы, возникающие при восприятии иноязычного текста, обусловлены не различием иностранных студентов дополнительной смысловой или функциональной нагрузки слова в художественном произведении, когда слово может выступать носителем содержательно-концептуальной информации (художественной идеей произведения).

По мнению Б.А.Лapidуса, недостатком многих методических работ по обучению чтению на неродном языке является не различие умений, которые необходимы для прочтения содержания иноязычного текста, проникновения в его смысл, и умений, которые предполагают дальнейшие действия над прочитанным текстом, - «таких, как умение дать критическую оценку прочитанному и обосновать ее, умение определить свое отношение к полученной информации, умение предвосхищать предмет сообщения, содержание и подтекст с помощью заголовка, умение давать оценку познавательной ценности информации для читающего и т.п.» [174, с.120].

В художественном тексте проявляется вся многоаспектная функция языка (сочетание эстетической и коммуникативной и др.), предъявляющая высокие требования к уровню лингвистической и экстралингвистической (внеязыковой) компетенции иностранных студентов. Поскольку работа над художественным текстом требует особого внимания к специфике художественной речи и словесным образам, то основная ее цель – готовить обучающихся к

правильному восприятию художественной литературы и эстетического выражения ее идеи. Иначе говоря, очень важно показать экстралингвистическую природу образности художественного текста.

К таким трудностям при обучении чтению художественного текста относятся, как уже было отмечено, словесные образы, откладываемые в памяти бессознательно вместе с языком, когда сам язык рассматривается как «компонент страноведения» [57], неэквивалентные по лексическим компонентам: у разных народов свое сложившееся «естественно-бытовое мышление» (Верещагин Е.М., Костомаров А.Г.) и различный внутренне-языковой культурный компонент. Например, в русском языке используется выражение: «льнут как мухи» - о навязчивых людях, в китайском языке говорят: «цепляется как репей», упрямый человек в русском сравнивается с «быком»: «упрямый как бык», «бычье упрямство», а в китайском языке упрямство сравнивается с бамбуком: «Характер как бамбук», русскому образному выражению «Пустить козла в огород» аналогом в китайском языке будет: «Доверять кошке рыбу».

Словесные образы чаще всего возникают на основе национально-культурного компонента семантики без эквивалентных единиц языка или в результате получения слов страноведческой информации, обусловленной контекстом художественного произведения. Языковые средства с национально-культурным компонентом семантики (слова-реалии) относятся к фактам языковой системы, а слова с лингвострановедческой информацией – к категории текста. Словесные образы с национально-культурной спецификой представляют собой определенное затруднение для иностранных студентов, что требует при работе с художественным текстом учета характерных особенностей и отличительных признаков каждой единицы с лингвострановедческой информацией, к которым относятся словесные образы из фольклорного и литературного жанра, словесные образы, обусловленные значительными событиями, явлениями национальной культуры, обычаев и

традиций и т.п.

Пример I. В левой колонке даются наименования продуктов, в правой - наименование приготовленного блюда из них.

Упражнения на усвоение глагольных словосочетаний, типа: «берется мясо», «нарезается лук» и т.п.

1. Расскажите, какие блюда можно приготовить из данных продуктов. Как Вы готовите дома?

2. Теперь работаем в парах. Спросите друг у друга, какие блюда вам нравятся (блюда какой кухни употребляете, какие напитки пьете, готовите ли сам или едите в кафе или ресторане).

III. Комплексно-интегративные упражнения содержат разноуровневые задания и нацелены в основном на выход в свободную речь:

1. Упражнение на поиск слов в памяти по их когнитивной функции:

Попросите однокурсника рассказать, какие предметы они изучают, творчество каких писателей знают. Дайте совет другу (друзьям, знакомым) в виде мини-монологического сообщения. Посоветуйте другу заниматься изучением русского (английского, китайского) языка, выбором места для отдыха. Обоснуйте аргументами свои рекомендации. Отговорите друга не делать то или иное действие, аргументировав свое мнение.

2. Упражнения на составление диалога к заданной ситуации:

Спросите у (друга/друзей, знакомых), какое образование он получил, чем он сейчас занимается, где живет, какие планы строит на будущее. Вы познакомились с ребятами из другой страны. Поговорите с ними, узнайте, чем они занимаются, как проводят свободное время. Есть ли у них родственники. Придумайте 7-8 вопросов для интервью с известным ученым, актером, спортсменом, писателем.

3. Упражнения на составление связных высказываний, соединяя два номината нужным предикатом: *студенты – отдых, поездка – родина, кружок – шахматы.*

4. Учебно-языковые и комплексно-интегративные упражнения входят в содержание комплексно-интегративного подхода к обучению русского языка.

5. Упражнения на усвоение культурных компонентов в структуре фразеологизмов и пословиц: *Не красна изба углами, а красна пирогами. Кашу маслом не испортишь*. Выпишите из текста слова: *каша, изба*.

а) В чем сходство и отличие русской каши из риса от китайского блюда из белого риса?

б) Что такое изба? Можно ли назвать избой кирпичный или каменный дом?

в) Когда дружба не получается, то какой фразеологизм используют русские люди? (С ним «кашу не сваришь»).

6. Упражнения на составление монолога.

Найдите фото-изображения достопримечательностей города Алматы: Дворец Республики, Дворец школьников, Конгресс-холл, Центральный стадион, Дворец спорта, Центральная библиотека. Расскажите, что вы знаете о городе Алматы. Опишите его главные достопримечательности, используя знакомые слова.

7. Упражнения на семантическую (лексико-фразеологическую сочетаемость):

Пример: 1. Студентам предлагается выполнить задание выбрать из словаря пословицы и фразеологизмы на тему «друг», «дружба», «трудолюбие», «лень», «любовь к родной земле», «любовь в родителям».

Образец: Друг, дружба - близкий друг, друг детства; пословица. «Старый друг лучше новых двух».

8. Выполнить задание по вышеуказанному образцу. Написать пословицы и фразеологизмы на тему: «богатство – бедность», «здоровье – болезнь», «счастье – несчастье».

Пример 2. В левой колонке дайте наименования (перечень) продуктов, в правой - наименование блюда, приготовленного из этих продуктов.

Пример 3. Рассказать рецепт приготовления того или иного блюда.

9. Упражнения на усвоение глагольных словосочетаний, типа: *берется мясо, нарезается лук* и т.п.

Иначе говоря, полиаспектная типология упражнений, нацеленная на формирование как статических (языковых), так и динамических (речевых) знаний, умений и навыков студентов-иностранцев, носит монолингвистический, так и билингвистический анализ и описание родного и изучаемого (неродного, иностранного) языков в аспекте подготовки высококвалифицированного специалиста, для которого русский язык является языком будущей профессиональной деятельности.

В процессе коммуникативно-интегративного обучения иноязычная коммуникативная способность формируется в ориентации всех его компонентов и механизмов на достижение конкретного результата в виде лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций обучаемых.

При сопоставлении особое внимание следует обратить на те явления изучаемого языка, осмысление которых приведет к пониманию и усвоению ряда других особенностей. Изучая пословицы и фразеологизмы с концептом «человек и его мир», чаще всего с нравственной тематикой, мы получаем благоприятную информацию о культуре, традиционном менталитете, особенностях миропонимания каждого народа. Все отношения людей в этих жанрах обусловлены изяществом выражения и истинностью содержания их, способностью в краткой форме передать большую мысль, в удобстве пользования ими. Пословицы и фразеологизмы являются как бы формулами закона, созданного самим народом, правилами, объясняющими и определяющими различные жизненные ситуации. В них в большинстве случаев выражаются в прямой или в переносной форме, в синтезированном виде общие суждения. Четкость композиции и яркость фонетического оформления этих художественных миниатюр делают их легко запоминающимися. Однако пословицы применяются не только в устной речи, ими щедро пользуется и

художественная литература. Художники слова, наряду с использованием пословиц народной мудрости, сами создавали изречения, вошедшие, в свою очередь, в фонд фольклора. Однако не только поэты и писатели, но и каждый человек, говорящий и пишущий, применяет пословицы, варьируя их в соответствии с конкретной ситуацией, стремясь «отделать» образец, создать новый вариант; фонд «мудрых слов» народа постоянно обогащается. И на самом деле, пословицы и поговорки относятся к фонду «мудрых слов». Они используются при любых обстоятельствах, в решении самых различных вопросов. С помощью единственной фразы иногда можно подсказать решение, требующее пространной и долгой аргументации.

Пословицы и поговорки китайского и русского языков тематически не очень сильно отличаются от других. Они также знакомят нас с природой, с особенностями флоры и фауны этих стран, религией и народными поверьями, взглядом на жизнь, внешним обликом и одеждой, речевым этикетом и многим другим. Сравнивая русские и китайские пословицы, можно встретить различия, а где-то сходство и близость. И одним из множества сходств является наличие группы пословиц, имеющих в своем составе имена числительные. В процессе сопоставления пословиц, можно отметить, что они совпадают семантически, хотя их предметное содержание может отличаться. Китайские и русские пословицы также имеют свой национально-культурный колорит, который выражен через наименования предметов народного быта, уклада жизни, нравственных оценок, традиционных орудий труда, распространенных растений.

Выводы по 3-ей главе

Итак, исследуя методы и приемы обучения русскому языку и развития речи иностранных студентов на материале пословиц и фразеологизмов, можно склониться к убеждению, что в их богатстве, разнообразии и функционировании в речи содержится двойкий эффект: во-первых, благодаря

пословицам и фразеологизмам мысль говорящего выражается не только значительно точнее, но и более информативно, образно и, самое главное, более эмоционально. Во-вторых, языковые афоризмы употребляются говорящим для подкрепления собственной мысли, для большей убедительности речи.

Образная лексика, пословицы и фразеология обладают кодовой информацией в языке, которые реализуется в текстах, используемых на всех этапах обучения как языковой, речевой материал. Целесообразность применения принципа ориентации на лингвокультурное взаимодействие обусловлена тем, что он позволяет предупредить языковую и лингвострановедческую интерференцию, улучшить контроль при коррекции ошибок, нейтрализовать негативное действие национальных стереотипов при восприятии чужой культуры, предоставить обучающимся возможность поговорить о себе и тем самым расширить сферу коммуникации, содействовать развитию дружбы и взаимопонимания между народами, повысить мотивацию при изучении языка путем введения актуальных, интересных для обучающихся материалов.

Формированию лингвокультурологической компетенции способствуют не только художественные тексты или произведения устного народного творчества, но и пословицы, поговорки и фразеологизмы, в которых ярко отражается характерный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей. Интеграция русских пословиц и фразеологизмов в смысловое единство для иностранцев наступает в результате достижения определенных успехов в лингвокультурологической и коммуникативной компетенции - способности самостоятельно подбирать подходящие эквиваленты родного языка. Только в этом случае происходит их интеграция в смысловое единство, при этом за каждой интерпретацией стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, об эстетических и социально-нравственных нормах поведения людей. Следовательно, в процессе работы над анализом текста не

должно оставаться не понятым ни одно слово или выражение, от которого будет зависеть культурологический образ.

Трудности понимания смысла инокультурного материала связаны не только с лингвистическими (лексическими, грамматическими, стилистическими), но также и с экстралингвистическими, культурологическими, социальными, психологическими факторами, которые, дополняя друг друга, отражают национально-культурную специфику освоения объективной действительности.

К сожалению, в практике преподавания русского языка как иностранного недостаточно широко используются пословицы и фразеологизмы в качестве языкового и речевого материала, хотя это - один из путей приобщения к «картине мира» и способствует формированию гуманитарного мышления обучающихся, готовит к духовному и эстетическому восприятию системы общечеловеческих ценностей, что происходит, как пишет М.М. Бахтин в работе «Эстетика словесного творчества», через «вживание в чужую культуру, через возможность взглянуть на мир ее глазами. [32, с. 227-232]

Обзор действующей системы образования показал отсутствие единого учебника и учебных пособий, отвечающих Госстандарту. Авторы существующих учебных пособий придерживаются традиционного подхода к обучению языкового материала. Работа с текстом заключается в чтении и пересказе содержания. Задания на обсуждение событий в тексте, создание новых версий текста на базе исходного текста отсутствуют. Языковой и речевой направлен на освоение языковой системы. Раздел лексики и фразеологии не включает изучение и развитие речи на материале пословичных и фразеологических единиц.

Существенным недостатком содержания учебных материалов является отсутствие или частичное отсутствие актуального на сегодняшний день лингвокультурологического раздела, мало внимания уделяется сопоставительному изучению языковых явлений, языковые задания не

расширяют знаний на освоение картины мира, языковой картины изучаемого языка. Все это означает, что современные учебники и учебные пособия для иностранных студентов недостаточное внимание уделяют обучению языку строить во взаимосвязи с культурологией. Важно расширить задания на освоение содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов, поскольку в них содержатся глубинные сведения об истории, культуре, быте русского народа.

Разработанная нами полиаспектная система упражнений носит многоуровневый и многокомпонентный характер и нацелена на формирование и коммуникативной, и культурологической компетенции студентов-иностранцев. Такой подход заключается в межуровневом характере организации учебного процесса и интеграции учебного материала комплекса дисциплин «Практика устной речи», «Лексика и фразеология». Полиаспектная система упражнений позволяет осуществить контроль взаимосвязанных действий на всех этапах обучения при выполнении языковых и речевых заданий и обеспечения последовательности формирования соответствующих навыков и умений, реализуемых в процессе говорения.

Задания и упражнения предусматривает обучения языку в аспекте коммуникативно-интегративной деятельности. В методическом плане коммуникативно-интегративные упражнения взаимосвязаны и способствуют формированию лингвистической компетенции, ибо прочное усвоение языкового материала и формирование языковых навыков и речевых умений возможны на всех этапах изучения темы. Упражнения обладают разной характеристикой содержания, однако отвечают дидактическому принципу «от простого к сложному» и направлены на формирование языковой (лексической, грамматической), коммуникативной и культурологической компетенции.

Обзор и анализ действующей системы преподавания русского языка в иноязычной аудитории, рассмотрение программ, учебников и учебных пособий, используемых в вузовской практике, свидетельствуют о необходимом конкретном объеме языковых знаний, речевых умений и навыков для овладения

русским языком иностранными студентами.

К сожалению, одной из проблем процесса преподавания языка как иностранного остается не обеспеченность учебниками, отвечающими современным требованиям. основополагающие принципы теории и практики создания и использования учебников, требования к ним являются темой для обсуждения на конференциях и конгрессов. Поскольку учебник выступает образцом управления учебным процессом, то там должны быть четко изложены концепция и методы обучения.

Содержание программ практического курса русского языка как иностранного для казахстанских вузов ориентировано на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и построено на основе общеметодологических принципов и развивающего характера учебного материала; системообразующего характера технологии обучения; связи учебного материала с социальным заказом общества.

В программах по русскому языку как иностранному в русских и нерусских школах выставлены требования - в процессе работы над развитием речи учитывать содержание высказывания, логическое построение и речевое оформление. Традиционно в число заданий на развитие речи включаются языковые задания на словарную работу, усвоение нормированного употребления фонетических единиц и грамматических форм, на определение видов устной и письменной речи, но не отработана методика усвоения и формирования когнитивного содержания текста, построения и лингвистического оформления этого содержания. В вузах РК все еще наблюдается продолжение устоявшихся традиций развития речи. В учебниках и учебных пособиях последних лет больше внимания стали уделять обучению аспектам языка, видам речевой деятельности, функциональных стилей и русскому речевому этикету.

ГЛАВА 4. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

4.1. Определение уровня владения лексикой фразеологизмов, пословиц и паремиологии русского языка китайскими студентами

Сложившийся опыт преподавания русского языка как иностранного в вузах Казахстана и систематические наблюдения позволяют утверждать, что уровень владения иностранными студентами-филологами русскими фразеологическими, пословичными и паремиологическими единицами был недостаточно высок.

Изучающие русский язык как иностранный должны быть готовы к восприятию и пониманию картины мира носителей языка, к ее сопоставлению с системой собственных национальных концептов и к осуществлению политической коммуникации с учетом национально-специфических особенностей представителей различных лингвокультур. И мы видим, что так реализуется диалог культур, лежащий в основе межкультурного подхода к обучению китайских студентов русскому языку. Коммуникативная компетенция является в этом случае важным компонентом, позволяющая коммуникантам использовать средства языка с учетом культурных ценностей, традиций и норм, принятых в изучаемой лингвокультуре. К тому же она позволяет правильно анализировать и интерпретировать речевое поведение собеседника. Поскольку пословицы и фразеологизмы характеризуются широким диапазоном средств выражения, китайские студенты, изучающие русский язык, должны уметь адекватно их правильно анализировать и интерпретировать речевое поведение собеседника. Поскольку использование лексики пословиц и фразеологизмов характеризуется широким диапазоном средств выражения, китайские студенты, изучающие русский язык, должны уметь адекватно их использовать.

Уже говорилось, что в русском и китайском коммуникативном поведении

выражается сущность лексики пословиц и фразеологизмов имеет как сходства, так и различия.

Таким образом, мы видим, что межкультурная коммуникация связана с культурой разных стран, менталитетом разных народов, личностью человека. Выполнение разных видов упражнений, связанных с изучением специфики русских и китайских пословиц и ФЕ в процессе преподавания русского языка как иностранного, способствует тому, что китайские студенты лучше узнают национальную специфику родного и изучаемого языков.

Следовательно, для повышения эффективности применения на практике результатов нашего исследования в части формирования на основе изучения лексики пословиц и ФЕ прагматической компетенции студентов-китайцев был проведен ряд экспериментов, которые были нацелены не только на выявление уровня владения как русским языком в целом, так и овладение лексикой пословиц и ФЕ, но и на определения наиболее эффективной методики их усвоения.

Общая цель каждого эксперимента – формирование прагматической компетенции китайских студентов в системе развивающего обучения русскому языку на основе изучения пословиц и ФЕ.

Экспериментальная работа предусматривала два этапа:

На I этапе (2014-2019 гг.) – дано апробирование методики формирования и развития речи на материале лексики русских фразеологизмов, пословиц и паремиологии обучаемых через систему экспериментальных занятий при проведении контрольного эксперимента и публикацию основных положений исследования.

На II этапе (2019-2020) определение теоретических основ формирования русской коммуникативной компетенции студентов-китайцев; конкретизирование подходов, принципов, целевых установок, проведение констатирующего эксперимента и обучающего эксперимента со студентами-китайцами в КазНПУ им. Абая, производилось формулирование выводов

основных результатов теоретического и экспериментального исследования, обсуждение и оформление работы.

Общая цель каждого эксперимента – формирование научно-методических основ развития речи в системе развивающего обучения русскому языку на основе изучения пословиц и ФЕ.

Для достижения поставленных целей и задач мы проанализировали ряд программ по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Так, например, образовательная программа специальности «5В012200 – Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения», специализация «Русский язык как иностранный» (уровень бакалавриата) ставит своей целью формирование фундаментальных знаний, умений и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности; формирование экологической, физической и этической, правовой культуры и культуры мышления; языковую подготовку; формирование общечеловеческих и социально-личностных ценностей; воспитание в духе патриотизма, дружбы народов Республики Казахстан, толерантности. В зависимости от уровня обучения итогом изучения данной дисциплины должно стать знание и понимание основных лингвистических и литературоведческих понятий, законов и явлений; основных этапов периодизации литературы, содержания включенных в программу художественных произведений русской и мировой литературы XII–XXI вв.; особенностей фонетики, словообразования, лексикологии, морфологии, синтаксиса современного русского литературного языка; литературных процессов с точки зрения диахронии и синхронии; теоретических основ и технологий обучения русскому языку как иностранному и литературе в школах с нерусским языком обучения; теорий обучения, воспитания и развития, а также теории педагогического процесса, основных понятий педагогики и теории воспитания; умение применять эти знания в процессе общения и профессиональной деятельности; развитие системного мышления и целостного восприятия педагогической действительности,

личностных способностей; толерантности и способности к педагогическому сотрудничеству; стремление к развитию интеллектуальных, морально-нравственных, культуросообразных, коммуникативных, организационно-управленческих навыков; способность к изучению и применению инновационного педагогического опыта, высокая мотивация к педагогической деятельности, стремление к самообразованию и самореализации; способность к формированию здорового образа жизни и соблюдение охраны труда.

Как видим, данная программа охватывает достаточно большой объем компетенций. Спектр изучаемых в рамках данной дисциплины тем также обширен. Однако изучению речевого этикета, являющегося, на наш взгляд, основой общения, внимание, к сожалению, не уделяется.

Русский язык изучается и в рамках общеобразовательной подготовки специалистов, которые смогут работать в разных международных компаниях. Так, содержание курса по уровню А1 составляют лексика, грамматика, чтение, письмо, говорение, аудирование, страноведение, введение в язык. Имеющие уровень В1–В2 будут изучать лексику, грамматику, чтение, письмо, речевую практику, язык СМИ, межкультурную коммуникацию, научный стиль речи, историю и культуру России, введение в русский язык.

Следовательно, для повышения эффективности применения на практике результатов нашего исследования в части формирования на основе изучения лексики пословиц и ФЕ коммуникативной компетенции студентов-китайцев был проведен ряд экспериментов, которые были нацелены не только на выявление уровня владения как русским языком в целом, так и овладение лексикой пословиц и ФЕ, но и на определения наиболее эффективной методики их усвоения.

В выявлении диагностирующего констатирующего среза приняли участие студенты Казахского национального университета имени Абая. Констатирующий срез проводился на кафедре русского языка для иностранных граждан (119 человек).

Констатирующий эксперимент языку был осуществлен для выявления исходного уровня опорных знаний и умений иностранных студентов, необходимых для реализации языковых, речевых и прагматических умений, а также для проверки гипотезы исследования о необходимости коммуникативно-интегративного подхода, основанного на осмысленном освоении языкового, речевого и текстового материала как комплексного подхода в условиях аспектного обучения.

Сразу же отметим, что обобщающий анализ выполненных заданий в период констатирующего среза дал следующие результаты: уровень допущенных ошибок при определении прямых и переносных значений, а также непосредственного знания русских пословиц и фразеологизмов составил 38%. На данном этапе констатирующего эксперимента была проведена предварительная беседа со студентами и преподавателями-предметниками, наблюдение за речевым поведением иностранцев в условиях реального общения, изучались материалы последних лет по профилирующим кафедрам: типовые и рабочие программы по дисциплине «Лексика и фразеология», «Развитие устной и письменной речи». Поскольку от результатов социологического опроса зависит построение дальнейшей стратегии обучения, то для минимизации языкового материала и текстового минимума было проведено анкетирование на определение уровня языковых, речевых умений и устного воспроизводства прочитанного текста.

Наибольшее количество ошибок носило лексический, культуроведческий и речевой характер: затруднения вызвали пословицы и фразеологизмы и лежащие в их основе образы, противоречащие родному (китайскому) языку. К ним относятся наименования животных и птиц с положительными и отрицательными коннотативными значениями, входящие в состав пословиц и фразеологизмов, обозначающих «хитрость», «медлительность», «уродство», «невозможность», «ленивость». Студенты смешивали прямое значение слов с переносным, неправильно употребляя фразеологизмы с пословицами. Всего

отмечено 50 ошибок, в среднем на 1 информанта приходится по 5 ошибок. По ходу эксперимента выяснилось, что отрицательная коннотативная семантика русских слов в родном языке студентов выступает в положительном значении. Например: *хитрый как лиса* в китайском языке, в отличие от русского и тюркских языков, имеет положительное значение, поскольку хитрость ассоциируется с изобретательностью. Птица «журавль» в китайском языке имеет положительную коннотацию, нежели в русском языке. Студенты допустили ошибки в определении положительных/отрицательных значений компонентов устойчивых выражений. Выявлено, что в китайском языке «хитрость» ассоциируется не с лисой, а с котом. Ср.: русск. *Он хитрый лиса* – кит. *Этот человек хитрый кот*. «Медлительность» в русском языке символизирует черепаха, в китайском - «улитка». Ср.: русск. *Автобус едет медленно, ползет как черепаха* - в кит. *Идем быстрее, не ползай как улитка*. «Уродство» в китайском языке ассоциируется с дикой собакой или шакалом, «невозможность» означает фразеологизм *когда солнце будет восходить с запада*, «лень» символизирует свинья.

На этапе констатирующего среза проводился ассоциативный эксперимент для установления сходств и различий во взглядах на Казахстан иностранных студентов, а также выявлялись особенности стереотипов, характерных для разных лингвокультурных общностей, устанавливалась национально-культурная, личностно-ориентированная специфика образной системы русского, родного (казахского), а также иностранных языков, обусловленная отражением фрагментов различных национальных, индивидуальных картин мира, проверялся практический уровень знаний и умений иностранных студентов с учетом факторов языковой среды в условиях аспектного преподавания РКИ, а также уровень знаний и умений, полученных в результате обучения:

I. С какой ассоциацией связаны для вас слова «Казахстан, Абай, Пушкин, Россия, русская зима, Рождество, Наурыз, детство»?

Результат ассоциативного эксперимента показал особенности языка и культуры представителей разных лингвокультурных общностей. В эксперименте приняли участие 119 студентов-иностранцев из Китая, обучающихся на кафедре русской филологии для иностранцев. В качестве слова-стимула, которое предъявлялось испытуемым, было слово «Казахстан». Задания для испытуемых студентов дифференцируются по двум блокам.

II. Письменный: 1) анкетирование с мини-тестированием с целью уточнения актуальной тематики для включения в минимум учебных текстов; 2) ассоциативный эксперимент для установления различий во взглядах иностранных граждан, особенности стереотипов, характерных для разных лингвокультурных общностей и выявление национально-культурной, личностно-ориентированной специфики образной системы разных языков, обусловленная отражением фрагментов различных национальных, индивидуальных картин мира.

III. Устный (на установление исходного уровня владения языковыми и коммуникативными умениями).

Задание 1. Анкетирование.

Проводилось на всех курсах и включало следующие вопросы:

1. Какие тексты вы хотите изучать на занятиях по русскому языку?
2. Выполнение каких заданий и упражнений по тексту помогает Вам развивать речь?
3. Каким должен быть текст по объему для чтения и пересказа?
4. С текстом какого жанра вам интересно работать – художественным или нехудожественным?
5. Выполнение какой работы с текстом вам больше всего нравится?
6. Какие трудности испытываете при пересказе текста: связанные с языковым оформлением или содержательного характера?
7. Какой вид пересказа текста вам нравится - подробный или сжатый?

8. Что такое версия текста? Что вам нравится – пересказывать текст дословно или своими словами, дополнять основной текст информацией из своих жизненных наблюдений?

9. Какова роль текста в учебном процессе?

10. Какими источниками для чтения вы пользуетесь во время учебы в университете?

11. В какой речи чаще всего встречаются образные средства?

12. Какую роль в тексте играют образные средства?

13. Какие из этих терминов вам знакомы (- +): прямое значение, переносное значение, метафора, метонимия, тропы, аллегория, синонимы, антонимы, перифраза?

1. Результаты анкетирования и его анализ послужили определению целей и задач обучения студентов, разработке специальных упражнений для решения проблем языковой, речевой подготовки, способствовали комплексному изучению коммуникативных потребностей студентов-иностранцев 1-2 курсов.

Задание 2. Проверка знаний о понятии «текст»:

1. Для чего служит слово в речи? Подчеркните правильные ответы.

А) Чтобы называть предметы, их признаки и действия.

Б) Чтобы выражать законченную мысль.

В) Чтобы связывать одни слова в предложении с другими.

2. Чем отличается текст от предложения?

Отметьте правильный ответ – или +

А) По объему: текст больше, чем предложение

Б) Текст - речевое произведение, состоит из предложений, связанных одной темой.

В) Это одно и то же.

Задание 3. Чем отличается текст от группы предложений? Подчеркните правильные ответы.

А) В тексте два или несколько предложений.

Б) В тексте предложения должны быть большие.

В) Предложения в тексте связаны одной темой.

Задание 4. Анализ ответов на проверку знаний о понятии «текст» оказал, что большинство студентов основным критерием отбора текста считает доступность содержания, практическую необходимость на занятии по русскому языку, близкие по специальности, полезные в формировании речевых умений, и в тоже время, тексты должны содержать сведения о культуре, традиции и истории страны изучаемого языка.

Студенты подтвердили необходимость текста для развития речи-образца, работы на чтение и пересказ содержания, для моделирования аналогичных ситуаций в жизни. Большинство высказались за малые тексты небольшого объема, но с интересным и захватывающим содержанием. Свое мнение они аргументируют тем, что главное для них – получить необходимые текстовые умения: научиться беглому чтению, находить информативные центры текста, сформулировать ответы на вопросы по тесту и преодолеть дефицит словарного запаса для освоения навыков пересказа текста. Всю эту концентрированную работу им легче отработать на коротких микротекстах. Затем, освоив соответствующие коммуникативно-текстовые умения, им легче будет работать и с объемными текстами.

Студенты отметили универсальную роль текста в развитии не только речевой, но и языковой, коммуникативной, культурологической компетенции и отдают предпочтение художественному тексту, имея в виду эстетическую, воспитательную функции и словесные образы текста, произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Абая. Многие читали их произведения в переводе на родной язык. Так, китайским студентам хорошо известны произведения Толстого «Война и мир», «Анна Каренина», Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и в дальнейшей разработке обучающего эксперимента с учетом этих пожеланий были включены отрывки из произведений перечисленных авторов.

К трудностям, возникающим при пересказе текста, относятся, во-первых, боязнь «оторваться» от текста, небольшой лексический запас, возможно по этой же причине приемлемым для них видом пересказа остается дословный пересказ (не подробный, а именно вызубренный как стишок!), интерпретацией и версией текста первокурсники не занимались, однако считают, что использовали бы свои жизненные наблюдения и опыт в процессе пересказа текста.

На вопрос: «Чему обучает текст студентов-иностранцев»? студенты ответили, что приобретают навыки быстрого чтения, текст способствует формированию навыка преодолеть психологический барьер в общении на русском языке и ежедневно занимаются чтением вслух и «про себя» 1-2 часа.

Тексты для отработки языковых умений и речевых навыков отбираются преподавателями из разных источников. Студенты желают работать с единым учебным пособием – со сборником, содержащим тексты для обучающего и ознакомительного чтения, предназначенным одновременно для начального и продвинутого этапов обучения.

Задание 5. Ассоциативный эксперимент. Поскольку основополагающая часть констатирующего эксперимента была связана с изучением различий во взглядах на Казахстан и Россию у носителей русского языка и иностранных студентов, опрос включал вопросы страноведческого характера. Например, заполните таблицу, ответив на вопрос «Чем ассоциируется для Вас Республика Казахстан? Что Вы знаете о Казахстане?».

Таблица 1.1.4. - Результаты ассоциативного эксперимента

Кол-во участников 119 чел	Что вы знаете о Казахстане? Какие ассоциации возникают у вас при слове Казахстан?	Количество ответов
1.	Большая территория, двуязычие, дружба народов, красивые песни	50%
2.	Перспективный бизнес	38%

3.	Теплый климат, нефть, газ, мясо, пшеница, богатые недра земли.	10%
4.	Средний уровень жизни на регионах и т.п.	2%

Целью ассоциативного эксперимента служило определение уровня знания иностранных студентов о стране пребывания; критический взгляд на Республику Казахстан, выявления особенностей стереотипов, характерных для разных лингвокультурных общностей, определялась языковая, речевая, прагматическая специфика образной системы понятий русского и родного языков, обусловленная отражением в ней фрагментов разных национальных картин мира.

Результаты ассоциативного эксперимента позволяют выявить круг наиболее частотных приоритетных ассоциаций у студентов-иностранцев.

Ассоциативный эксперимент имеет большую пользу для знакомства с мнением граждан иной страны, с уровнем их информированности о нашей стране, услышать и увидеть что называется «взгляд со стороны». Так, в ответах китайских студентов, чаще всего, проскальзывает тема о бескрайних просторах страны Казахстан, размышления о бизнесе, подземном богатстве, о жизни общества и простых казахстанцев.

Рассмотрим одно сочинение студентки из Китая Ян Хуян.

Приведем типовой пример составления связного текста (одну из студенческих работ) с комментарием ошибок, поскольку изучение природы ошибок иностранных студентов, выявленные в результате констатирующего эксперимента необходимы для поиска наиболее эффективных методов их предупреждения и преодоления.

Как известно, ошибки письменной речи есть отражение ошибок устной речи, поскольку чаще всего встречаются ошибки на нарушение согласования слов в предложении, отсутствие средств связи между предыдущим и последующим предложением. В работах ИС постоянно употребляется местоимение «они», студенты-иностранцы не умеют склонять личные

местоимения: вместо местоимения «мне» используется личное местоимение «я». Также наблюдается отсутствие замещаемого слова, неумение формулировать предложения с прямой и косвенной речью и т.д. Нами были выявлены типовые ошибки в разговорной речи студентов-иностранцев, которые были изложены при описании фактов интерференции в подразделе 1.3. Также выявлены акцентологические ошибки, вызванные употреблением слов-паразитов, неуместным употреблением штампов, речевых клише, книжной лексики, морфологические ошибки (*ихний, ихы*), нарушение логики изложения в структуре предложения и текста и т.д.

Специально разработанные нами упражнения способствуют преодолению подобных ошибок. Показав на специальных примерах грамматическую и смысловую связь слов-указателей и номинативных слов, на которые они указывают в контексте, предлагаются пути их исправления при помощи специально разработанных языковых и речевых упражнений и заданий, которые включены в полиаспектную систему упражнений, которая показала высокую эффективность при использовании нами для коррекции ошибок. Все языковые упражнения направлены на совершенствование языковой компетенции китайских студентов.

Задание 6. Студентам было предложено для определения уровня сформированности фразеологических умений, определение прямого и переносного значений слов.

Задание 7. Определите образные значение фразеологизмов. Подберите эквиваленты с родного (китайского) языка, заполнив предлагаемый перечень примеров.

Таблица 2.1.4. – Подбор эквивалентных примеров на русские фразеологизмы

Правильные ответы	Количество студентов	Неправильные ответы	Количество студентов
Голодный как волк	38	Голодный как собака	81

Хитрая как лиса	32	Хитрый как кот, хитрый как шакал, хитрый как обезьяна	87
Трусливый как заяц	22	Трусливый как лиса, трусливый как осел, трусливый как собака	97
Устал как собака	58	Устал как осел, Устал как ишак	61
Упрямый как осел	61	упрямый как мул 骡 子 упрямый как ишак 骡 упрямый как бамбук	58
Толстая как свинья	80	Толстый мешок	39
Здоровый как бык	43	Сильный как медведь сильный как волк	76
Красивая как лебедь	31	Красивая как журавль	88

С целью определения умений определить прямое/переносное значение слов, определения положительной /отрицательной коннотации слов с наименованиями животных, было предложено следующее задание:

Задание 6. Определите коннотативное значение слов.

Какую коннотацию (оценку) применительно к человеку имеют следующие слова, положительную или отрицательную?

Образец: слово «лиса» в переносном значении в русском языке имеет отрицательное значение: «ненадежный, хитрый, нечестный человек»: *хитрая как лиса*.

Определите переносное значение следующих слов: заяц, бык, лебедь, журавль, змея, медведь, волк, собака, кошка (кот), мышка, лев, курица.

Целью данного промежуточного среза было установление степени понимания сообщаемых сведений по грамматике русского языка, правильность выполнения заданий и упражнений, отражающие имеющуюся базу знаний, умений и навыков иностранных студентов.

Основной задачей контроля была проверка:

- уровня сформированности устной речи (сообщение, пересказ);
- уровня сформированности умений и навыков в текстопроизводстве;
- уровня сформированности умений и навыков определять прямое и переносное значения слов; распознавание образных средств языка (пословиц, фразеологизмов);
- уровня сформированности умений и навыков письменной речи (умение излагать содержание текста, соответствие структурной целостности, логической связности др.).

Промежуточный срез проводился с целью установления степени понимания сообщаемых сведений по грамматике русского языка, правильность выполнения заданий и упражнений, отражающие имеющуюся базу знаний, умений и навыков иностранных студентов.

1) Основной задачей контроля была проверка:

- уровня сформированности устной речи (сообщение, пересказ);
- уровня сформированности умений и навыков в текстопроизводстве;
- уровня сформированности умений и навыков определять прямое и переносное значения слов; распознавание и правильное определение ситуаций использования пословиц, фразеологизмов;
- уровня сформированности умений и навыков письменной речи (умение излагать содержание текста, соответствие структурной целостности, логической связности др.).

Наибольшее количество ошибок носило лексический, культуроведческий и

речевой характер: затруднения вызвали пословицы и фразеологизмы и лежащие в их основе образы, противоречащие родному (китайскому) языку. К ним относятся наименования животных и птиц с положительными и отрицательными коннотативными значениями, в русском языке, входящие в состав пословиц и фразеологизмов, обозначающих «хитрость», «медлительность», «уродство», «невозможность», «ленность». Студенты смешивали прямое значение слов с переносным, неправильно употребляя фразеологизмы с пословицами. Всего отмечено 50 ошибок, в среднем на 1 информанта приходится по 5 ошибок. По ходу эксперимента выяснилось, что отрицательная коннотативная семантика русских слов в родном языке студентов выступает в положительном значении. Например: *хитрый как лиса* в китайском языке, в отличие от русского и тюркских языков, имеет положительное значение, поскольку хитрость ассоциируется с изобретательностью. Птица «журавль» в китайском языке имеет положительную коннотацию, нежели в русском языке. Студенты допустили ошибки в определении положительных/отрицательных значений компонентов устойчивых выражений. Выявлено, что в китайском языке «хитрость» ассоциируется не с лисой, а с котом. Ср.: русск. Он хитрый лиса – кит. Этот человек хитрый кот». «Медлительность» в русском языке символизирует черепаха, в китайском - «улитка». Ср.: русск. Автобус едет медленно, ползет как черепаха - в кит. «Идем быстрее, не ползай как улитка. «Уродство» в китайском языке ассоциируется с дикой собакой или шакалом, «невозможность» означает фразеологизм когда солнце будет восходить с запада, свинья символизирует «лень». Результаты констатирующего среза отражены в таблице.

Таблица 3.1.4. - Уровень владения образными средствами на тему «Человек и его мир»

Кол-во информантов	Теоретически возможное количество правильных	Фактическое количество правильных ответов	Количество фактически допущенное кол-во	Кол-во ошибок в среднем на 1 студ.	Уровень владения образными средствами

119 Кол-во заданий 10	1190	275	915	15	38%
--------------------------------	------	-----	-----	----	-----

Сразу же отметим, что обобщающий анализ выполненных заданий в период констатирующего среза дал следующие результаты: уровень допущенных ошибок при определении прямых и переносных значений, а также непосредственного знания русских пословиц и фразеологизмов составил 38%.

4.2. Обучающий эксперимент: организация, этапы проведения, результаты

Формирование языковой способности (компетенции) неизбежно предполагает овладение обучаемыми языковым (лексико-грамматическим материалом), составляющим ее основной компонент в рамках изучения той или иной темы, которая выступает в качестве основной организационно-методической единицей содержания обучения иностранному языку.

В ходе планирования и подготовки экспериментального обучения нам предстояло решить ряд общих задач, а именно, осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанной методической концепции по формированию и развитию русской речи студентов-иностранцев [3, 4].

Внедрение разработанной типологии учебно-языковых заданий осуществлялось в процессе достижения коммуникативных целевых установок. Формирование языковой способности (компетенции) неизбежно предполагает овладение обучаемыми языковым (лексико-грамматическим материалом), составляющим ее основной компонент в рамках изучения той или иной темы, которая выступает в качестве основной организационно-методической единицы содержания обучения русскому языку. Студентам экспериментальных групп было предложено выполнение комплексно

разработанной системы полиаспектных заданий и упражнений: 1) выполнялись задания на освоение языковой системы, направленные на формирование лингвистической компетенции (язык в статике), 2) задания и упражнения на формирование речевой деятельности (язык в динамике), 3) интегративные задания и упражнения (интегрированные знания, умения и навыков).

Развитию речи должно предшествовать усвоение основных разделов грамматики. Однако для синтаксических тем, представляющих трудности для иностранцев на всех этапах обучения, а также особо характерных для связи морфологии с синтаксисом, желательно представить ряд упражнений на материале текста. Все задания по грамматике должны быть связаны с лексической работой. Например, задания по предложному управлению, по замене конструкций, задания на замену сложных союзов синонимичными, на изменение предложения в зависимости от замены вида глагола-сказуемого и т. п. В методической разработке необходимо точно указать, какой материал текста нужно использовать для этих и подобных упражнений.

Анализ содержания текста произведения проводится для понимания содержания. Но этот анализ немислим без анализа образных языковых средств, которыми это содержание выражено.

Анализ образных средств языка проводится после предварительной подготовки. На начальном этапе необходимо обучать устойчивым общелитературным словосочетаниям, придающим речи эмоциональный характер, типа: страшно весело, мучительно-грустно, изо всех сил, спустя рукава, во что бы то ни стало и т.п. Некоторые образные средства необходимо рассматривать как устойчивые, вошедшие в общелитературный язык, а другие - как применимые только в данном случае, употребляемые именно этим писателем. Необходимо указывать на характерные черты индивидуальной писательской манеры. Например, сочетание «Тонкий вдруг окаменел» (в рассказе Чехова «Толстый и Тонкий») часто встречается в общелитературном языке (окаменел от

удивления, от страха и т. п.), а выражение: на лице у Тонкого было написано столько почтительной кислоты - характерно только для индивидуальной чеховской манеры изображения. Таким образом, в первом случае выражение может быть выделено для запоминания, а во втором - только для понимания образа в данном конкретном случае, то есть как пассивное.

Некоторые традиционные образные словосочетания настолько прочно вошли в литературный язык, что мы не замечаем их образности. Эту их особенность надо учитывать при работе с иностранцами.

Были предложены задания на умение правильно сочетать слова в прямом и переносном значениях:

Придумайте словосочетания со следующими существительными. Какие прилагательные можно написать к словам:

Сердце - (доброе, большое, широкое, пылкое, горячее, чистое, каменное); рана - (небольшая, большая, свежая); сон - (крепкий, спокойный, тревожный, тяжелый); время - (утреннее, вечернее, обеденное, настоящее, тяжелое).

П р и м е ч а н и е. С такими словосочетаниями как *тяжелое время* надо проводить специальную работу, так как в родном языке студентов они могут не встретиться. Так, например, в китайском языке это выражение вообще не используется.

Какие словосочетания получились прямого значения, а какие - переносного?

Для раскрытия образности языка в каждом случае надо подобрать «ключ». Так, раскрывая содержание словосочетания *окаменел от страха*, мы используем словообразовательный анализ слова *окаменел* и синонимичное выражение - *стал неподвижным, как камень*.

Проведение обобщающих занятий направлено на систематизацию полученных знаний, на умение делать выводы и заключения о освоенной теме. Используются те формы и методы работ, которые будут способствовать выработке умения сравнивать, сопоставлять и анализировать значение

метафоры, пословицы и фразеологизма, активизируются методы наблюдения, сопоставления, выявление сходств и различий структурного и содержательного компонентов, моделирование (создание) текста, выяснить прочность усвоенного материала, методы с целью определить пути дальнейшего совершенствования. С целью проверки речевых и коммуникативных умений и навыков проводились контрольные занятия: диктант, изложение, эссе, мини-сочинение о прочитанном, которые помогают проверить не только орфографическую грамотность, но и умения и навыки связной речи обучаемых: логичности и связности содержания текста изложения.

Закрепление, или проверка знаний, умений и навыков осуществлялась на итоговом срезе обучающего эксперимента.

Письменные задания способствуют установлению степени осознанности полученных знаний для внесения дальнейших коррективов в методическую систему. Для проверки усвоения теоретического материала и умений их использования были предложены задания на анализ, абстрагирование и ассоциацию.

Занятия по развитию речи способствуют выработке вторичных речевых умений и навыков обучающихся. На этих занятиях ведется работа по овладению нормами русского литературного языка, по обогащению словарного запаса и грамматического строя речи иностранных студентов. В качестве основной дидактической единицы при этом выступает связный текст определенного стиля и типа речи как высшее коммуникативное целое.

Приступая к работе над текстом, необходимо учитывать усвоенный материал, какими речеведческими понятиями уже овладели студенты в предыдущем курсе, и как они могут применять свои знания на практике. Начинать обучать иностранных студентов текстовой деятельности необходимо с малого, «пошаговым методом»: методом вопроса и ответа определяются тема и основная мысль текста, затем он озаглавляется. После этого устанавливается стилистическая принадлежность текста, указывается

функциональный тип речи. Далее текст разбивается на смысловые части, называется микротема каждой из них, выделяются особо важные для передачи содержания слова и словосочетания. Затем анализируются средства связи предложений. В заключение обучающиеся тренируются в составлении собственных речевых произведений.

Иначе говоря, интегративное обучение позволяет осуществить развитие не только письменных, но и устных форм речи.

С целью развития связной речи студентов особенно часто используются следующие виды работ: сочинение по картине; творческие сочинения разных жанров, изложения (подробные, сжатые, с творческим заданием и дискуссией на разные темы), отзывы (о прочитанном тексте, просмотренном фильме, о событиях в жизни страны и т.п.), интервью, репортажи и т.д.

Все эти виды в конечном итоге преследуют одну цель - привить обучающимся коммуникативные умения и навыки, повысить речевую культуру.

Какие требования предъявляются к устной речи обучающихся? Правильность грамматической формы, верное словоупотребление и интонации, беглость и достаточное лексическое богатство. Хотя эти стороны устной речи составляют единое целое, в процессе обучения можно выделять тот или иной компонент, ставя перед собой более узкие, конкретные задачи.

Так как устная речь, сопровождающая чтение текста, принимает форму беседы и пересказа, то целесообразно на них остановиться.

1. Беседа при введении нового текста. Цель беседы - проверить, поняли ли смысл прочитанного и закрепить лексику текста. Данный вид занятий должен быть использован для тренировки правильности и беглости речи. Специфика языка художественного произведения в том, что каждое слово в художественном произведении несет в себе целый ряд функций: познавательную, оценочную, эмоциональную.

Слово в художественном тексте имеет эмоциональную выразительность и

вызывает самые разнообразные ассоциации. Необходимо варьировать вопросы так, чтобы представляемый лексический материал оказывался в разных смысловых связях, чтобы слова усваивались без лишнего напряжения и тогда вырабатывается автоматика.

Работа с художественным текстом дает возможность расширить познания студентов с психологической, эстетической и исторической сторон, показать красоту и яркость русского языка, познакомить студентов с новой лексикой, с образными выражениями, устойчивыми идиоматическими сочетаниями.

Тексты упражнений были направлены на формирование культуроведческой компетенции, познание языка как особой духовной ценности народа. Пословицы, поговорки и тексты, включенные в полиаспектную систему заданий для обучающего эксперимента, нацелены на воспитание интереса к образному языку, обогащения словарного запаса обучающихся.

Работа с текстом включает задания на освоение различных типов речи (описание, рассуждение), создание отзывов на прочитанный текст, написание заметки в газету, дается понятие речевого этикета, упоминаются формы приветствия русских, казахов и китайцев.

Культурологический анализ языковых единиц является основным звеном в работе с текстом на всех этапах обучения. К примеру, если на занятиях по «Практике устной речи» на 1 курсе освоение культурологически значимых слов способствует обогащению словарного запаса, то на старших курсах в процессе прохождения дисциплины «Лексика и фразеология» основное внимание уделяется не только освоению прямого и переносного значения, выявлению изобразительно-выразительных средств в тексте, но и умению сопоставлять сходства и различия образных средств родного и изучаемого языков, что формирует металингвистическое сознание студентов и способствует развитию их логического мышления. Кроме пословиц, поговорок и фразеологизмов, для развития речи был составлен текстовый минимум, в котором отражена культура народа, его ментальность, быт, традиции (тексты о традициях, обычаях и

культуре страны пребывания, праздниках, блюдах казахской кухни, природе Казахстана, символах Республики Казахстан). Такие тексты способствуют формированию межкультурной компетенции.

Коммуникативно-интегративное обучение русскому языку и развитие речи облегчает образовательный процесс. Активизация познавательных способностей студентов проявляется при выполнении заданий интегративно-творческого характера, заданий с учетом межпредметных связей «Практикума устной речи» и «Лексики и фразеологии».

В текстовый минимум были введены компоненты казахстанской и российской реалий. Культуроведческий аспект реализуется при подборе текстов известных писателей и поэтов (Абая Кунанбаева, М.Ауэзова, Ы. Алтынсарина, Чингиза Айтматова, М. Алимбаева, А.С. Пушкина, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого, Ю.Нагибина, М. Пришвина, К. Паустовского, В. Бианки), описывающих природу России и Казахстана, быт, традиции, культуру, характер разных народов, особенности их языковой картины мира, речевого этикета и др.

Задания на рассуждение, анализ способствуют логично, последовательно излагать мысли, четко определять ту или иную языковую единицу. Так, по дисциплине «Практика устной речи» при изучении темы «Типы речи» (повествование, рассуждение, описание)» проводится анализ текстов разных типов речи.

Интегративное занятия как форма реализации задач формирования коммуникативной компетенции, представляет сложную единицу модульной структуры, каждый компонент которой отличается законченностью, относительной самостоятельностью, обладает достаточной автономностью: имеет свою целевую установку (микроцель), содержание, приемы и средства обучения. Вместе с тем, совокупность компонентов занятия составляет единое целое, подчиненное общей стратегической цели занятия (макроцели) (Табл. 4.4).

Таблица 1.2.4. - Типология интегрированных занятий по дисциплинам «Практика устной речи», «Лексика и фразеология русского языка». Модель 1. Подготовительный этап (1 семестр). Макроцель: подготовка к чтению, письму и развитию речи.

№	Наименование компонента занятий	Микроцель	Взаимодействие преподавателя и студентов
1	Развитие речи	Расширение словарного запаса студентов-иностранцев	1. Составление тематической группы слов; 2. Раскрытие значений новых слов.
2	Анализ речи	Умение слушать речь, вычленять единицы речи, (предложения, словосочетания, слова, слоги и звуки);	1. Слушание устной речи; определение границ предложения; составление схем предложений разных по интонации; 2. Определение слов с переносным значением; выявление ключевых слов в речи, подбор синонимов и антонимов.
3	Подготовка к письму	Умение связывать слова в словосочетании	1. Составление схем словосочетаний с выявлением главных и зависимых слов; 2. Списывание словосочетаний, определение синтаксических типов связи слов.

4	Чтение текста	Умение выявлять слова с основной смысловой нагрузкой	1. Определение границ предложения, чтение предложения с нужной интонацией. 2. Составление ассоциативного ряда слов.
5	Развитие связной речи	Оформление связной речи на материале текста	1. Слушание, чтение и пересказ текста. 2. Виды творческих упражнений по составлению текста: а) составление денотативной схемы текста, б) составление пересказа при помощи опорной (денотативной) схемы.

Таблица 2.2.4. - Модель 2. Продвинутый этап (2 семестр). Макроцель: Совершенствование навыков чтения, письма, составления монолога на основе исходного текста, развитие связной речи

№	Наименование компонента занятий	Микроцель	Взаимодействие преподавателя и студентов
1	Развитие речи	Обогатить словарный запас студентов-иностранцев. Обогатить словарный запас	1. Работа с лексико-тематическими группами слов, их семантизация. 2. Словарные упражнения: «Отгадайте недостающее»

		<p>студентов-иностранцев.</p> <p>Умение сопоставлять тексты различных жанров.</p> <p>Формирование навыков создания собственного текста.</p>	<p>слово», «Найдите нужное по ситуации слово».</p> <p>3. Упражнения на усвоение речеведческих понятий и терминов в художественном тексте.</p>
2	Чтение	<p>Совершенствование навыков чтения</p>	<p>1. Выборочное чтение текста, чтение по ролям, чтение в парах, инсценированное чтение и др. виды чтения..</p> <p>2. Распознавание стиля и жанра текста.</p> <p>3. Распознавание слов с переносным значением, образных выражений.</p>
3	Письмо	<p>Совершенствование навыков письма.</p> <p>Какова роль глаголов в данных текстах? О чем они сообщают? Какую картину рисуют?»</p> <p>«Какова роль прилагательных в тексте.</p>	<p>1. Списывание слов, предложений</p> <p>2. Орфографические упражнения: вставка пропущенных букв, окончаний слов, дописать нужные прилагательные и т.п.</p> <p>3. Освоение трансформаций и перифраз.</p>

		<p>Попробуйте опустить их. Как изменится текст?</p> <p>Сделайте вывод о роли прилагательных в текстах-описаниях»; «С помощью каких языковых средств описана картина зимней дороги? Какие чувства она вызывает?» (текст А. Пушкина); «Составьте диалог по данному началу. Выберите обращения, определите тему и цель своего общения».</p>	<p>4.Списывание с текста изобразительно-выразительных средств языка, метафор, метонимии, сравнений, пословиц и фразеологизмов.</p>
4	Развитие связной речи	<p>Работа на понимание содержания текста.</p> <p>Развитие монологической и диалогической речи.</p>	<p>1.Определение замысла текста..</p> <p>2.Построение опорных схем текста.</p> <p>3.Выявление денотатов и предикатов.</p> <p>4.Составление высказываний.</p>

			<p>Сопоставительный анализ лексики.</p> <p>5.Пересказ, виды творческого пересказа по опорной схеме: последовательность и вариативность.</p> <p>6.Составление рассказа-монолог по заданной теме о глобальных процессах: об экологии, о войне и мире, о диалоге культур, о межкультурной коммуникации и др.</p> <p>7. Лексико-семантический анализ фразеологизмов, пословиц и поговорок в сопоставлении с русским и китайским языками: о сходстве и различии в структуре семантике.</p> <p>8.«Поэтическая минутка», «В гостях у пословиц», «Учимся общению». Задания: «Сравни два текста. Определи тип речи».</p>
--	--	--	---

Занятия по «Практике устной речи» и «Лексике и фразеологии» строятся на едином лексико-грамматическом материале, который дифференцирован по блокам в соответствии с микроцелью (развитие речи, анализ речи, чтение, письмо). Порядок структурных компонентов занятий определен конкретными

учебными задачами периода, определяется логикой обучения образным средствам русского языка в сопоставлении с явлениями родного (китайского) языка при изучении лексики и фразеологии: от развития речи к ее анализу, чтению и письму.

Разработанный учебно-методический комплекс для обучаемых содержит основные компоненты, отвечающим требованиям, утвержденным в программе.

Таблица 3.2.4. - Структура учебно-методического комплекса для 1 курса

Учебник «Лексикология и фразеология»	
Словари	
Для студентов	Для преподавателя
1.Силлабус для студентов. Тезисы лекций. 2.Самостоятельная работа. 3.Текстовые задания 4. Глоссарий	1.Учебно-методический комплекс дисциплин. 2.Методическое руководство к учебнику. 2. Рабочая программа

Интегративный подход к обучению лексики и фразеологии реализуется через занятия различных типов, в ходе которых происходит и синтез, и разделение содержания, методов и средств обучения чтению, письму, развитию речи.

К интегративно-дифференцированным средствам обучения относятся:

- учебно-методический комплекс;
- предметно-схемный код;
- многокомпонентная разноуровневая система упражнений;
- типология художественного текста.

Интегративно-комплексные упражнения направлены на развитие умения сопоставлять тексты различных жанров; выразить согласие, подтвердить сказанное; дополнить, опровергнуть слова собеседника; выразить своё

отношение к событию; написать объявление; описать предмет и др. Например, задания на составление текста:

«Присмотрись к зимнему саду. Напиши о нём сочинение-описание, используя начало: «У природы нет плохой погоды ... Как же золотые листья деревьев радуют наш глаз!... Сколько красоты в ...!»; «Докажи, что текст является текстом художественного стиля. Найди слова, описывающие деревья. С чем сравниваются его листья? Какие слова описывают дуб словно живое существо?»; «Прочитай. Найди тезис, доказательства, вывод. Озаглавь текст. Напиши свой текст-рассуждение по теме «Нет дороге слова Родина».

Тексты должны были отобраны на основе тематического минимума, способствующего, на наш взгляд, логической организации процесса обогащения связной речи с выходом на коммуникацию. На каждом занятии должна проводиться работа по оформлению выразительной и экспрессивной монологической речи.

Для методически целенаправленного использования художественного текста необходимо определить параметры и критерии речи. Основными параметрами оценки формируемой речи должны быть: а) информативность, определяемая через объём текста-высказывания; количество микротем высказывания; развёрнутость микротем; логичность; б) языковая правильность и выразительность, обнаруживающаяся в богатстве словарного запаса и разнообразии грамматического строя речи; в) коммуникативная направленность речи, выражающаяся в учёте обстановки общения, статуса адресата.

Учебно-методический комплекс (УМК)

Интегративно-дифференцированные средства обучения - учебно-методический комплекс, главную функцию в нём выполняет учебник, координируя содержание всех связанных с ним средств обучения. Комплекс средств обучения предполагает органическое включение в учебный процесс максимального количества анализаторов (слухового, зрительного, моторного,

речедвигательного), создает благоприятные условия для достижения главной цели – развитию речи и отдельных аспектов обучения.

Данные параметры официально в типовых программах не обозначены. Критерии оценки сформированности содержательной, правильной, выразительной, логически последовательной монологической речи не разработаны, однако выработаны нормативы оценки языкового оформления творческих письменных работ обучающихся.

Правильность и уместность языкового оформления проявляются в отсутствии ошибок, нарушающих литературные нормы и правила выбора языковых средств в соответствии с разными задачами высказывания.

Согласно классификации Л.П.Федоренко, которая подразделяет методы обучения русскому языку на: а) методы теоретического изучения языка; б) методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи; в) методы практического изучения языка и обучения речи [307, с. 121], предлагается изучение теоретического материала языка преимущественно на занятиях при объяснении нового материала, при введении новых понятий (сообщение, беседа, самостоятельная работа по учебнику). Методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи используются на всех этапах усвоения языкового материала (упражнения, сопровождаемые языковым разбором, диктант, наблюдение, реконструирование, конструирование).

Отбор лексико-грамматического материала для экспериментального обучения осуществлялся по функционально-тематическому принципу. Сущность его заключается в следующем: лексико-грамматический материал группируется вокруг важных, актуальных тем, определяемых программой и подается по функциональному принципу.

Выбирая функционально-тематический принцип отбора и организации лексико-грамматического материала мы руководствовались следующими соображениями. Во-первых, тематическая форма построения и подачи языкового материала при обучении русскому языку позволяет упорядочить

языковой материал, расположить его концентрически, сгруппировать лексику по определенным семантическим группам и стимулировать возникновение в сознании обучаемых вербальных и невербальных ассоциаций. Во-вторых, функциональный принцип подачи материала обеспечивает активизацию в речи только функционально значимого языкового материала, позволяющего осуществлять речемыслительную деятельность в заданных пределах, создает возможность взаимосвязанного изучения всех аспектов языка: фонетики,

Формирование знаний по коннотативной лексике и пословицам тематики «человек и его мир» служит своеобразной базой для формирования и развития навыков и умений правильного употребления образных средств, а также восприятия и употребления в речи пословичных единиц.

В качестве текущих заданий, помимо указанных выше, в экспериментальных группах использовались:

- проверка речевых умений (умений поддержать монолог, диалог, полилог),
- проверка интегративных умений (ассоциативные умения, умения сопоставлять, анализировать, рассуждать, спорить на рассматриваемую тему),
- проверка текстовых умений: формулировка замысла текста, определение ключевых, опорных слов (денотатов), составление предикативных высказываний, составление опорных схем, развертывание опорных и ситуативных схем.

При проведении итогового среза в экспериментальных группах к указанным выше заданиям добавлялись задания на выявление таких параметров, как:

- выступление с монологом, участие в диалоге, полилоге (владение дискурсивной компетенцией),
- проверка сформированности языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической компетенций,
- проверка текстовой компетенции (умения вариативного изложения текста (построение новых текстов на базе старых),

- составление новых версий к заданному тексту.

Развитие устной речи иностранных студентов означает, формирование навыков правильной литературной речи.

Структура полиаспектных заданий и упражнений.

Учебно-языковые упражнения для поэтапного освоения студентами лингвистических, коммуникативных, текстовых умений.

В ходе эксперимента было обязательным соблюдение общих параметров для контрольных и экспериментальных групп филологического факультета

Подберите к существительным нужные прилагательные. Составьте с ними предложения.

Образец: змея - опасная, коварная, скользкая. Медведь, заяц, лиса, волк, корова, курица, петух, слон. Какое из словосочетаний употреблено в переносном значении?

Теплая погода, море цветов, дождь идет, автобус едет, время течет, деревья проснулись, солнце проснулось . Определите значение - прямое или переносное. Напишите синонимы .

холодные дни -

холодные руки -

холодные отношения -

Проведите простую трансформацию следующих слов и словосочетаний:

1 .Образуйте от данных прилагательных существительные

народный

-

молодежный -

письменный -

детский-

-

2. Спишите сочетания, преобразуйте их, дописывая окончание существительных, образованных от прилагательных:

Образец: газетная статья - статья из газеты.

женский взгляд -

детские сердца -

народные избранники -

3. Спишите сочетания, преобразуйте их, образуя от глаголов существительные:

дружить между странами –

изучать языки –

путешествовать по миру -

сохранять взаимопонимание –

изучали языки -

создать условия –

защищать экологию -

4. Упражнения на распознавание фразеологизмов и пословиц. Прочитайте текст. Объясните значение.

Она сильно торопилась и от волнений не помня себя села не на тот маршрут автобуса. Расстроило ее внезапное сообщение дочери, что выходит замуж за соседнего оболтуса. Да уж, любовь зла - полюбишь и козла...

5. Найдите синонимы к фразеологическим единствам:

Прости господи, извините за резкое выражение, нет сил, друг детства, закадычный друг, стреляная гильза, стреляный воробей.

6. Упражнение на распознавание ФЕ: Подберите синонимы к данным фразеологизмам, заменив их синонимом. Когда употребляются в речи данные выражения?

А) Подберите синонимы к фразеологизмам:

Всей душой – (например: Всем существом, всем сердцем);

Со всех ног –

Положить зубы на полки –

Под носом –

Водить за нос –

Как кошка с собакой -

Б) Составьте из данных слов известный русский фразеологизм:

Волк, собака, ворона, лес, огород, ходить, сидеть (Волков бояться - в лес не ходить).

Гусь, петух, воробей, корова, свинья, приятель, враг, товарищ (Гусь свинье не товарищ).

7. Объясните значение фразеологических единств. Приведите сравнения, используя данные слова:

Голодный как ..., хитрая как ..., трусливый как ..., устал как ..., упрямый, как ...как, красивая как ...

2. Учебно-речевые упражнения. Найдите в тексте предложение, в котором использован фразеологический оборот. Определите его значение, исходя из контекста.

С целью выявления коннотативных значений образных средств студентам предлагалось подобрать нужные слова-компоненты фразеологизмам.

А. Допишите пропущенное слово: Человек был худой как ... Сегодня ты выглядишь как сонная Он упрям как Человек хитрил, увиливался как Он говорил невнятно, будто мычал как Соседи не дружат, живут как ... Ты еще мал мне что-то советовать, как говорится, яйцо ... , Этот автобус ползет как ..

Слова для вставки: *собака, лошадь, кошка, кот, петух, обезьяна, муха, рак, черепаха, осел, бык, корова.*

Б.. Напишите к русским фразеологизмам эквиваленты с родного языка.

Ни рыба, ни мясо - (кит. ни осёл, ни конь; ни монах, ни мирянин).

Без труда не вынешь и рыбку из пруда – (кит. Если не полезть в логово тигра, как вытащить тигрят).

Яблоко от яблони недалеко падает – (кит. Каков отец, таков и сын).

Один в поле не воин – (кит. Одно дерево не лес).

Сукин (собачий) сын – (кит. Заячий сын).

Яйцо курицу не учит – (кит. Хвост голове не указ).

Гусь свинье не товарищ – (кит. Курица с собакой - не друзья).

Мычит как бык - пищит как комар. Как сонная муха - Как ленивая свинья.

Нужна как собаке пятая лапа - Как раку фрак, как слону перчатки. Змея
подколотая - Сердце как у
скорпиона.

Результаты анализа выполненных заданий показывают, что 50% студентов допускали ошибки при определении прямых и переносных значений фразеологизмов. Обучение с позиции интегративного подхода предполагает использование языка в качестве средства познания иной культуры (культуры страны изучаемого языка), ее духовного наследия с учетом различий в социокультурном восприятии мира.

Анализ ответов обучающихся показал достаточный уровень языковых, речевых и текстовых умений, ограниченный словарный запас. Около 70% студентов продемонстрировали собственный пересказ, повышение знаний и навыков наблюдается на всех уровнях обучения, (начиная с первого курса по четвертый курс). С заданием на выявление ключевых слов справились лишь 75% тестируемых

Результаты итогового среза показывают наибольшее количество ошибок при пересказе текста: нарушение связности, логичности изложения, примерно 70% студентов. Достаточно часто встречаются нарушения семантики текста. Последовательность изложения допускают примерно 40% студентов. Большинство студентов (примерно 80%) пересказывают близко к тексту-оригиналу. Умение сократить текст или его трансформацию (преобразования) проявили только примерно 15-20% студентов. Такая картина была характерна

для абсолютного большинства студенческих групп, как контрольных, так и в экспериментальных до проведения экспериментального обучения.

На этапе обучающего эксперимента иностранные студенты сталкивались с изучением процесса функционирования живого русского языка на примере пословиц. С целью формирования лингвокультурологической компетенции в учебный процесс мы включили учебно-языковые задания с пословицами тематики «человек и его мир». Студенты выполняли задания аналогичных тем, что и на предыдущих этапах, но ориентированные на речевую направленность. Результаты проведенного анализа письменных работ заключительного этапа обучающего эксперимента отличались улучшением количественных и качественных показателей уровней владения пословичными и фразеологическими единицами русского языка как экспериментальными, так и контрольными группами, хотя однако тенденция положительного роста в группах с обучением по экспериментальной программе заметно выше как в количественном, так и в качественном отношении, чем в группах с обучением пословиц и фразеологии русского языка по традиционной методике. Показатели успеваемости в экспериментальных группах за время экспериментального обучения повысилась в среднем на 15-20%, что свидетельствует о бесспорной эффективности разработанной полиаспектной системе упражнений и заданий, которая была реализована в ходе обучающего эксперимента. Однако, констатировать о высоком росте успеваемости иностранных студентов, о достижении качественного достижения пока не приходится, поскольку большинство иностранцев в экспериментальных и контрольных групп в основном находятся на уровне освоения языковой системы, либо на уровне реализации речевых навыков, а чаще всего и освещения статике языка, лишь 50% студентов находятся на продуктивном уровне. Но тем не менее, полученные результаты свидетельствуют заметного повышении начинающего уровня познания русской культуры через усвоение пословичных и фразеологических единиц русского языка. Хотя сказывается и

ограниченность эксперимента во времени, установленным минимум учебных часов, дефицит учебников, учебно-методической и справочной литературы, а также сложность рассматриваемой темы, поскольку пословицы и фразеологизмы являются одним из наиболее сложных разделов языка, связанных со спецификой разносистемных языков, идиоматичностью данных единиц и т.п.

Итоговый срез эксперимента показал, что:

1. Иностранцы в подавляющем большинстве до изучения рассматриваемой темы никак не связывали пословицы и ФЕ с культурой, традицией и обычаями какого-то ни было народа, но имели представление как о языковой единице, а также редко применяли в своей речи.

2. В процессе сопоставления пословиц и ФЕ не могли увязать их применение в речи с ситуацией, а смысловое значение данных единиц определяли по конкретному контексту.

3. Трудности возникали при определении значения идиоматических единиц, при согласовании грамматических форм и разграничении пословичных и фразеологических единиц.

4. Однако не сталкивались с особыми трудностями при определении значений пословиц и фразеологизмов, связанных с концептами «дом, родители», «родина, патриотизм», «любовь и ненависть» и т.п.

5. Наибольшее количество ошибок в ходе экспериментального обучения допускались в результате нарушения норм лексической сочетаемости в составе ФЕ, нарушения грамматических норм, смешения свободных и фразеологических единиц, подмены слов в составе ФЕ (как следствие интерферирующего влияния родного языка) и т.п.

Учитывая характер допущенных типичных ошибок и уровня подготовленности знаний фразеологических и пословичных единиц, показанных иностранцами на констатирующем этапе эксперимента, учитывая данные, полученные в ходе сравнительного и сопоставительного анализа, была разработана

специальная полиаспектная система упражнений и заданий, нацеленных на повышение уровня знаний русского языка через освоение пословиц и ФЕ, способствующих освоению культуры, традиции и обычаев русского народа, устанавливая сходства и различия разносистемных языков, что значительно облегчило освоение языка в целом, и ход экспериментального обучения, в частности.

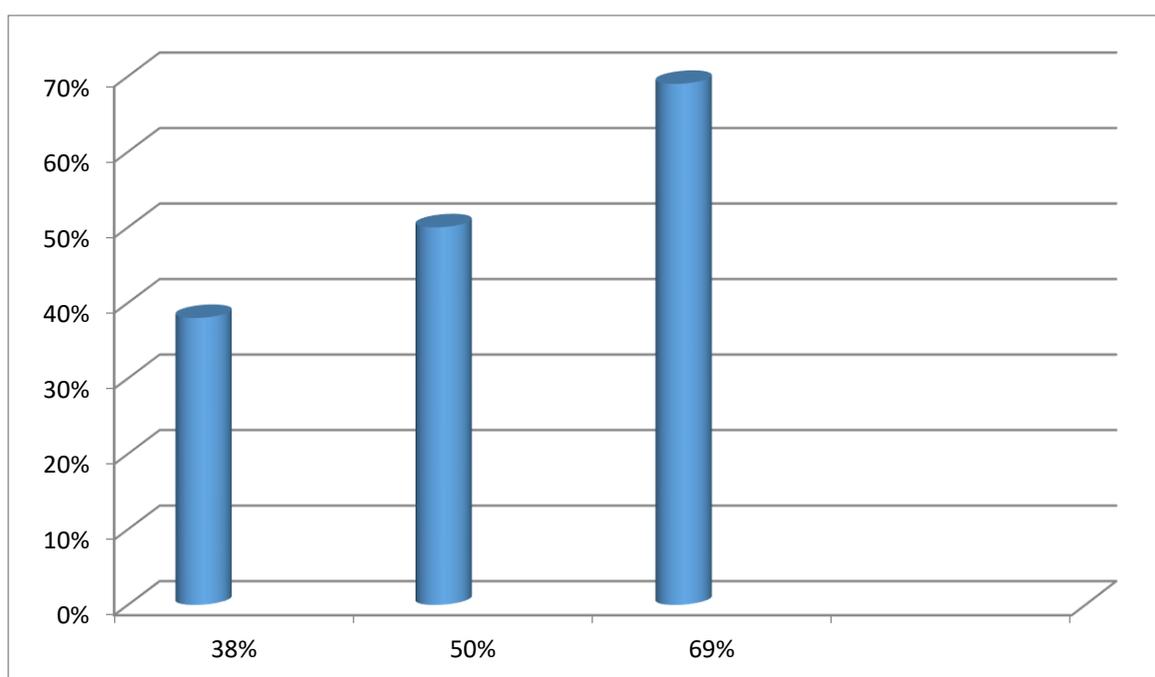


Диаграмма 1.2.4. - Результаты контрольного среза после обучающего эксперимента

При проведении итогового среза в экспериментальных группах к указанным выше заданиям добавлялись задания на выявление таких параметров, как:

- выступление с монологом, участие в диалоге, полилоге (владение дискурсивной компетенцией);
- проверка сформированности языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической компетенций;
- проверка текстовой компетенции (умения вариативного изложения

текста);

- построение новых текстов на базе старых;
- составление новых версий к заданному тексту.

Развитие устной речи иностранных студентов означает формирование навыков правильной литературной речи.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента, подвергнутые качественному и количественному анализу, свидетельствуют о справедливости выдвинутой гипотезы, а также доказывают эффективность функционирования полиаспектной системы упражнений по развитию речи китайских студентов при изучении лексики и паремиологии русского языка.

Данные итогового среза показали, что наиболее часто при пересказе встречаются факты грамматической несвязности. Эти ошибки допускают примерно 70% студентов. Несколько реже, но все же достаточно часто, встречаются нарушения семантики текста. Последовательность изложения допускают примерно 40% студентов. Большинство студентов (примерно 80%) пересказывают близко к тексту-оригиналу. Умение сократить текст или его трансформацию (преобразования) проявили только примерно 15-20% студентов. Такая картина была характерна для абсолютного большинства студенческих групп, как контрольных, так и в экспериментальных до проведения опытно-экспериментального обучения.

Анализ наиболее частотных ассоциаций у носителей русского языка (МС) слова-реакции на стимул «Казахстан» свидетельствует о первостепенной важности среди реалии слова, связанные с народным искусством: песня ««Елім-ай» первоначально символизировала (особенно у представителей старшего поколения) грусть расставания с родным домом, позднее стала восприниматься как «родина». Однако, слово «ел», как справедливо отмечает известный казахстанский писатель Г.Бельгер [35], уникальный концепт, не имеющий адекватного перевода ни в одном языке, «ел» для казахов – все: аул, родина, народ, земля, степь, леса, поля, семья,

выдающиеся сыны и дочери, государственные деятели и просветители, народная музыка. Затем следуют ассоциации, связанные с именами выдающихся писателей-просветителей и классиков казахской литературы - Абай, Чокан Валиханов, Алтынсарин, Сакен Сейфуллин, Мухтар Ауэзов, а также с именем, занимающим особое место в сердцах казахов, кыргызского советского писателя Чингиза Айтматова. В это число необходимо отнести имена людей, оставивших заметный след в казахской, русской истории и культуре: Пушкина, Достоевского, Долгополова. Затем следуют имена, ставшие культовым и написанные золотыми буквами на страницах истории Великой Отечественной войны - герои Советского Союза Алия Молдагулова и Бауржан Момыш улы.

К высокочастотным именам были отнесены также имя великого казахского кинодеятеля Шакена Айманова и самый известный его фильм «Кыз Жібек», а также ставший классикой казахского кино, фильм по произведению писателя Бердибека Сокпакбаева «Меня зовут Кожа».

Необходимо отметить, что высокочастотное слово-реакция «Родина» наиболее близко и естественно для людей, родившихся и проживающих в Казахстане.

В таблице отражены первые четыре пункта с наиболее частотными ассоциациями. В качестве примеров с низкочастотной ассоциацией идут слова *барахолка, оптовка, зеленый базар, заторы* и т.п.

В ответе иностранных студентов прослеживается прагматическое отношение к стране пребывания. Чаще всего из числа иностранных граждан, обучающихся в казахстанских вузах, формируются будущие сотрудники бизнес-компаний, а некоторые из них уже сочетают учебу с работой. Поэтому в их ответах доминируют понятия и реалии Казахстана, связанные с ее географией, подземными ресурсами, с бизнесом, уровнем жизни и т.д. Изучение русского языка в казахстанских вузах привлекает иностранцев доступностью оплаты, благоприятным климатом и наличием некоторых сходств в восточном

менталитете. Это можно наблюдать при проведении следующих сопоставлений.

В значении «глупый человек» употребляется выражение дубовая голова, сравнение с этим материалом не удивительно - Россия богата лесом, а поскольку «дуб» - самое твердое дерево, то сравнение низких умственных способностей человека с дубом говорит о его непробиваемости, неумении думать, анализировать. Принимать адекватные действия. Китай не богат лесами, возможно, поэтому глупую голову сравнивают с другим материалом и говорят: «у него каменная голова». То есть неисправимый глупец. Если в китайском языке глупая голова ассоциируется с каменной головой, то по-турецки говорят водяная голова, что свидетельствует о сохранившихся общих тюркских корнях и сходстве образных средств с казахским языком – «су ми» по-казахски обозначает «водяные мозги».

Анализ ответов на данное задание обнаруживает специфическое сочетание слов, являющееся результатом проявления особенностей языка и культуры. Как показали лингво - психологические исследования, ассоциативный эксперимент обнаруживает связи слов, которые являются результатом проявления особенностей языка и культуры представителей разных лингвокультурных общностей.

Так, например, из мира растений для обучающихся из Китая бамбук и сосна символизируют стойкость характера, поэтому они написали «характер как бамбук». Говоря об одиночестве, китайцы употребляют в речи выражение «один, как сокол без фазана». В ходе опроса выяснилось, что у китайского народа персик символизирует молодость и красоту, поэтому румяные щеки сравниваются со спелым персиком, а в китайском, русском и казахском имеется полный эквивалент - «щеки как румяное яблочко» (каз.: «екі беті қызыл алмадай»). Срав. «Хитрый как лиса» студенты из Турции перевели эквивалентом из родного языка: «Хитрый как кот». В китайском языке такое сравнение не типично, встречается только в переводных текстах, поэтому о

хитром человеке у них говорят: «хитрый как шакал». *Шакал* в представлении китайцев превосходит по силе «ловкости и хитрости». Любопытная деталь – в китайском языке прилагательное «хитрый» аналогично звучит с прилагательным «умный». Считается, что хитрый человек или животное не может быть глупым, он должен быть обязательно наделенным умом, иначе как обхитрить? Также необходимо отметить, что сравнение труслив, как заяц не стоит переводить на китайский дословно, так как заяц (кролик) символизирует у народов Южной Азии «мудрость». Трусость в русском языке связана с зайцем: *Труслив как заяц, Трушишка-зайка* и др. Китайцы про трусливом человеке скажут: *Труслив как мышь*. Тростинка символизирует у китайцев хрупкость и беззащитность, поэтому человека, ослабевшего после болезни или просто худого по своей конституции человека сравнивают с тростинкой и говорят *Худой как тростинка*. Китайцы красивого человека сравнивают с *журавлем*, поскольку эта птица – символ красоты и грации, поэтому китайцы часто используют выражение *Красивая как журавль*. Такое нетипичное сравнение разве что можно встретить у японцев: красива и грациозна как змея. Ср. в русской художественной литературе часто встречаем сравнение с лебедем, как символа красоты, грации и верности: *красива как лебедь, лебединая шея, лебединая песня*.

С целью проверки навыков письменной речи было предложено написать сочинение на тему «Почему я выбрал русский язык?»

Анализ письменных творческих работ иностранцев (в рамках констатирующего эксперимента) показал, что недостаточно хорошо владеют структурой самостоятельного отдельного предложения, часто не умеют сцеплять, соединять предложения в тексте, испытывают затруднения в логическом изложении мыслей, не могут установить точные смысловые и грамматические отношения между самостоятельными предложениями в связном высказывании. Во многих работах обнаруживается простой набор слов или предложений типа: «надо работать, учиться надо», «русский язык

хороший», «много люди сейчас искать работа», «бизнес трудно», использовали конструкции, не связанные с темой высказывания, применяют однотипные средства связи между предложениями, не выдерживают структурные элементы текста, нарушают абзацное членение, конструируют предложения, не завершённые по смыслу и грамматически в условиях выражения заданной темы

Таким образом, результаты анализа ответов студентов по выявлению языковых, речевых и текстовых умений показали, что хотя у студентов был ограниченный словарный запас, который отражается на умении пересказать текст, тем не менее более 70% студентов продемонстрировали дословный пересказ, который заключался в простом воспроизведении диалога текста. Такая тенденция к пересказу как сложному виду текстовой деятельности наблюдается в процессе обучения. Но в связи с заданием на выявление ключевых слов большинство опрошенных студентов справилось без особых проблем, что говорит о том, что при соответствующей лингвистической работе с текстом и умения выявлять ключевые, слова - информативные единицы, студенты справятся и с проблемой пересказа текста.

Общий уровень умений как в контрольных, так и в экспериментальных группах до проведения эксперимента был примерно одинаков.

Средний балл в контрольных и в экспериментальных группах был от 66%. В контрольных группах было больше говорящих (40-46% в сравнении с экспериментальными группами (45-50%). В экспериментальных группах больше троечников (от 30% до 60%) в сравнении с контрольными группами.

Общий уровень умений как в контрольных, так и в экспериментальных группах до проведения эксперимента был примерно одинаков.

Средний балл в контрольных и в экспериментальных группах был от 66%. В контрольных группах было больше говорящих (45-50%) в сравнении с экспериментальными группами (40-46%). В экспериментальных группах больше студентов, усвоивших данный материал (от 50% до 60%) в сравнении с контрольными группами.

В качестве текущих заданий, помимо указанных выше, в экспериментальных группах использовались:

- проверка речевых умений (умений поддержать монолог, диалог, полилог),
- проверка интегративных умений (ассоциативные умения, умения сопоставлять, анализировать, рассуждать, спорить на рассматриваемую тему),
- проверка текстовых умений: формулировка замысла текста, определение ключевых, опорных слов (денотатов), составление предикативных высказываний, составление опорных схем, развертывание опорных и ситуативных схем.

При проведении итогового среза в экспериментальных группах к указанным выше заданиям добавлялись задания на выявление таких параметров, как:

- выступление с монологом, участие в диалоге, полилоге (владение дискурсивной компетенцией),
- проверка сформированности языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической компетенций,
- проверка текстовой компетенции (умения вариативного изложения текста (построение новых текстов на базе старых),
- составление новых версий к заданному тексту.

Развитие устной речи иностранных студентов показало лучшее формирование навыков правильной литературной речи.

Выводы по 4-ой главе

Анализ результатов проведенного итогового среза показал, что студенты-иностранцы в процессе изучения русского языка допускают ошибки, с одной стороны, общие для них всех, с другой стороны, специфические, которые являются результатом своеобразия национально-культурной специфики как в плане языково-речевом, так и в плане ментальном, когда одни и те же явления окружающей действительности имеются в их сознаниях, но психообразы этих

явлений, предметов разные.

Ошибки в русской речи иностранных студентов бывают собственно монолингвистические, билингвистические и экстралингвистические, причины преодоления которых возможны при создании соответствующей типологии учебно-языковых заданий и упражнений, и внедрения их в учебный процесс вуза.

Опыт преподавания русского языка в иностранной (китайской) аудитории, а также промежуточный срез, проведенный среди китайских студентов на факультете филологии, подтвердил наши предположения о том, что проблема образных единиц русского языка вызывает трудности в понимании и построения русских высказываний у различных категорий обучающихся.

Необходимо отметить, в ни в одном из учебников, составленных для китайских студентов нет доступного и необходимого изложения основных положений по теории однозначности и многозначности, прямого и переносного значений слов, также не упоминается вопрос о коннотативной лексике, образных средств языка, между тем использование пословиц, фразеологизмов, метафор делает речь более естественной, образной и яркой.

В практическом обучении не уделяют достаточного внимания развитию навыков студентов-иностранцев в текстовой деятельности, которая ограничивается словарной работой, вопросно-ответной беседе по содержанию, а не составлению собственного текста и вариантов текста на базе исходного, а больше всего внимания уделяется на заучивание теоретических грамматических правил вне связи грамматики с развитием ее практического применения. Подлинный смысл коннотативной лексики, пословиц и фразеологизмов раскрывается лишь в контексте, лишь в редких случаях воспринимается вне контекста, и то в конкретной ситуации.

При изучении пословиц и фразеологизмов, слов с переносным значением, содержащим дополнительную смысловую нагрузку, необходимо учитывать роль родного языка студентов при сопоставлении этих явлений.

Перечисленное и определяет важность обучения данного лексического аспекта русского языка, в основе которого лежат дидактические принципы, необходимые при изучении любой дисциплины: *принципы сознательности, доступности, системности, последовательности и наглядности* [208]. Один из важных принципов в обучении паремическим и фразеологическим единицам – *принцип сознательности*, разработанный в свое время советскими учеными и включенный в дидактические принципы обучения, имеет важное значение и при обучении коннотативной лексике, пословичным и фразеологическим единицам, поскольку лишь при полном понимании проблемы возможно долгосрочное овладение изучаемым явлением. Реализация принципа сознательности в иностранной аудитории предполагает:

1. *опору на родной язык* (выявление интерферирующих моментов и их сопоставительное изучение);
2. сознательное отношение перед студентами стоящих перед ними задач;
3. *опору на самостоятельный поиск и логическое мышление*, поскольку студенты- иностранцы обучаются в вузах РК на кредитной основе, главным составляющим которой является самостоятельная работа студента с преподавателем (СРСП) и самостоятельная работа студента (СРС): составление портфолио, работа со словарем, сопоставление фактов языка, выявление сходств и различий в коннотативной семантике родного и изучаемого языков, составление двуязычных словариков, подготовка к
4. включение полученных знаний в содержание обучения (инструкций, правил, схем, образцов, переводных эквивалентов).

Таким образом, пословицы и фразеологизмы являются одним из факторов, определяющих правильность построения высказывания и адекватность восприятия русской речи в зависимости от смысла всего текста (контекста), и решение данного вопроса очень имеет огромное значение при обучении русскому языку китайских студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследуя методы и приемы обучения русскому языку и развития речи иностранных студентов на материале пословиц и фразеологизмов, можно сказать, что в их богатстве, разнообразии и функционировании в речи содержится двойной эффект: во-первых, благодаря пословицам и фразеологизмам мысль говорящего выражается не только значительно точнее, но и более информативно, образно и, самое главное, более эмоционально. Во-вторых, языковые афоризмы употребляются говорящим для подкрепления собственной мысли, для большей убедительности речи.

Обладая кодовой информацией в языке, образная лексика, пословиц и фразеологизмов реализуется в живой разговорной речи в учебной аудитории, в текстах, используемых на всех этапах обучения, и как языковой, и как речевой материал.

Целесообразность применения принципа ориентации на лингвокультурное взаимодействие позволяет предупредить языковую и лингвострановедческую интерференцию, улучшить контроль при коррекции ошибок, нейтрализовать негативное действие национальных стереотипов при восприятии чужой культуры, предоставить обучающимся возможность поговорить о себе и тем самым расширить сферу коммуникации, содействовать развитию дружбы и взаимопонимания между народами, повысить мотивацию при изучении языка путем введения актуальных, интересных для обучающихся материалов.

Формированию коммуникативной компетенции способствуют не только тексты, но и пословицы, поговорки и фразеологизмы, в которых ярко отражается характерный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей. Интеграция русских пословиц и фразеологизмов в смысловое единство для иностранцев наступает в результате достижения определенных успехов в лингвокультуроведческой и коммуникативной компетенции - способности самостоятельно подбирать подходящие эквиваленты родного языка. Только в

этом случае происходит их интеграция в смысловое единство, при этом за каждой интерпретацией стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире, об эстетических и социально-нравственных нормах поведения людей. Следовательно, в процессе работы над анализом текста не должно оставаться не понятым ни одно слово или выражение, от которого будет зависеть культурологический образ.

Трудности понимания смысла инокультурного материала связаны не только с лингвистическими (лексическими, грамматическими, стилистическими), но также и с экстралингвистическими, культурологическими, социальными, психологическими факторами, которые, дополняя друг друга, отражают национально-культурную специфику освоения объективной действительности.

К сожалению, в практике преподавания русского языка как иностранного недостаточно широко используются пословицы и фразеологизмы в качестве языкового и речевого материала, хотя это - один из путей приобщения к «картине мира» и способствует формированию гуманитарного мышления студентов, готовит к духовному и эстетическому восприятию системы общечеловеческих ценностей, что происходит, как пишет М.М. Бахтин в работе «Эстетика словесного творчества», через «вживание в чужую культуру, через возможность взглянуть на мир ее глазами. [32, с. 227-232]

Обзор действующей системы образования показал отсутствие единого учебника и учебных пособий, отвечающих госстандарту. Авторы существующих учебных пособий придерживаются традиционного подхода к обучению языкового материала. Работа с текстом заключается в чтении и пересказе содержания. Задания на обсуждение событий в тексте, создание новых версий текста на базе исходного текста отсутствуют. Языковой и речевой направлен на освоение языковой системы. Раздел лексики и фразеологии не включает изучение и развитие речи на материале пословичных и фразеологических единиц.

Существенным недостатком содержания учебных материалов является отсутствие или частичное отсутствие актуального на сегодняшний день лингвокультурологического раздела, мало внимания уделяется сопоставительному изучению языковых явлений, языковые задания не расширяют знаний на освоение картины мира, языковой картины изучаемого языка. Все это означает, что современные учебники и учебные пособия для иностранных студентов недостаточное внимание уделяют обучению языку строить во взаимосвязи с культурологией. Важно расширить задания на освоение содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов, поскольку в них содержатся глубинные сведения об истории, культуре, быте русского народа

Разработанная нами полиаспектная система упражнений носит многоуровневый и многокомпонентный характер и нацелена на формирование и коммуникативной, и культурологической компетенции студентов-иностранцев. Такой подход заключается в межуровневом характере организации учебного процесса и интеграции учебного материала. Полиаспектная система упражнений позволяет осуществить контроль взаимосвязанных действий на всех этапах обучения при выполнении языковых и речевых заданий и обеспечения последовательности формирования соответствующих навыков и умений, реализуемых в процессе говорения.

Пословицы всех языков характеризуют то, что они представляют собой знаки таких типовых ситуаций, в которых отражаются определенные связи и отношения неизменности, постоянности, взаимообусловленных закономерностей.

Поскольку таких ситуаций немного, а пословиц в каждом языке много и их число все больше увеличивается, то пословицы разных языков очень схожи и близки друг другу, а абсолютное большинство из них имеют в других языках соответствующие пословичные эквиваленты.

Логическую основу содержания пословиц составляют выделяемые в каждой пословичной ситуации противопоставления и/или так называемые

тематические элементы и отношения между ними, сводимые в определенные формообразующие группы.

Все пословицы одной и той же типовой ситуации или шире одной и той же логико-тематической группы могут быть рассмотрены как варианты их обозначения.

Одна и та же инвариантная пословичная мысль может быть выражена в рамках одного или разных языков по-разному по форме, характеру организации пословичной мысли, самой языковой структуре пословиц, не искажая при этом инвариантную логическую основу и актуальный смысл пословицы. Такие разновидности представления пословичной мысли являются ее трансформами или вариантами.

Близость или схожесть пословиц разных языков далеко не однородны, в связи с чем выделяются разные типы сходства и различий пословиц неродственных языков, в том числе и анализируемых языков. В целом, в связи с этим, можно условно в рамках рассматриваемых языков выделить пословичные универсалии, частотные пословицы и уникальные пословицы, которые в свою очередь иерархически организованы между собой.

Наибольшие логические и семантические различия обнаруживаются между семантически эквивалентными пословицами разных языков именно в этом типе их сходство и связанности. Причем они могут быть одновременно по нескольким аспектам содержания пословиц: по логическому основанию, форме и характере репрезентации инвариантной пословичной мысли, по собственно пословичному смыслу, характеру предметно-образного состава, степени близости их и т.д.

Язык и культура каждого народа представляют собой всегда единство общечеловеческого и национально специфического потому, что это обусловлено единством мира и онтологии человека вне зависимости от расовой принадлежности, с одной стороны и разными географическими, политическими, социальными, религиозными, культурными и т.д. условиями

жизни каждого народа, с другой [165, 179, 185, 204, 217].

Национально-культурные особенности, а тем самым различия пословиц неродственных языков проистекают, главным образом, из-за того, что разные народы наполняют единое логическое основание пословиц языковым материалом разных тематических и понятийных областей. Другими словами, внутренняя форма пословиц неродственных языков обусловлена не только миром "вещей" и миром «понятий», в котором живет тот или иной народ, но и теми предпочтениями, которые производит каждый из них по отношению к ним.

Тематическо-понятийные сферы, выделенные нами представляют национальную специфику в пословицах трех неродственных языков. Наиболее ярко немецкие пословицы отразили национальную специфику в сфере окружающей среды: наименования растительного и животного мира, географических названий, трудовой и преобразовательной деятельности: судоходство, ремесло, и лишь небольшое количество пословиц представляют национальные праздники и обычаи.

Национальное своеобразие в пословицах и фразеологизмах русского и китайского языков ярко отражается в сфере окружающей среды, трудовой и преобразовательной деятельности: земледелие, ремесло, а в китайских пословицах - торговля в бытовой сфере. Особенно это касается пословиц о явлениях традиционного быта, в которых называются предметы хозяйственного обихода, кухни, одежды и т.п. Глубоко национальными являются пословицы, отражающие национальные праздники и обычаи.

Отличие пословиц и фразеологизмов неродственных языков в их национально-культурном своеобразии наглядно демонстрируют те из них, когда предметно-образный их состав из совершенно разных тематических или понятийных областей. Это свидетельствует о том, что соответствующие народы живут в совершенно разном материальном или духовно-культурном окружении.

Пословицы по своему логическому типу являются суждениями: они выражают не единое понятие, а суждения и умозаключения. Однако они представляют не единичные и частные, а обобщенные суждения и умозаключения, т.е. эти знания входят, как и понятия в национальное сознание народа, как и все другие типы концептов.

В структуре содержания пословиц неродственных языков представлены практически одни и те же типы концептов, т.е. структуры репрезентаций знаний. Однако, в отличие от лексики и непредикативных ФЕ, они несколько иные как по характеру, так и по типам.

Здесь предпочтительны так называемые пословичные концепты, т.е. структуры репрезентации знаний о закономерных связях в мире. А они передаются, как правило, концептами, которые схожи некоторым образом с мыслительными картинками, сценариями, фреймами и схемами.

Высоко регулярными в структуре пословиц трех языков являются концепты «сценарий» и «калейдоскопические» концепты, отражающие трудовую, преобразовательную и культурную деятельности народа и абстрактные понятия, которыми оперирует человек.

Широкая распространенность концепта «сценария» в структуре пословиц объясняется тем, что в мыслительной деятельности, создавая пословичный смысл, человек актуализировал свой так называемый сценарный уровень, а также разные комбинации этих типов концептов, о чем свидетельствует доминирование «калейдоскопических» концептов.

Используя знания о своем окружающем животном мире, ландшафте, и признаки концептов, представляющие эти области, каждый народ отразил это в пословицах в виде «мыслительной картинки», которые в большей степени представлены в пословицах русского языка, в отличие от русского и китайского языков.

Выражение обыденной ситуации основывается в концепте «фрейме». Этот тип концепта менее регулярен в структуре пословиц обоих языков и типичен

больше русским пословицам. Абстрактно и пространственно-графически репрезентированы явления растительного мира и ландшафта в концепте «схема», составляющие незначительное количество в пословицах и фразеологизмах сопоставляемых языков.

Предложенная нами методика работы по достаточному и прочному усвоению лексики пословиц и фразеологизмов с использованием заданий по полиаспектной системе упражнений на основе проектной и других технологий, уместно встроенной в тематический план занятий по русскому языку, в первую очередь, была направлена на формирование у китайских студентов коммуникативной компетенции, которая органически вписывается в общий контекст обучения иностранцев русскому языку, что и подтверждается результатами нашего экспериментального исследования.

Регулярное использование полиаспектной системы упражнений отвечает всем современным требованиям новой образовательной парадигмы, где студент является главным субъектом образовательного процесса. Ведь преподаватель помогает студентам в организации личностного добывания знаний, умело и тактично направляя его. Эти знания затем выстраиваются на основе самой различной информации, так как студенты приобретают способность самостоятельно работать и понимать смысл сказанного и прочитанного. К тому же студенты учатся приобретать знания в деятельности. При этом надо стремиться к тому, чтобы у студентов появился высокий уровень речевой мотивированности.

На главном этапе обучающего эксперимента был разработан целый ряд творческих заданий. Констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты показали всю динамику развития устной и письменной коммуникативной речи. Вторичная диагностика доказала положительную динамику сформированности уровня коммуникативной компетенции по усвоению лексики пословиц и фразеологизмов с 38 % до 69 %.

Результаты контрольного среза показали, что повысилось количество студентов с высоким уровнем сформированности видов коммуникативной компетенции.

Таким образом, предложенная методика исследования заключается в том, что она может быть эффективно использована при обучении иностранных студентов русскому языку.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие рекомендации:

1) Осуществлять обучение русскому языку студентов-иностранцев с учетом лингвоконтрастивных, лингвокультурологических, интегративных и коммуникативных аспектов системы языкового образования с учетом сходств и различий в образных, в целом, и паремиологических, в частности, системах родного и изучаемого языков.

2) Сочетать основные направления исследований в методике преподавания русского языка как иностранного с изучением связи и взаимовлияния русского языка и русской культуры.

3) Применять в процессе разработки стандартных требований к деятельности и личности преподавателя конкретные условия преподавания (этап обучения языку, возраст и будущая специальность учащихся, наличие или отсутствие языковой среды и т.д.).

4) Формировать коммуникативную компетенцию иностранных обучающихся на материале пословиц, фразеологизмов и языковых афоризмов, поскольку в них ярко отражается национально-культурный способ восприятия и осмысления окружающей действительности, познавательный и социальный опыт людей,

5) С позиции когнитивного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного применять обучение размышлению, анализу,

сопоставлению лингвистических и экстралингвистических факторов, проведению параллели с особенностями родного языка.

б) Использовать в учебном процессе разработанную и апробированную трехаспектную типологию упражнений, направленную на:

- формирование знаний, умений, навыков о статистических свойствах языка;
- формирование знаний, умений и навыков о динамических свойствах языка;
- формирование умений и навыков речевой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев, С.Н. Релевантность итогов сопоставительно-типологических исследований в преподавании русского языка как иностранного (на примере моделирования сложноподчиненных предложений)// Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Галины Георгиевны Городиловой (1922-2013). 2017. С. 6-9.

2. Абдуллаев, С. Н. Мультиэтническая русскоязычная интернет-картина мира: транскультурная специфика функционирования русского языка// Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура сборник статей I Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 55-60.

3. Абдуллаев, С.Н., Акбембетова, А. Е. Лингвистическая типология пословиц как объект изучения// И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Труды и материалы Международной конференции. В 2 томах. Под общей редакцией К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Д.А. Мартыанова, Г.А. Николаева. Казань, 2017. - С. 3-6.

4. Абдуллаев, С. Н., Акбембетова, А. Е. Обучающий эксперимент межкультурной направленности при преподавании русского языка иностранцам// Межкультурное образовательное пространство: инновации и традиции. Сыктывкар, 2019. С. 35-41

5. Авдеева, И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. – М.: МГТУ, 2005. – 232 с.

6. Авдеева, И.Б., Васильева Т.В. Рассмотрение в лингводидактических целях контингента «иностранцы обучающиеся инженерного профиля»: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. // X Конгресс

МАПРЯЛ. Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. Т2. СПб., 2003. - С.9-17.

7. Адмони, В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. /Отв. Ред. В.М. Павлов. – Л: Наука, Ленингр. Отд., 1988.- 240 с.

8. Акишина, А.А, Кано Х. Словарь русских жестов и мимики.-Токио, 1980.- 188с

9. Акбембетова, А.Е., Тойганбекова, М.Е. Специальная (медицинская) лексика русского языка как объект лингвистики//Вестник КазНПУ. Педагогика. № 2. 2011. - С.12-19.

10. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. - 178 с.

11. Аникина М.Н. Начинаем изучать русский язык. В Россию с любовью. Учебное пособие по русскому языку. – М.: Рус.яз., 2000. – 143 с.

12. Аникин, В.П. Русское устное народное творчество. – М., 2001.- 218 с.

13. Апресян, Ю.Д. Экспериментальные исследования семантики русского глагола. - М., 1967. – 201 с.

14. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка/Отв. Ред. Ю.В. Розенцвейг, АН СССР. Научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика». – М.: Наука, 1974. – 367 с.

15. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка. Наука, 2-е издание, 2012. – 312 с.

16. Артемова, А.В. Эмотивно-оценочная объективация концепта «женщина» в семантике ФЕ (на материале английской и русской фразеологии). – Пятигорск, 2000. – 16 с.

17. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1999. – 279.

18. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых контактов. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988. – 148 с.

19. Арутюнова, Н.Д. Теория метафоры.- М.: Прогресс, 1990.-512 с.
20. Арутюнов, А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев М.: Рус. яз. , 1990. - 168 с.
21. Ахатова, Б.А. Институциональные признаки политического дискурса // Проблемы лингвистики начала XXI века: Материалы IIРесп.науч.-практ. конф. – Караганды: КарГУ, 2004, 2004. – С.175-179.
22. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1976. – 452 с.
23. Ахметова, Н.А. Методические аспекты формирования дискурсивной компетенции у китайских магистрантов//Би-, поли-, транслингвизм и языковой образование: посвящается нашим учителям. Материалы IV Международнойнаучно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Российский университет дружбы народов. - 2018. – С. 365-370.
24. Ахметжанова, З.К. Функционально-семантические поля русского и казахского языков. - Алматы, 1989. - 108 с.
25. Бакеева, Н.З. О лингвистических основах методики русского языка в национальной школе/Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. - Москва, 1976. - 128 с.
26. Балыхина, Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования /Т. М. Балыхина. М.: МГУП, 2003. - 355.
27. Баранов, А.Н. Добровольский, Д.О. Постулаты когнитивной семантики.// Изв. АН.- 1997.- Т.56.-№1. – 290 с.
28. Барсук, Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М.: Высшая школа, 1970 г. – 181 с.
29. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. - М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. - С. 417.
30. Батаканова, С.Т. Шералиева, А.Ж. Обучение пословицам и поговоркам путем применения интерактивных методов//Известия Кыргызской Академии образования, № 3 (31) 2014. – С 45-48.

31. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М., 1975.- 125 с.
32. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества, М., Искусство. - 1986. -421 с.
33. Бахтин, Б.Б. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 2076. – 180 с.
34. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. -М., 1986. - С. 227-232.
35. Бельгер, Г. Тихие беседы на шумных перекрестках. - Алматы, 2001.- 145 с.
36. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии.-М, 1995.- С.23- 54.
37. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. – Москва, 1965. - 320 с.
38. Беляев, Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка.- Москва,1964. - 280 с.
39. Бенневист, Э. Общая лингвистика. – Москва, 1974. – 155 с.
40. Библер, В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975.- 120 с.
41. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Изд-во АН СССР. 1963. Т.1. – С. 6-20.
42. Болотов, В.И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности (основы эмотивной стилистики текста). –Ташкент: Фан, 1981.-116 с.
43. Большой китайско-русский словарь, М., 1992. – 980 с.
44. Большой китайско-русский словарь. Том 2, Пекин, 1992. - 1134 с.
45. Бунак, В. В. Происхождение речи по данным антропологии. //Происхождение человека и древнее расселение человечества. - М: Наука, 1951.- 178 с.
46. Буркитбаева, Г.Г. Преподавание теоретико-практических

лингвистических курсов в свете компетентностного подхода /Иновационность образования как ключевой фактор полноценной международной интеграции: Мат. междунар.науч.практ.конф. - Алматы: КаГУМОиМЯ им. Аблай хана, 2007. – С.43-46.

47. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка. Москва,1975. - 230 с.

48. Бычков, В.И. 2000 лет христианской культуры. М.: Университетская книга, 2003. - 141 с.

49. Быстрова, Е.А. Лингводидактика как теоретическая основа обучения языку. - М.: Наука, 2003.

50. Вавилова, Е. Н. Лексическая интерференция в речи китайских учащихся [Текст] / Е. Н. Вавилова // Молодой ученый. - 2011. - №7. Т.1. - С. 143-146.

51. Вишняков, С.А. Русский язык как иностранный. Издательство: Флинта, Москва. – 2016. – 211 с.

52. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. - М.: Изд-во РУДН, 2008. - 340 с.

53. Давитиани, А.А. Интерференция, вызванная различием конструкций грузинского и русского предложений. // Проблемы двуязычия и многоязычия/Под ред. Азимова П.А., Дешериева Ю.Д. - М.: Наука, 1972.- с.344-356.

54. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова. -М., 1980. -246 с.

55. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик -М., 1999. -84 с.

56. Верещагин, Е.М. Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков, М., 1983. – 98 с.

57. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, М., 1983. – 85 с.
58. Верещагин, Е.М., Костомаров, А.Г. Русский язык для иностранцев .-М., 1971.-101 с.
59. Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческий словарь: зрительная семантизация русских слов. Русский язык за рубежом. М., 1975. №4.
60. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика /А. Н.Веселовский, М., 1989.- 276 с.
61. Винокур, Г.О. О задачах истории языка//Избранные работы по русскому языку.-М., 1959. – 135 с.
62. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1973. – 190 с.
63. Виноградов, В.В. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку //Лингвистические основы преподавания языка. - М.: Наука, 1983. – 80 с.
64. Виноградов, В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977.- 92 с.
65. Виноградов В.В. Из истории изучения русского синтаксиса (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова). - М: Искусство, 1990.–280 с.
66. Винокур, Г.О. О задачах истории языка //Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959. – 120 с.
67. Винокур, Т.Г. О содержании некоторых стилистических понятий //Стилистические исследования.- М., 1972. – 88 с.
68. Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. Под ред. Н.З. Бакеевой. - Москва, 1976. - 128 с.
69. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. - М., 1997. - 216 с.

70. Воркачев, С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия литры и языка - 2001. - Т. 60, № 6. - С. 47-58.
71. Вспомогательный словарь //Русакова М.В. Психоллингвистика: Вступительные лекции. СПб.: «Союз», 2002. - С.46.
72. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т.,Т.2, Проблемы общей психологии.- Москва, 1982. - 504 с.
73. Выготский, Л.С. Мышление и речь //Л.С. Выготский. Собрание сочинений. - Т.2. Проблемы общей психологии.-М.: 1982.- С.7 -350.
74. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
75. Вятютнев, М.Н. «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)» – М.: Наука, 1984. – 140 с.
76. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования /Отв. ред. член. корр. АН СССР Г.В. Степаненко. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
77. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных способностей/Исследования мышления в советской психологии.- Москва, 1966. - С. 230 - 246.
78. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. МОН РК от 05.05.2020.
79. Городилова, Г..Г. Обучение речи и технические средства. М.: Наука, 1979.- 206 с.
80. Гак, В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания//Семантическая структура слова. Психологические исследования. /Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1971. – 216 с.
81. Гапочка, И.К. Я читаю по-русски. Книга для чтения со словарем. И.К. Гапочка. - 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2006. – 119 с.
82. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования.

- М., 1996. – 190 с.
83. Герд, А.С. Введение в этнолингвистику. - СПб., 1995. - С.57.
84. Гвоздарев, Ю.А. Основы фразеобразования. – Ростов – на – Дону: Изд. Ростовского университета, 1977. - 184.
85. Гинзбург, Е.Л. Конструкции полисемии в русском языке. Таксономия и метонимия. -М.: Наука, 1985.-224 с.
86. Гореликова, М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М., 1983, с. 124.
87. Глухов, Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.
88. Губогло, М.Н. Антропология повседневности. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 1100 с.
89. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. М.: Наука, 1984. – С. 31-41.
90. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию.-М.,1985.- 373 с.
91. Даль, В. Пословицы русского народа. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 992 с.
92. Давыдова, М.А. Деятельностная методика обучения иностранному языку.- Москва, 1990. - 172 с.
93. Демесинова, Н.Х. Сопоставительная грамматика русского и казахского языков. Синтаксис. - Алма-Ата, 1965. - 190 с.
94. Деннингхауз, Ф. Грамматический и лексический справочник к учебнику русского языка [для говорящих на нем. яз.] / Ф. Деннингхауз, Б. Шубик. - 2-е изд. - М. : Рус. яз.; Дюссельдорф: Брюкенферлаг, 1989. – 268 с.
95. Джусупов, М. Социальные функции языков в свете их официальных статусов // Материалы Международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской

филологии». - Казахский государственный женский педагогический институт, г. Алматы, 23-30 сентября 2004 г. Т. 1. – С.96-104.

96. Джусупов, М., Кудакаева, А.З., Мажитаева, Ш. Фразеология русского языка: лингвистические и методические проблемы. – Ташкент: Фан, 2008. – 223 с.

97. Димитрова, С. Проблеми на значението и текстової категории //Езиково съзнание: Сб. студии/ Ред. С. Димитрова. – София: Наука и искусство, 1998. – С. 9-46.

98. Добаев, К.Д., Саванкова, М.В., Добаева, А.К. Методика интегрированного обучения языку и предмету: особенности, преимущества и способы реализации//Известия Кыргызской Академии образования, 2017 № 3 (43). – С.33-39.

99. Добаев К.Д. Каким должно быть содержание и структура учебников русского языка и русской литературы для киргизской школы // Русский язык и литература в школах Кыргызстана». Бишкек, - №3 -2010 – С. 3-21.

100. Домашнев, А.И. и др. Интерпретация художественного текста. /Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

101. Домашнев, А.И., Шишкина, И.П., Гончарова, Е.А. Интерпретация художественного текста, М., Просвещение. – 1983. – 191 с.

102. Дубровин, М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / М.И. Дубровин. - М.: Просвещение, 1995. - 6 с.

103. Дридзе, Т.М. Тестовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984.-226 с.

104. Дэвидсон, Д., Митрофанова, О. Функционирование русского языка: методический аспект. Пленарный доклад на VII конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания». - М.: Русский язык, 1990. - 27 с.

105. Екшембеева, Л.В., Нуршаихова, Ж.А., Степанова, Е., Торохтий, Л. Второй язык: теоретические основы усвоения второго языка. Учебное пособие

по курсу «Теория усвоения второго языка». – Алматы: Казак университеті, 2003. – 94 с 17.

106. Елебесова, С.А., Естебесова, М.З. Культурологический аспект учебно-кыргызско-украинского словаря//Коллоквиалистика и лексикография: точки пересечения и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти профессора Валентина Дмитриевича Девкина, 2015. –С. 125-132.

107. Ершова, Е.Н. «Русский язык для национальных групп неязыковых вузов». Практический курс// под ред. Е.Н. Ершовой. - М., 1988. – 288 с.

108. Жаналина, Л.К., Мусатаева, М.Ш. Практический курс русского языка. Программа «Русский язык», МОН РК, Астана, 2000.- 205 с.

109. Желобовский А.И. Семья по воззрениям русского народа, выраженным в пословицах и других произведениях народно-поэтического творчества// Историко-литературный Очерк.- М.: Филологические записки.- 1891, № 1, 3

110. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-8 классов //Известия АПН РСФСР. Вып.176. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. - М:Изд-во АПН РСФСР, 1956.- С.141-250.

106. Жинкин, Н.И. Грамматика и смысл //Язык и человек. Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики.-М.: Изд-во МГУ,1970.- С.63-85.

107. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. 158с

108. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 320 с.

109. Жинкин, Н.И. Язык, речь и текст.- М., 1982.

110. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-8 классов //Известия АПН РСФСР. Вып. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. - М:Изд-во АПН РСФСР, 1956. - С.141-250.

111. Жинкин, Н.И. Чытыре коммуникативные системы и четыре языка. – Москва, 1965. - С.7-37.
112. Жлуктенко, Н.А. Сочетаемость как проблема интерференции в условиях аудиторного двуязычия. – М.,1993. - 207 с.
113. Жуков, В.П. Школьный фразеологический словарь русского языка. М.: Высшая школа, 2005. – 252 с.
114. Жунгиету, Ю. Молдавские пословицы и поговорки с русскими эквивалентами. Кишинев, 1986. – 212 с.
115. Закон «О языках в Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І
116. Залевская, А.А., Медведева, И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. - Тверь, 2002. - 194 с.
117. Зальдинер, М.А., Мильдизина, С.А. Изучение русской поэзии в национальной (узбекской) школе.-Ташкент, 1982. -160 с.
118. Заварзина, Л.Э. Принципы этнокультуроведения- в практику преподавания русского языка // Актуальные методы обучения русскому языку в педвузе. -Алматы: Изд-во Алматинского ГУ, 1993.- С. 3-4.
119. Зальдинер, М.А., Мильдизина, С.А. Изучение русской поэзии в национальной (узбекской) школе. -Ташкент, 1982.-160 с.
120. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. - М., 1977.- 138 с.
121. Зарубин, З.Н., Иевлева, Д.И., Изаренков, Н.И., Формановская, А.Н..Лингвистические аспекты текста –М., 1998. – 212 с.
122. Захаров, В. П. Корпусная лингвистика. М.: Наука, 2006. – 196 с.
123. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. (На материале русского языка как иностранного).- Москва, 1989. - 219 с.
124. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - Москва, 1991. - 219 с.

125. Зимняя, И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. - Москва, 1969. - С. 32-40.
126. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. - М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
127. Иевлева, З.Н. Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников. М.: Рус. яз., 1993.-176 с.
128. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. - М.: Рус. яз., 1981. - 187 с.
129. Кажигалиева, Г.А., Мусатаева, М.Ш. Современные технологии: тенденции и перспективы/ Технология обучения-воспитания, Республиканский научно-методический журнал, №4, 2008. - С. 38-43.
130. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность.- М.: Наука, 1987.- 124 с.
131. Караулов, Ю.Н. Русский язык. - М.. 1990. – 290 с.
132. Карабан, В.И. Перцептивные импликации грамматики текста// Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев, 1979. - С. 122 - 140.
133. Карабан, В.И. Перцептивные импликации грамматики текста// Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев, 1979.- 265 с.
134. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты.- Волгоград-Архангельск, 1996. - С.74-80.
135. Капинос, В.И., Сергеева, Н.Н., Соловейчик, М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. - Москва, 1994. - 91 с.
138. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции. - Автореф. дисс. ... док. филол. наук.- М., 1980.- 48 с.

139. Карлинский, А.Е. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований. - Алматы, 2003. - 124 с.
140. Касевич, В.Б. О когнитивной лингвистике // Общее языкознание и теория грамматики.- СПб., 1998. - С.14-21.
141. Каспарова, М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку / М.Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6.
142. Кобозева, И.М. Что значит «когнитивный» в лингвистике? // Вестник Московского Университета, серия д/филология. - №3, 2001.
143. Корочкина, М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2007. – 34 с.
144. Кибрик, А.К. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореф. Дис....д-ра филол. наук / А.А. Кибрик. – М., 2003. – 34 с.
145. Кибрик, А.К. Когнитивные исследования по дискурсу//ВЯ, 1994, №5, - С.124-140.
146. Кибрик, А.К. К построению лингвистической модели коммуникативного взаимодействия//Ученые записки Тартуского университета. Выпуск 654: Методологические проблемы искусственного интеллекта. – 1983. – С. 8-24
147. Китросская, И.И. Английский язык как второй иностранный (начальный курс). English French German Spanish. — М.: Высшая школа, 1996. - 450 с.
148. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению иностранном языке. - Москва, 1983. - 207 с.
149. Кобозева, И.М. Что значит «когнитивный» в лингвистике.//Вестник Московского Университета, серия Филология, № 3, 2001. – С. 57-61
150. Ковылина, Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения: Автореф. дисс. ...канд.филол.наук. - Киев, 1983. - 24с.

151. Кожин, А.Н., Крылова, О.А., Одинцова, В.В. Функциональные типы русской речи: Учебное пособие для филол. спец-тей ун-тов. М.: Высшая школа, 1982. - 230с.
152. Коряковцева, Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам (для бакалавров). – М.: КноРус, 2018. – 223 с.
153. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка. Основы этнолингвистики. - Алматы, – М., 1976. – 78 с.
154. Колшанский, Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.: Наука, 1975. – 123 с.
155. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке.-М.: Наука, 1990. - 230 с.
156. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. - М., 1985. – 153 с.
157. Колшанский, Г.В. Паралингвистика. Монография.- М., 2014.-100с.
158. Кондубаева, Р.М. Модульно-рейтинговое структурирование курса по истории лингвистики. КазНПУ им. Абая, Алматы, 2012. – С. 146-149
159. Копыленко, М. М. Избранные труды по языкознанию: в 2-х томах. Алматы, 2010. - 444 с
160. Красавский, Н.А. Теоретическая и прикладная лингвистика//Язык и социальная среда. Выпуск 2. – 2000. – С.46-51
161. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Лекционный курс. М.: Гнозис, 2002. – 278 с.
162. Крысин, Л.П. Социально-лингвистические аспекты изучения современного русского языка//Исследования по общей теории грамматики. - М.: Наука, 1968.-С.117-123.
163. Кууси, Мати. Этот человеческий мир. М., 2017. – 265 с.
164. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 2006. – 381 с.

165. Кулибина, Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М.: Наука, 2007. – 170 с.

166. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: Функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров /РАН ИНИОН Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел языкознания /отв. ред. Ромашко С.А. и др. – М., 2000. – С. 7-25.

167. Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 63. 2004. № 3

168. Кубрякова, Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов /Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Изд-во филол. фак-та МГУ, 1996. – С. 66.

169. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. - М., 1996.- 201 с.

170. Кунанбаева, С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. - Алматы, 2005. – 240 с.

171. Куттубаева Г.А. К вопросу о лингвистических основах изучения фразеологии в газетном тексте [Текст] / Г.А.Куттубаева, К.Б. МаксUTOва. – РЯЛШК. – 2002. – № 4. – С. 73-79.

172. Лурия, А.Р. Язык и сознание. - Москва, 1979. - 320 с.

173. Львовская, З.Д. Теоретические проблемы перевода. – М.: Высшая школа, 1985. – 232 с.

174. Лapidус, Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980.- 230 с.

175. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - Москва, 1970. - 88 с.

176. Леонтьев, А.А. Важнейшие сопоставления русского языка и языков Востока (в связи с задачами обучения русскому языку)//МАПРЯЛ,

Международный симпозиум. Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии, Африки, Среднего и Ближнего Востока (Тезисы докладов) / А.А. Леонтьев.- М, 1972. - 24 с.

177. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности, Москва, 1974.- 75с

178. Леонтьев, А.А. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. - 103 с.

179. Леонтьева, Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы: учебное пособие для студ. Лингв. Фак вузов/Нина Николаевна Леонтьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.- 118 с.

180. Лернер, И.Я. О дидактических основаниях построения учебника //Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1991, выпуск 20.-С. 18

181. Ли Кей Джин. Проблемы обучения русской банковской терминологии перевод и особенности перевода банковских терминов с китайского на русский: автореферат дис.... канд. Пед. наук13.00.02, Алматы, 2015. -34 с.

182. Лингвистическая прагматика и проблемы общения с ЭВМ. Коллектив авторов. – М.: Наука. – 1989. -142 с.

183. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1997. – 682 с.

184. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. -М., 1997. - С.280-287.

Лотман, Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. Вып.1 /Введение, теория стиха // Труды по знаковым системам, 1 – Тарту, 1964. – 196 с.

185. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. – М: Искусство, 1970.–284 с.

185.Мангус, И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного. Автореферат дисс.. доктора пед. наук. М., 2001, - 45 с.

186. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

187. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. – М., 2003.
188. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 282 с.
189. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие/В.А. Маслова. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 296 с.
190. МАС – Словарь русского языка /Под. Ред. А. П. Евгеньевой .М., 1981-84, т. 1-4.
191. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения. - Москва, 1974. - 240 с.
192. Метс, Н.А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. М.: Икар, 2010.- 256.
193. Москальская, О.И. Грамматика текста. Издательство С.-Петербургского университета, 1981. - 178 с.
194. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология. - М: Высшая школа,1980.- 208с.
195. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. - 2-е изд., испр. - М. : Рус. яз., 1988. - 176 с.
196. Мурзин, Л.Н. Синтаксическая деривация. -Пермь; Изд-во Пермского ГУ, 1974. – 170 с.
197. Мусницкая, Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и учебнику. М.: Дом педагогики, 1996. – 120 с.
198. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи:проблемы обучения / 2-е изд., перераб. и доп . – М. : Русский язык, 1985 . – 128 с.
199. Машарова, Т.В. Интегративные тенденции в современном мире. М., 1989.-167 с.
200. Методика /Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. -Москва, 1982.- 112 с.
201. Миртов, А.В. Живой язык в задачах и вопросах//Преподавание

словесности в высшей школе. Сб. ст. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1995.- С. 94-102.

202. Мистрик, И. Математико-статистические методы в стилистике. – Вопросы языкознания. 1967, № 3.

203. Михайлов, Н.Н. Теория художественного текста: учебное пособие для студ. Филол. фак. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.

204. Михайлов, Н.Н. Теория художественного текста: учебное пособие для студ. Филол. фак. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224.

205. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков //Семиотика. - М.: Радуга, 1983.-С. 37-89.

206. Мартынова, Е.Н. Пословицы и поговорки. М: Просвещение, 2017.–185 с.

207. Матиенко, А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. Иркутск, 2008. - 49 с.

208. Миньяр-Белоручев, Р. Комментарии к статье «Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика», – М., 1999, № 6. – 92 с.

209. Миролубов, А. А. Проблемы обучения лексике иностранного языка. - М.: Изд-во МИОО, 2004. – 267 с.

210. Миронова, Н. А. Методическое пособие к учебнику Г.Г. Городиловой, Русский язык для школ тюркской языковой группы. М.: Дрофа, 2010. - 127 с.

211. Мельчук, И. Курс общей морфологии. Т. 1 - 5. М., 1998 -2006. -233 с.

212. Мирзаев, И.Р. «Русский язык». Практический курс (учебное пособие для студентов национальных групп неязыковых вузов) Изд. «Укитувчи», 1993. – 280 с.

213. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка/А.И. Молотков, АН СССР, Ин-т рус. яз. - Ленинград: Наука. Ленингр. отделение, 1977. - 283 с

214. Назарбаев, Н.А. Новый Казахстан в новом мире Послание Президента

РК народу Казахстана // Казахстанская правда. -2007. – 1 марта.

215. Николаева, Т.М. Актуальное членение – категория грамматики текста// Вопросы языкознания. 1971,№2.- С. 46

216. Николаева, Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы /Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. VIII. - С.6.

217. Новиков, И.А. Семантика текста и ее формализация.-М.:Наука, 1983.- 216 с.

218. Научно-практический журнал «Русский язык за рубежом» № 5,2006.- С.70.

219. Нурматов, А.М. О проекте фразеологического минимума по русскому языку для V-IX кыргызской школы [Текст] / А.М. Нурматов // Сб.: Русское слово в образовательном пространстве Кыргызстана. Шеймановские чтения – 4. – Бишкек: КАО, 2011., – С. 130-142.

220. Нурматов, А.М. Лингвометодические основы обучения русской фразеологии в V-IX классах (школы с кыргызским языком обучения): автореферат дис.... канд. пед. наук: 13.00.02, Бишкек, 2014. - 29 стр.

221. Общевропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург. Совет Европы (французская и английская версии), 2СМГЛУ (русская версия), 2003, 2005. С.103 -129.

222. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. -976.

223. Оразбаева, Ф.Ш. Тилдік катынас. Алматы: «Создік-Словарь», 2000. – 272 б.

224. Основы методики обучения русскому языку в 4-10 классах. Под ред. Н.З. Бакеевой, З. Даунене. - Ленинград, 1984.- 279 с.

225. Пашковская, Н.А. Русский язык. - М: Мысль, 2006 .-185 с.

226. Пермяков, Г.Л. К вопросу о структуре паремиологического фонда. -

М.: Наука, 1988. -236 с

227. Пермяков, Г.Л. От поговорки до сказки. М.: Наука, 1991. -201 с.

228. Пивкин, С.Д. Проблема самореализации личности в профессиональной деятельности / С.Д. Пивкин // Перспективы науки. – 2011.- № 12 (27)- С.18

229. Пивкин, С.Д. Развитие поликультурной языковой личности в учебно-воспитательном процессе / С.Д. Пивкин // Наука и бизнес: пути развития. – 2011. – № 6 – С. 23-27.

230. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. – 216 с.

231. Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. - М: Мысль, 1983.-286с.

232. Павиленис, Р.И. Понимание речи и философия языка// Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Наука, 1986.- 202 с.

233. Патоцка-Платек, М. Обучение фразеологии по учебникам русского языка для Польских школ : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ин-т русского языка. - Москва, 1992. - 18 с.

234. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: «Языки славянской культуры», 2001. - изд. 8. – 265 с.

235. Поливанов, Е.Д. Сборник «Статьи по общему языкознанию». М.: Наука, 1968. – 212 с.

236. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика. – М: Педагогика, 2010. – 212 с.

237. Попов, З.Д. Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ.- Воронеж, 2007. – 98 с.

238. Прохоров, Ю.Е. Психологические проблемы автоматизации научно – исследовательских работ. М.: Наука, 1987. - 240 с..

239. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 224 с.

240. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека //Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира/ Под. ред. Постовалова В.И. - М.: Наука, 1988. - С.8-26.
241. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие "концепт" в лингвистических исследованиях. - Воронеж, 1999. - С.22-34.
242. Пореченкова, Е.А. Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы её контроля. Автореферат дисс...канд. Пед.наук: 13.00.02, М., 2001, - 45 с.
243. Рогозная, Н.С. Интонация как объект лингвистической интерференции. – М.: Языкознание, 2013. – 112 с.
244. Рождественский, Ю.С. Введение в общую филологию /учебное пособие для филол. фак. ун-тов. – М.: высшая школа, 1979. - 224 с.
245. Рожкова, Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. Москва: Издательство МГУ, 1997 . – 144 с.
246. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1970.-152с.
247. Рябцева, Н.К. Информационные приемы и машинный перевод. –М.: Наука, 1986. – 167 с
248. Савенкова, Л.Б. Паремия в художественных текстах разных жанров. Марина Цветаева//Журнал «Творчество и Коммуникативный процесс».- 1999, № 7. – С.19.
249. Савенкова, Л.Б. Мы в зеркале пословиц. – М.: Феникс, 2006. – 129 с.
250. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
251. Селиверстова, О.В. Когнитивная семантика на фоне общего развития лингвистической науки.// Вопросы языкознания. // №6, 1992.-С.34
252. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.- 230 с.
253. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира./Под. ред. Серебренников Б.А. Общее языкознание. Формы

существования, функции, история языка. М.: Наука, 1988. - 216 с.

254. Сергеев, В. М. Сетевые аспекты проблем обучения в социальных науках. М.: Проспект, 2010. – с.15-17.

255. Серкова, Н.И. Сверхфразовое единство как функционально – речевая единица. Канд. дисс. М., 1968.

256. Сенченко, С.В. О когнитивном аспекте обучения иностранным языкам //Иностранные языки в современном мире/ Мат-лы респ. научно-практ. конференции. Алматы, 1999. - С. 280-285.

257. Скребцова, Т.Г. Американская школа когнитивной лингвистики. - СПб., 2000. -С. 18

258. Слесарева, И.П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов. – В кн.: Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. М., 1984. - С.57-63).

259. Словарь корейского языка. – Сеул, Корея, 1988.

260. Словарь русского языка: В 4т. -М: Русский язык, 1985-1988.

261. Словарь по логике. – М., 1998. – 670 с.

262. Снегирев, И.М. Русские народные пословицы и притчи. М., 1848. – 201 с.

263. Собрание сочинений в 6 тт. - М., 1984- Т.5. -С.89-115

264. Солсо Р. Когнитивная психология. -СПб: Изд. Дом «Питер», 2002.

265. Солганик Г.Я. Русский язык. Стилистика: Учеб. пособие. - М., Дрофа, 1995. – 272 с.

266. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление.-М: Просвещение, 1968.- 286 с.

267. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика Сложное синтаксическое целое. М., 1973.

268. Соссюр Ф. д.. Курс общей лингвистики /Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию. М.: Прогресс.1977.

269. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текстов /

Ю.А. Сорокин. – М., 1985.

270. Сотова И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Автореф...канд.пед.наук 13.00.02. Москва, 2008. – 45 с.

271. Старт 1-2: Учебник русского языка для подготовительных факультетов// Вводный и элементарные курсы /Старт-1: Галеева М.Н. и др. - М.: Русский язык, 1988. – 408 с.

272. Старт-2: Учебник русского языка для подготовительных факультетов/ Старт-2: Нахабина М.М. и др. – М.: Русский язык, год 1989. – 401 с.

273. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семантические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1985. – 468 с.

274. Степанов, Ю.С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX1 века. – М.: Наука, 1995.

275. Степанов, Л.С. Система работы с текстом на уроках русского языка и литературы: учебно-методическое пособие для учителей и студентов педвузов //Л.С. Степанов. – М: Вербум. – М, 2005. – 319 с.

276. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности //Язык и наука конца XX века. М.: РАН, 1996. – С. 35-73.

277. Стернин, М.А. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии-Воронеж, 2002. -С.50-58. 15Сеченов И.М. Избранные произведения. - М., 1953. - 234с.

278. Суфиев, Е.С. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку в казахской школе, Алма-Ата, 1967.- 100 с.

279. Сулейменова, Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. 2-е изд. - Алматы: Демеу, 1996. – 184 с.

280. Сулейменова, Э.Д., Смагулова Ж.С. Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане./ Под общ. Ред. Э.Д. Сулейменовой. – Алматы: Казак университеті, 2005. – 344 с.

281. Сулейменова, Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной

лингвистики. 2-е изд. - Алматы: Демей, 1996.- 175 с.

282. Сулейменова, Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. - Алма-Ата, 1989. -160с.

283. Сулейменова, Э.Д., Шаймерденова, Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы, 2007. - С. 89.

284. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания. – М., – 1975. – 158 с.

285. Супрун, А.Е. Текстовые реминисценции как часть языка / VIII Международный конгресс МАПРЯЛ. Доклады. Минск: Белорусский государственный университет, 1994. -12 с.

286. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности как часть билингвального и поликультурного образования в России средствами изучаемого родного языков// Иностранные языки в школе. - 2003 - №

287. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности как часть билингвального и поликультурного образования в России средствами изучаемого родного языков.// Иностранные языки в школе. - 2003 - № 1.-С.34

288. Сысоев, П.В. Язык и культура: В поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка//. Иностранные языки в школе. – 2001, №4. – С. 18-24.

289. Тагаев, М.Дж. Билингвальное языковое сознание и типы языковых личностей//Вестник Кемеровского государственного университета. 2015.№ 44(64).-С. 224-228.

290. Тарасов, Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания. //Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н.В. Уфимцева - М., 2000. -С.25-28.

291. Типовые программы «Русский язык как иностранный», составленный на основе Государственного общеобязательного стандарта высшего образования МОН РК от 05.05.2020. - РИК КазНПУ имени Абая, 2003.

292. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе. Изд. 2-е, перераб. и доп. М: Просвещение, 1980. – С. 312-313.

293. Толстой, Л.Н.. Литературное наследство, т.37-38. М.: Наука, 1989. – с.525.
294. Тураева, А.Н. Лингвистика текста. - Алматы, 1974. – 218 с.
295. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М., 1986.- 219 с.
296. Телия, В.Н. Типы языковых значений.- М.1981.
297. Телия, В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания//Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. -М., 1996.- С.80-86.
298. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980.- 188 с.
299. Тодоров, Ц. Семиотика. Риторика. Стилистика.- София: Сема, 2000.- 134 с.
300. Тураева, З.А. Лингвистика текста. – М., 1986. – 278 с.
301. Трубачев, О.Н. Происхождение названий домашних животных в славянских языках (Этимологические исследования) М. ,1960.- 220 с.
302. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учеб. пособие / М.Б. Успенский. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. - 190 с
303. Утебалиева, Г.Е. От моделирования коммуникативно-когнитивной деятельности инофонов к технологии обучения неродному языку в условиях его функционирования /Теория и практика преподавания языка и литературы: современное состояние, проблемы, перспективы: материалы Международного научно-практической конференции 18-19 ноября, 2008: В 2 ч. – Алматы, 2008.
304. Ушакова, Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. «Институт психологии РАН», Москва, 2010. – 107 с.
305. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении. Институт психологии РАН. - Москва, 2011. – 98 с.

306. Факторович, А.А., Педагогика, № 2, 2008. – С.19.
307. Фарисенкова, Л.В. Живой русский. Учебник русского языка для начинающих. М.: ИКАР, 2015. – 212 с.
308. Федоренко, Л.П. Принципы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 2018. -217 с.
309. Фигуровский, Иван Александрович. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. - Москва: Учпедгиз, 1961. - 171 с.
310. Филимонов, В.П., Мокиенко, В.М. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий аспект. – М. Русский язык, 1990. - 220 с.
311. Фразеологический словарь русского литературного языка /Под ред. А.И. Федорова. – М., 1996. – 870 с.
312. Фрумкина, Р.М., Степанов, Ю.С. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология?//Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю.С.Степанова. - М., 1995. - С.84.
313. Хавроница, С.А., Харламова Л.А. Лексико-грамматический курс. Начальный этап. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз. – 2001. -240 с.
314. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.- 187 с.
315. Хасанов, Б.Х. Ана тілі- Ата мура. Алматы: Жазушы, 1992. - 203 с.
316. Хавроница, С. А. и Харламовой Л.А. «Русский язык. Лексико-грамматический курс. Начальный этап. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз. – 2001. – 240 с.
317. Хельбиг, Г. Языкознание - сопоставление - преподавание иностранных языков // Контрастивная лингвистика. Новое в зарубежной лингвистике. Вып.25. - М.: Прогресс, 1989. - С.307-326.
318. Хен Вон Сук. Учебный словарь. М.: Академик, 2010. - 250 с.
319. Холодная, М. А. Психология интеллекта парадоксы исследования. – М.: Наука, 2017. – 140 с.
320. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса //Публикация отделения

структурной и прикладной лингвистики /Под общей ред. В.А. Звягинцева. Вып.1. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 252 с.

321. Хомский, Н. Язык и мышление /Под ред. В.А. Звягинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

322. Хорченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении РКИ. Диссер. докт.пед.наук. – СПб., 1977. - 350 с

323. Цейтлин, С.Н., Погосян В.А. Словарь междисциплинарных терминов М., 2006. – 325 с.

324. Цой, А.А. Развитие навыков научной речи. Алматы.

325. Цивьян, Т.В., Предисловие к книге «Паремиологические исследования». - М., 1984. - с.7.

326. Чаканова,С.Ж.Формирование коммуникативных умений и навыков с тудентовиностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. Алматы, 2012. – 156 с.

327. Чакликова, А.Т. Иноязычное образование в контексте компетентностного подхода //Инновационность образования как ключевой фактор полноценной международной интеграции. Материалы международной научно-практической конференции 18-19 октября 2007 г. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Аблай хана, 2007. - с. 162-163.

328. Чан Динь Лам. Русский язык для неязыковых вузов: Справочный материал / Чан Динь Лам, С.А. Гонцова, З. А. Фарфудинова.-Караганда, 1998. 29 с.

329. Чингисова, А.А. Репрезентация категории пространства и времени в языке (лингвистическая характеристика художественного текста). //Вестник Казахского национального университета имени аль-Фараби Языкознание. № 4, 2015. – С.37.

330. Чингисова, А.А. Изучаем русский язык. Алматы, КазНПУ им. Абая. – 2008. – 120 с.

331. Чингисова, А.А. Двухязычный словарь русского и корейского языков.-

Алматы, 2008. – 207 с.

332. Ченки, А. Современные когнитивные подходы к семантике сходства и различия в теориях и целях // ВЯ. -1996. - №1. - С.69.

333. Черемисина, М. И. Сравнительные конструкции русского языка. М.: КомКнига, 2006. – 270 с.

334. Черемисина, М. И. О теоретических вопросах модельного описания предложений//Предложение в языках Сибири. Новосибирск, 1989.-С. 3–18

335. Черемисина, М. И. Языковая «картина мира» в ее отношении к моделям элементарных простых предложений // Гуманитарные исследования: итоги последних лет: Сб. тез. науч. конф., посвященной 35-летию гуманитарного факультета НГУ. Новосибирск, 1997. С. 219–222.

336. Черкасский, М.А. Русский биографический словарь: в 25 томах. - СПб.- М., 1896-1918.

337. Чернышев, В.И. Живой язык в первоначальном преподавании. – Избранные труды, т.2. – М.: Просвещение, 1970. – 252 с.

338. Чукуев, А.А. Изучение порядка слов русского языка в казахской школе,. -Караганда, 1975. - 119с.

339. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Наука, 1994. – 220 с.

340. Шанский, Н.М. 4000 наиболее употребительных слов русского языка /Под ред. Н.М. Шанского.- М:Русский язык, 1982.-368с.

341. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Педагогика, 1979.

342. Шатилов, С.Ф. Об организации и содержании экспериментально-опытного обучения немецкому языку на коммуникативно-когнитивной основе //Иностранные языки в школе, 1992, 2, с. 8-13.

343. Шаханова Р.А. Техникалык жогары оку орындарынын орыс болимдеринде казак тилин мамандыкка катысты окытудын гылыми-эдистемелик негиздери): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Алматы, 2002.

344. Шахнарович, А.М. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение

речи. М.: Наука, 1991. – 240 с.

345. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты.-1988.- С.85.

346. Щепилова, А.В, Шамо́в АЛ. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Тамбов, 2005.

347. Щерба, Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики, Москва-Ленинград, 1947. - 96 с.

348. Щерба, Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании.- Языковая система и речевая деятельность. – Л.:1974.-120 с.

349. Шведова, Н.Ю. Краткая русская грамматика. Раздел «Синтаксис простого предложения». М., 1989. – 163 с.

350. Якубаева К.С. Обучение студентов-иностранцев аудированию на русском языке в учебно-профессиональной сфере общения (начальный этап, медико-биологический профиль): автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 Алматы, 2001. –21 с.

351. Bhatia, V.K. Worlds of Written Discourse. – London, New-York: Continuum, 2004. – 228 p.

352. Dundes A. The Structure of Superstition //Midwest Folklore. 1961, vol. 11, № 1.

353. Chomsky N. Aspekts of the Theory of syntax / N. Chomsky . – Cambridge, MIT, 1965.

354. Harris Z. Diskours Analysis // Language, 28, 1952.

355. Piepho H.-E. Aspekte einer Lehrwerk-Neubearbeitung // Englisch-Amerikanische Studien, 3/82.

356. Rivers W. Teaching Foreign Language Skills.2 –nd Ed. Chicago, 1981.

357. Schumann .I. The Acculturation Model for Second Language Acquisitio (Azlengton, V.A, 1978) теория естественного овладения/Spolsky B. Condition for Secor Language Learning. Oxford. 1989

358. Ху Явэй. Особенности обучения русским этикетным речевым актам студентов-китайцев. Диссер...доктора философии (PhD). Алматы, 2020..177

