

дополнить). Попутная информация, отход от основной темы (*вставить, обмолвиться*). Характеристика, описание (*описать*). Акцептирование (*отметить, подчеркнуть*). Молчание, прекращение передачи информации (*молчать, недоговорить*). Вопрос, опрос (*спросить, узнать*). Ответ на вопрос (*ответить, подсказать*). Разговор, беседа, спор (*болтать, спорить*).

#### 56. Устная речь, говорение

Общие обозначения (*болтать, говорить*). Короткая речь (*выпасть, пикнуть*). Длинная речь (*разглагольствовать*). Быстрая речь (*тараторить*). Медленная речь (*жужжать*). Эмоциональная речь (*охать, разохаться*). Красноречивая, торжественная речь (*вещать, изречь*). Ласковая, нежная речь (*журчать, щебетать*). Сердитая, недовольная речь (*ворчать, шипеть*). Громкая речь (*галдеть, голосить*). Тихая, невнятная речь (*бурчать, шептать*). Искаженная речь (*заикаться, картавить*).

#### 5 в. Чтение, письмо

Чтение (*дочитать, читать*). Письмо (*писать, черкнуть*). Передача и прием сообщения при помощи специальных устройств (*звонить*).

#### 5 г. Информация, характеризующая содержание

Предупреждение, предостережение (*предуведомить, предупредить*). Предсказание (*предсказать, пророчить*). Совет, пожелание (*желать, советовать*). Уверение, уговоры (*заверять, убеждать*). Просьба (*молить, просить*). Возражение, отказ (*возразить, отговориться*). Обещание (*гарантировать, обещать*). Хвала, лесть (*льстить*). Хвастовство (*хвалиться, хвастать*). Доверительная, искренняя речь (*исповедоваться, открыться*). Признание, покаяние (*каяться, сознаться*). Резкая речь (*отрезать*). Шутливая, ироническая речь (*острить, цузить*). Неуместная, необдуманная речь (*брыкнуть, сморозить*). Разглашение, огласка (*выболтать, проговориться*). Болтовня, пустословие (*городить, трепаться*). Осуждение, критическая оценка (*бранить, ругать*). Брань (*клясть, ругать*). Ошибочная, неуместная речь (*обмолвиться, оговориться*). Слухи, сплетни (*сплетничать*). Ложь, обман (*врать, лгать*).

Представляется целесообразным в методических целях в словарь для продвинутого I этапа обучения включить также мосточно-соотноительные (вмещающие) I предложения. Следует отметить, что тематическая сфера лексем, выступающих в качестве лексического компонента контактных рамок данной синтаксической конструкции, несколько шире, чем сфера глаголов, употребляющихся в конструкциях изъяснительного сложноподчиненного предложения. Так, например, среди них выделяется значительная I группа лексических единиц, относящихся к сфере деятельности человека: *Вечерами он занимался тем, что пересматривал и пересматривал старые фотографии*. I

В настоящее время в РІПУ им. А.И. Герцена ведется работа по созданию тематической классификации корпуса средств, способных выступать в качестве лексического компонента данных конструкций, которые будут включены в учебный I лексико-синтаксический словарь для студентов продвинутого этапа обучения.

Представляется, что столь детальная тематическая классификация глаголу I мотивирующих возможность отнесения к себе той или иной придаточной части, являете» • наименее противоречивой и позволяющей наиболее объективно эксплицировать <sup>8</sup> учебных целях различные оттенки мысли, чувства, поведения человека, передаваемы сложноподчиненным предложением.

#### Литература

1. Ильенко С.Г. 1973 - О лингвистических основах школьного курса синтаксиса // Обучение рус<sup>0\*</sup> языку в 7 - 8 классах. М., 1973.

#### Словари

2. Ильенко С.Г. Левина И.Н. Лексико-синтаксический словарь русского языка, СПб., 2007.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 1 сертификационный уровень, владение. Москва-Петербург, 2000.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 2 сертификационный уровень. Общее владение. Санкт-Петербург. 2009.
- 5 русский семантический словарь под ред. Н.Ю.Шведовой Том 4. М., 2007.

Л.Ю. Веретенкина (Пенза, Россия)

### СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПРОЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена вопросу использования современных художественных произведений в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. В статье отмечаются возможности и преимущества аутентичных текстов в преподавании РКИ, рассматриваются типы текстовой информации, пониманию которой необходимо уметь иностранцев. На примере рассказа П. Толстой "Студенты" анализируются основные этапы работы над художественным текстом.

The article is devoted to the question of the use of modern works of art in the course of teaching the Russian language to foreign students. The article highlights the possibilities and advantages of authentic texts in teaching Russian as a foreign language. It also touches upon the types of textual information, which foreign students should be taught to comprehend. The main stages of text analysis are described on the example of the story by N. Tolstaya "The Students".

Подавляющее большинство преподавателей русского языка как иностранного согласится с тем, что без чтения художественной литературы не может быть полноценного овладения языком, так как последнее не сводится лишь к запоминанию языковых единиц и усвоению правил их сочетания.

Художественный текст предоставляет большие возможности в практике преподавания РКИ: во-первых, решает собственно языковые задачи (обогащает словарный запас учащихся, демонстрирует возможности грамматической системы и др.); во-вторых, дает представления о типичных жизненных ситуациях и языковых средствах их выражения; в-третьих, используется в качестве отправного момента, стимула для разговора, дискуссии; в-четвертых, знакомит обучаемых с культурой России (реалиями, явлениями, событиями и фактами); в-пятых, служит средством воспитания иностранных учащихся.

В то же время привлечение художественного текста создаст сложности, связанные с методикой его использования. Среди них можно назвать проблему отбора произведений «тожеественной литературы». В качестве критериев отбора могут выступать объем текста, соответствие уровню языковой компетенции учащихся, проблемная направленность текста, позволяющая перейти от чтения к обсуждению, информационная насыщенность и другие. Преподаватели решают и проблему последовательности в чтении, которая может быть хронологической (начиная с произведений А. С. Пушкина и заканчивая современной литературой) или обратной.

Многие преподаватели при выборе художественного текста отдают предпочтение современным авторам, так как в них содержатся современные студентам реалии, проблемы, герои. Здесь можно выделить рассказы Б. Окуджавы («Автобиографические анекдоты»), В. Астафьева («Затеси»), Л. Петрушевской («Королева Лир»), В. Токаревой «Зануда», «Не сотвори»). И. Толстой («Иностранец без питания»), «Вид из окна», «Студенты»), В. Пелевина («Ника») и др. Некоторые из названных произведений вышли в адаптированном виде в издательстве «Златоуст» с лексическими и страноведческими комментариями, заданиями, словарем и иллюстрациями.

Произведения современных авторов представляют собой аутентичные тексты, поскольку созданы носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики и синтаксиса. Они дают возможность иностранцам проникнуть в

национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка, поскольку социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения.

Следует отметить, что работа над современной прозой на практических занятиях возможна лишь при достижении иностранными учащимися определенного уровня коммуникативной и языковой компетенции. Студенты должны уметь в процессе смысловой переработки материала устанавливать факты, изложенные в тексте, выделять среди них наиболее существенные, обобщать их. Как правило, к продвинутому этапу обучения студенты достигают данного уровня чтения. Трудности возникают при проверке подтекстовых моментов. Дальнейшая задача преподавателя – учить иностранцев не только извлекать из текста содержательную информацию, но и правильно ее оценивать, интерпретировать.

Известно, что информация, как основная категория текста, различна по своему прагматическому назначению. И.Р. Гальперин предлагает различать три типа информации: 1) содержательно-фактуальную, 2) содержательно-концептуальную, 3) содержательно-подтекстовую (Гальперин 2007: 27).

Содержательно-фактуальная информация содержит сообщение о героях, фактах, событиях, она эксплицитна по своей природе, т. е. всегда выражена вербально.

Содержательно-концептуальная информация сообщает читателю авторское понимание отношений между явлениями, описанными в тексте средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственной связи, их значимость. Такая информация извлекается из всего произведения и представляет собой творческое переосмысление указанных отношений, фактов, событий.

Содержательно-подтекстовая информация представляет собой скрытую информацию, которая извлекается из содержательно-концептуальной информации. В то же время подтекст существует с вербальным выражением и сопутствует ему. Особенность подтекста заключается в том, что он ускользает от внимания при первом чтении и начинает проступать через содержательно-фактуальную информацию при повторном или даже при неоднократном чтении.

Очевидно, что все указанные типы информации, содержащиеся в тексте художественного произведения, взаимосвязаны и взаимообусловлены. На практических занятиях необходимо учить студентов от понимания фактуальной информации переходить к пониманию замысла автора, к анализу подтекста. Без помощи преподавателя и методически правильно организованной работы над текстом иностранные студенты не справятся с данной задачей.

В качестве примера остановимся на основных этапах работы над произведением Н. Толстой «Студенты», тема и ситуации которого близки и понятны учащимся.

Предтекстовая работа проводится в аудитории под руководством преподавателя и должна пробудить у учащихся интерес к чтению, стимулировать их мыслительную деятельность, воображение, речь. Сначала необходимо сообщить иностранцам некоторые биографические сведения об авторе, предложить подумать, о чем они могут прочитать в рассказе. Это задание стимулирует речевую деятельность учащихся. Прогнозируя тематику произведения, студенты дадут множество вариантов (*это история о студенческой жизни, об учебе или отдыхе, о проблемах студентов, о взаимоотношениях с преподавателями, о сессии*). Преподаватель направляет все ответы в нужное русло.

Следующие задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых для восприятия данного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания. Важно обратить внимание студентов на значение и употребление в рассказе слов и словосочетаний «*принцип*», «*жизненные принципы*», «*принципиальный человек*», «*принципиальность*», необходимых для раскрытия авторской идеи. Затем преподаватель дает комментарий следующим словосочетаниям разговорного и фразеологического

пактера: *студент «отсеется», «отсеянный» студент, «скользил тенью», «зубрить неправильные глаголы», «блистать не будет», «всего добьется обаянием», «не вылезал читального зала», «забывать лбы», «голову даю на отсечение», «сдирать с учебника».*

В притекстовом задании учащимся предлагается коммуникативная установка, цель которой – сделать процесс чтения целенаправленным: *Прочитайте рассказ, подумайте, как вы ответите на вопрос «Каким преподавателем была героиня произведения?»*. Полнота и глубина понимания художественного произведения зависит от правильности ориентации студентов в месте и времени действия, выделения ими главных героев, за судьбой которых они начинают следить.

Рассказ студенты читают дома самостоятельно. Первый этап работы над текстом – медленное филологическое чтение, где студенты «проясняют» для себя текст, пользуясь, если необходимо, словарем. Второй этап – комплексное освоение текста проходит в аудитории под контролем преподавателя.

Поскольку художественный текст имеет два уровня прочтения (поверхностный и глубокий), то первые задания должны быть направлены на проверку восприятия содержания текста, а последующие – смысла. С целью проверки усвоения содержания можно задать следующие вопросы: *Кто главные герои рассказа? Какие студенты учились в университете, где работала преподавательница? О какой группе она рассказала? Каким студентом был Юра Кравченко? Как относились к нему одногруппники, преподавательница? Почему? Как изменился Юра после службы в армии? Почему? О чем он попросил преподавательницу при встрече?*

Степень понимания подтекстовой информации проверяется умением студентов извлечь из текста основной смысл, сформулировать его идею. Начинать целесообразно с фрагментов, в которых выражены эксплицитно основные составляющие авторской идеи. Нужно направить внимание иностранных учащихся на значимые для понимания идеи фрагменты (авторское повествование, рассуждение, содержащие важную эмоционально-оценочную информацию): *Что думала преподавательница о своей профессии в детстве? Каким преподавателем она была в первые годы работы? Почему она запомнила эту группу? Как вы поняли ее слова «на ней кончилась моя принципиальность»? Можно предложить студентам найти части текста, которые показывают отношение преподавателя к своей работе, проследить, как оно изменилось и что на это повлияло.*

В ходе интерпретации художественного произведения возможны различные мнения и трактовки текста, что часто связано не только с языковой, но и с литературоведческой и общекультурной подготовкой иностранных учащихся. Практика показывает, что выслушивание даже самых неубедительных точек зрения хорошо сказывается на ходе занятия, так как повышает мотивацию говорения у всей группы. Задача преподавателя состоит в коррекции рассуждений и в постоянном обращении к тексту – источнику их разногласий.

В связи с фактами и событиями, описанными в рассказе, у студентов возникают свои ассоциации. Это происходит в силу свойственной сознанию человека привычки связывать изложенное вербально с накопленным личным или общественным опытом. Можно предложить учащимся подумать, как бы они поступили на месте преподавательницы, поделиться, были ли у них похожие проблемы, рассказать, каким должен быть преподаватель.

Логическим завершением работы над произведением Н. Толстой «Студенты» может стать создание студентами-иностранцами письменных речевых произведений различных жанров – от элементарных до самых сложных, от пересказа через сочинения разных видов до развернутой рецензии.

Таким образом, современные художественные произведения, используемые в практическом курсе русского языка, предоставляют огромные возможности и студентам, и преподавателям. Чтение современной русской прозы способствует развитию навыков Речевого общения, накоплению языковых и страноведческих знаний, необходимых для

жизни в России, повышает познавательную активность иностранных учащихся, дает стимул к самостоятельной работе над языком.

#### Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2007. 144 с.
2. Кулибина Н. Д. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб., 2001. 264 с.

**Л. Н. Вышкова** (Новосибирск, Россия)

### **ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ПОЗНАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*Статья посвящена использованию языковой игры в процессе изучения языка. В ней рассматриваются определение языковой игры, её виды и методика организации.*

*An article is devoted to using of the language game in the language studying process. This article explains definition of language game, its kinds and an organization technique.*

Современная система лингвистического образования основывается на компетентностном подходе, и лингводидактика, опираясь на коммуникативно-ориентированные отрасли знания, относит к основополагающим дискурсивную компетенцию. Интегральный характер понятия «**дискурсивная компетенция**» охватывает как экстралингвистический (концептуальный), так и языковой уровень. Компонентами дискурсивной компетенции являются стратегии двух видов: стратегии глубинного свойства, восходящие к знаниям о мире, о культурном контексте, особенностях коммуникативной ситуации, и стратегии, соотносящиеся с содержанием и структурой текста как вербальной основы дискурса.

Смысл иноязычного текста возникает в ходе взаимодействия лингвистических и экстралингвистических параметров двух языковых личностей, и противоречия между ними осложняют интерпретацию текста и процесс межкультурной коммуникации в целом. Следовательно, приобщение к культуре и языку другого народа должно быть нацелено на подготовку коммуниканта, способного участвовать в диалоге культур, и обеспечивается оно особой организацией учебного процесса, созданием педагогического пространства радости и успеха, повышением мотивации обучения и развитием интереса к предмету.

Кратчайшим путем к решению данной задачи, на наш взгляд, является включение в процесс обучения языковой игры. Языковой юмор может дать больше ценных сведений об устройстве языка и картине мира, чем иные серьезные исследования.

Использование юмористических текстов помогает глубже проникнуть в культуру другого народа, поскольку в юморе находят выражение её основные ценности и приоритеты, и, во-вторых, это позволит изучить механизмы языковой игры у представителей различных культур.

Для педагогики понятие игры всегда было значимо. Знания и опыт, полученные в процессе и в результате игры, в том числе и языковой игры (ЯИ), для ребенка (да и для взрослого) - естественный путь познания мира. Однако, несмотря на большой интерес к исследованию различных аспектов ЯИ (М. М. Бахтин, Й. Хейзинга, А. Вежбицка, В. Г. Костомаров, Т. А. Гридина, В. З. Санников и др.), данный феномен до сих пор не получил достаточного осмысления с точки зрения дидактики и методики изучения языка.

Что же такое ЯИ? Каким дидактическим потенциалом она обладает?

Понятие языковой игры было введено Л. Витгенштейном, который называл ЯИ любой вид деятельности, связанный с языком. В его толковании языковая игра предстает как «...целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» (Витгенштейн 1985: 79).