

чувствовать хотя бы минимальную государственную или общественную поддержку и поощрение. На данном этапе развития общества суржик - явление переходное, преходящее, неприятная остановка на пути к качественному овладению одним из самых совершенных языков мира - украинским языком.

1. Андрусів С. Страх перед мовою як психокомплекс сучасного українця // Сучасність. - 1995. - № 7-8. - С. 150-151.
2. Захарків О. Годі говорити - пора діяти (про гостроту культуромовної проблеми в Україні) // Педагогічна думка. - 2006. - № 2. - С. 22-28.
3. Масенко Л. Суржик як соціолінгвістичний феномен // Українське слово. - 2007. - № 4. - С. 12.
4. Михайлюк Л. М., Матвеева В. А. Психолінгвістичні аспекти вживання суржику (на прикладі мовлення носіїв деформованої говірки м. Лебедина Сумської області) // Філологічні науки. - Суми, 2008. - С. 98-104.
5. Труб В. Явище суржику як форма просторіччя в ситуації двомовності // Мовознавство. - 2000. - № 1. - С. 46-58.
6. Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти: зб. наукових праць. - Київ : "Пульсари", 2007. - 77 с.

ДЕГТЯРЕВА Т. О., ШЕВЧЕНКО І. М.

### ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Методика обучения русскому как иностранному (РКИ) - самостоятельная педагогическая дисциплина о законах и правилах обучения языку, о способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка.

Как писал А. А. Леонтьев: "Предмет методики обучения русскому языку как иностранному - оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком" [5, с.63].

Описание русского языка с целью его преподавания иностранцам - отдельная отрасль педагогической грамматики с определенными особенностями.

Если сравнить грамматические правила русского языка, представленные в школьном учебнике, учебнике для иностранцев и в академическом издании, то можно увидеть отличия в подаче материала.

Приведем простой пример. Тема "Виды глагола" в учебных пособиях всех трех типов рассматривается по-разному. В школьном обучении объяснение строится таким образом, чтобы учащийся мог определить вид глагола в тексте, задавая вопросы Что делать? Что сделать?

В академической грамматике подробно излагаются сведения о способах глагольного действия. В учебнике же для иностранных студентов изложение построено иначе и содержит перечень правил употребления глаголов совершенного и несовершенного вида; приводятся слова-сигналы, которые помогают иностранцу правильно выбрать вид глагола.

Различаются представления о границах грамматики. Например, тема "Глаголы движения" всегда входит не в лексические пособия для иностранцев, а в грамматические. В школьном учебнике эта тема отдельно не рассматривается.

Академическое описание ставит целью обнаружить как можно больше языковых единиц и установить системные связи между ними. В трудах этого направления ценится выявление различных групп (типы словоизменения, схемы предложения и т. п.). В то же время функционирование единиц оказывается на заднем плане. Поэтому в некоторых случаях академическое описание не помогает научить правильно употреблять слово или грамматическую форму (например, знание всех видовых значений глагола не позволяет сделать верный выбор вида, допустим, при сообщении о факте действия: Я читал об этом или Я прочитал об этом).

В настоящее время первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е. И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. При этом студент выступает субъектом данного общения и постоянно должен действовать.

Широкое развитие получило направление исследований, ориентирующее на обучение межкультурному общению и отражающее интерес учащихся к культуре и образу жизни носителей языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

Для подлинного общения с носителями других языков недостаточно правильно и корректно пользоваться языковым материалом неродного языка. Необходимо знание социальных отношений совместно действующих субъектов, т. е. наличие лингвострановедческих и страноведческих знаний, реализующих идею естественности общения.

Полное взаимопонимание между коммуникантами предполагает не только усвоение языка, но и знание культуры. Поэтому следует научить студентов "видеть в языке отражение характера народа, его представлений, симпатий и антипатий, сформировать умение творчески пользоваться этой... информацией в межкультурном общении" [6, с. 347]. По словам Д. С. Лихачева, "национальное своеобразие сближает нации, а не разъединяет их" [4, с. 287].

Отметим две тенденции, которые наметились в интерпретации фактов культуры в учебных целях.

Согласно первой тенденции, преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Такой подход к знакомству с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения. Основными объектами рассмотрения при этом являются: безэквивалентная лексика; фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие или иначе трактуемые в иноязычной культуре; невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка; тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения; отражение культурных традиций в художественной литературе. Культуроведческая информация при этом извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей.

Вторая тенденция в изучении языка и культуры на занятиях по практике языка рекомендует идти от фактов культуры к явлениям в языке. Эта тенденция отразила произошедшее в конце XX века смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях, прежде всего культуры. Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается в новой области языкознания - лингвокультурологии, которая исследует взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования.

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку лег в основу коммуникативной теории обучения, рассматривающей языковую компетенцию в условиях социального взаимодействия. В методике РКИ сформировалось представление о трех видах языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- 1) языковая (лингвистическая) - это знание морфологии, синтаксиса, словообразования;
- 2) речевая - это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям;
- 3) коммуникативная - это умение общаться в разнообразных ситуациях.

Положение о языковой компетенции учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Но главная цель обучения - свободное общение на языке. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

Работа с учащимися, изучающими язык как родной и как неродной, существенно отличается. Носители языка уже имеют языковую компетенцию, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические, синтаксические и словообразовательные правила. В процессе обучения студентов-носителей языка преподаватель "включает" их языковую рефлексию, т. е. направляет сознание обучаемых на осмысление своих речевых действий.

Учащиеся, воспитанные в другой культурной среде, языковой компетенцией не обладают.

Речевой компетенцией носители языка также владеют, т. е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а студенты-инофоны - нет.

Коммуникативный аспект, особенно межличностный, не представляет особых трудностей для носителей языка, а для студентов-иностранцев - это итог всей работы.

Таким образом, задача обучения студентов, для которых русский язык не является родным, состоит в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде.

Процесс обучения русскому как иностранному, по мнению многих ученых-методистов, требует опоры на родной язык. Учёт особенностей родного языка, сопоставление двух языков весьма полезны и ценны: при сравнении и сопоставительном осмыслении любые языковые факты лучше воспринимаются и прочно запоминаются. Обучение неродному языку с учетом знаний о родном языке помогает прочному усвоению закономерностей изучаемого языка, его национальной специфики и способствует сознательному, рациональному изучению данного языка. Сопоставление языков позволяет:

- а) разграничить смешиваемые конструкции;
- б) установить сходство и различия;
- в) систематизировать и обобщить изучаемый учебный материал, увидеть характерные признаки предметов и явлений, глубже познать их.

Цель обучения иностранному языку - речевая деятельность на изучаемом языке. Как считает И. А. Зимняя, "в качестве основного объекта обучения в преподавании иностранного языка выступает речевая деятельность" [2, с. 52].

Одна из особенностей речевой деятельности состоит в том, что её принципы не являются предметом специального осознания. Не осознаются и те правила, по которым протекают акты речевой деятельности. Но именно эти правила составляют важнейшую часть языковой способности человека. Языковая способность состоит из иерархии компонентов, связанных правилами выбора адекватных ситуации коммуникативных средств. Овладение этими правилами и дает возможность коммуникации на изучаемом языке.

Предметом специального осознания должны быть элементы системы изучаемого языка, которые выполняют важную роль в реализации коммуникативного намерения.

По Л. С. Выготскому, обучение неродному языку происходит "сверху вниз - от сознательной работы с языком к употреблению элементов языка и их комбинаций в коммуникативных ситуациях" [1, с. 75].

В результате такой работы должна быть выстроена (сформулирована) функциональная система, служащая для передачи значений. Аналитическая работа над элементами системы родного и изучаемого языков и правилами их функционирования имеет смысл только тогда, когда результатом этой работы оказывается формирование названной системы. Базой этой функциональной системы является система изучаемого языка.

Оптимальным путем обучения иностранному языку является такой путь, когда происходит "осознание грамматической структуры родного языка,

которая в дальнейшем может быть автоматизирована и перенесена на иностранный язык" [3, с. 36]. При обучении речевой деятельности на иностранном языке возникает проблема сопоставления систем родного и изучаемого языков.

Но не всякое сопоставление полезно для обучения и создания представления о том, зачем нужны в коммуникации и какие функции выполняют те или иные элементы системы изучаемого языка. Необходимым для обучения является такое сопоставление, при котором предметом сравнения являются не сами системы родного и изучаемого языков, а их функциональные нагрузки. Сформулируем некоторые общие принципы такого сопоставления.

Первый принцип - сопоставительное обозначение реалий объективного мира.

Второй принцип - коммуникативная достаточность элемента системы: передает ли он (элемент) или комбинация элементов достаточно адекватно то содержание, которое "заложено" интенцией говорящего и определено ходом коммуникативного акта.

Третий принцип - функциональное соответствие элементов родного и изучаемого языков. Системно эти функциональные способы передачи коммуникативного содержания могут не совпадать (например, порядок слов в английском вопросе и интонация в русском: Это Антон? Is this Anton?). Однако функционально они должны быть эквивалентны. Это тот случай, когда через анализ родного языка лучше, прочнее осмысливается изучаемый.

Четвертый принцип - равная семантическая "насыщенность" элементов. Этот принцип определяет уровень обобщения каждого из сравниваемых элементов.

Пятый принцип - соответствие сравниваемого элемента фоновым знаниям учащихся. На грамматическом уровне применение этих принципов относительно просто, но на уровне лексическом их реализация весьма сложна.

В разных языках слова и грамматические категории обозначают разные значения, связанные с тем, как членят мир люди данной языковой общности. Например, грамматическая категория вида глагола характерна для русского языка, полностью отсутствует в тюркских языках. Кроме того, одни и те же языковые единицы могут иметь разные признаки, по которым они выделяются.

В семантической структуре лексики разных языков наблюдаются существенные расхождения, поскольку каждый язык представляет собой своеобразную систему внешних раздражителей.

В процессе обучения обычно различают следующие явления:

а) совпадающие в русском и родном языках, которые можно переносить из родного языка в русский;

б) частично совпадающие, которые должны быть лишь скорректированы;

в) несовпадающие или отсутствующие в одном из языков явления, которые необходимо формировать.

Принципы сопоставления должны "работать" на всех ярусах системы языка, им должно соответствовать сравнение единиц всех уровней.

Таким образом, сопоставление языков должно быть подчинено главному - обучению адекватной коммуникации на изучаемом языке. Это сопоставление должно быть направлено на формирование не только системы представлений о конкретных средствах коммуникации с целью реализации коммуникативной интенции, но и на формирование определенных лингвострановедческих знаний. При таком сопоставлении языков, которое может быть названо функционально-психолингвистическим, необходимо соответствующее описание языковых систем.

Сопоставительное изучение языков, его теория и практика, принадлежит к актуальным направлениям современного языкознания. Одной из отличительных особенностей сопоставительной лингвистики является её непосредственный выход в методику обучения иностранному языку.

Некоторые исследователи считают, что необходимо сопоставлять научное описание изучаемого языка с параллельным описанием родного. Эффективность применения сопоставительного метода в практике обучения подчеркивается в трудах известных лингвистов и методистов - Ш. Бадли, О. Есперсена, Ч. Фриза, Р. Ладо, А. Н. Смирницкого, В. Н. Ярцевой.

В практике преподавания иностранного языка сопоставительное обучение является сравнительно молодым. Развитие методики сопоставления шло в двух направлениях:

- 1) от известного языка к изучаемому иностранному;
- 2) от понятийных категорий к средствам и способам их реализации в различных языках.

Оба плана сопоставления взаимно дополняют друг друга и актуальны в современной методике преподавания иностранного языка. В наши дни сопоставительно-межъязыковое обучение получило научное обоснование и находится в процессе интенсивного развития.

Как указывалось выше, процесс обучения тому или иному языку требует опоры на родной язык. Роль подобной опоры возрастает по мере подготовленности иностранных студентов. Абсолютное изгнание родного языка из процесса обучения не дает должного эффекта.

Так Л. В. Щерба писал: "Ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке" [7, с. 78].

Студенты воспринимают информацию о новом языке "через призму" своего родного языка; у них есть уже некоторое понимание науки о языке - грамматики, орфографии. Осознание и как бы оценка новой идеи идет от известного родного языка. Студент, говоря на родном языке, не задает вопроса: почему так надо сказать, но ищет объяснение всем почему, когда и как надо говорить и писать на изучаемом чужом языке.

Родной язык в процессе понимания нового языкового выражения мыслей и чувств присутствует как своеобразное мерило этих языковых способов

выражения, новых языковых явлений и фактов: это трудно, это непонятно, в то время как в родном языке все хорошо, понятно, ясно. Вот почему следует использовать языковые знания, уже сложившиеся на родном языке, при обучении русскому как иностранному.

Таким образом, знание характерных особенностей русского и родного языков и их учет в процессе обучения способствуют не только формированию системы представлений о конкретных средствах коммуникации с целью реализации коммуникативной интенции, но и определенных лингвострановедческих знаний.

1. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии. Собр. соч. Т.1 / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982. - 488 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. - М., Просвещение, 1985.-165 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. - М.: Русский язык, 1989.- 219 с.
4. Лихачев Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. - М., 1991. - 318 с.
5. Методика / под ред. А. А. Леонтьева. - М., 1988.- 248 с.
6. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века / Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ, Братислава, 1999.- С. 340-351.
7. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба. - М.; Л: Госиздат, 1974. - 111с.

**ВОРОНА Н. О.**

### **ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВСТВО: ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ, ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ**

Те, що мова й культура тісно пов'язані, що всі тонкощі культури, світосприйняття, ментальності знаходять своє відображення в мові, - загальновідомий і всіма дослідниками визнаний факт. Але практичне застосування і всебічне вивчення цього питання активно розпочалося лише в 90-ті роки минулого століття. Як вважає автор статті "Лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської мови як іноземної" Маслюк Л. П., це потребує "конкретизації цілей і завдань навчання іншомовного спілкування в контексті діалогу культур на основі пильної уваги до ментально-культурних особливостей тих, кого навчають [4, 56]. Такий підхід до вивчення мови дослідники називають по-різному: лінгвокультурологічним (В. Воробйов), міжкультурним (Н. Філіппова), лінгвосоціокультурологічним (А. Ягодова), соціокультурним (Е. Прохорєць, Ю. Прохоров) і т. п., але всі вони визнають необхідність вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з культурою носіїв цієї мови. Такий підхід