

Купрата Н.Я. Зіставлення деяких фонетичних і лінгвістичних особливостей російської та арабської мов.

У статті розглянуті деякі фонетичні та лінгвістичні особливості російської та арабської мов. Зіставлені фонетичні та граматичні аспекти на матеріалі обох мов.

Ключові слова: арабська мова, російська мова, зіставна граматики, фонетичний аналіз.

Kuprata N.Y. Comparison of certain phonetic and linguistic features of Russian and Arabic.

The article deals with some phonetic and linguistic features of Russian and Arabic. Compared phonetic and grammatical aspects of the material of both languages.

Keywords: Arabic, Russian language, comparative grammar, phonetic analysis.

Куриная А. Ф.

**Коммунальное учреждение “Запорожская областная академия
последипломного педагогического образования”
Запорожского областного совета (Украина)**

ЗНАЧИМОСТЬ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена проблеме формирования лингвосинергетического подхода в практике школьного языкового образования. В статье рассматриваются новые направления работы со словом на уроках русского языка, которые развивают интерес к слову как историко-культурному феномену и ведут от переживания слова к его познанию.

Ключевые слова: языковая личность школьника, лингвосинергетика, лингвосинергетическая деятельность, обучение словом, речетворчество.

Достоянием лингвистической, лингводидактической и психолого-педагогической литературы последних десятилетий являются такие понятия как синергетика, концепт, концептосфера, лингвокультура, лингвокультурологические поля, прецедентные феномены и другие. Значимость обозначенного терминологического аппарата свидетельствует об углублении теории языковой личности Ю.Н. Караулова. И хотя концепция формирования языковой личности интересовала еще Ф.И. Буслаева, который указывал на нерасторжимое единство родного языка с личностью ученика, а в последнее десятилетие рассматривалась под разными углами ведущими учёными (А.И. Багмут, В.П. Беломорец, Е.И. Быкова, А.М. Богуш, Н.С. Вашуленко, И.П. Гудзык, Л.В. Давидюк, В.К. Иваненко, А.И. Капская, В.А. Корсаков, К.Л. Крутий, Т.А. Ладыженская, В.Я. Мельничайко, Г.А. Михайловская, Е.И. Пассов, М.И. Пентилюк, Т.Ф. Потоцкая, Г.М. Сагач, Е.Ф. Тарасов, О.Н. Хорошкова и другие), по-прежнему представляет собой одно из перспективных направлений лингвистики и лингводидактики.

Особую **актуальность** в этой связи приобретает вопрос о соотношении в сознании языковой личности базовой, инвариантной части национальной картины мира этноса, а также индивидуальной языковой картины мира, выражающейся в индивидуальном словоупотреблении.

Лингвосинергетический же подход к изучению языка и языковой личности объясняется поступательным движением лингвистической науки, стремящейся к интеграции и междисциплинарным поискам. В определении В.И. Постоваловой это звучит как “трансцендентально-синергетическая установка лингвокультурологии при продумывании концепции языка как духовной реальности и содержания понятия “духовная культура” [Постовалова 1999: 31]. Профессор В.Г. Буданов, подводя промежуточные итоги экспериментальной педагогической деятельности Ижевской гимназии № 56 в рамках Открытой синергетической школы: “Синергетика коллективного

творчества как трансдисциплинарный образовательный проект”, предупреждал о некоторой “обнаученности” педагогической мысли.

Учёный задавался вопросом - нужны ли эти пугающие слова учителю, который каждый день входит в класс, пахнувший детством? Не засушит ли “обнаученное” слово то живое, что там еще осталось? Может быть, это еще один заход на создание “бездетной педагогики”? [3].

Нужны. Если перевести это заявление в плоскость публик-рилейшенз, то прозвучит оно как “слово науки ради продуктивного овладения словом”. Психолого-педагогический аспект рассматриваемой нами проблемы включает прежде всего, вопрос овладения индивидом значением слова: от речи ребёнка до речи взрослого носителя языка, культуры страны.

Цель статьи – попытка рассмотрения процесса формирования языковой личности школьника в русле лингвосинергетической деятельности.

Прерогативой изучения слова в школьном курсе была и остаётся лексико-грамматическая единица, что методически сориентировано давно и рассматривается во всех учебниках по русскому языку с учетом накопленного опыта относительно реализации целей и задач словарной работы в разделах школьного курса.

Анализ научных источников по психологии, дидактике, лингвистике, психолингвистике, лингводидактике свидетельствует о том, что в теории и практике обучения русскому языку накоплен определенный опыт с учетом грамматико-орфографической работы, которая может стать основой пересмотра некоторых позиций школьного языкового образования:

- разработка научных принципов языкового компонента в (образовательном) учебно-воспитательном процессе общеобразовательной подготовки учеников (О.М. Беляев, Н.С. Вашуленко, И.Ф.Гудзык, Л.В. Давидюк, В.А. Корсаков, Л.И. Мацько, Г.А. Михайловская, Н.А. Пашковская, М.И. Пентилюк, В.И. Стативка и другие);
- выяснение психологических принципов обучения языку и речи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Виготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн и другие);
- определение значимости словарной работы в контексте содержательной нагрузки основных разделов школьного курса русского языка (М.Т. Баранов, В.А. Добромислов, Г.М. Иваницкая, Н.А. Иполлитова, В.И. Капинос, Б.Т. Панов и другие);
- овладение основами разных видов речевой деятельности (В.П. Беломорец, Е.И. Быкова, А.М. Богуш, Н.С. Вашуленко, Е.П. Голобородько, В.К. Иваненко, А.И. Капская, Т.А. Ладыженская, В.Я. Мельничайко, Г.А. Михайловская, М.И. Пентилюк, Г.М.Сагач, Г.Т. Шелехова и другие);
- духовное становление личности ученика как составляющей его речевого развития (Р.И. Аванесов, В.Г. Белинский, М.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, Я.К. Грот, А.А. Потебня, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов и другие).

Однако рассмотрение слова, связанное с его функционированием требует разработки непосредственного выхода на речетворческую деятельность учеников. К новым технологиям в школьном образовании приводят использование синергетических знаний о законах самоорганизации, формировании и управлении образовательными пространствами и инновациями.

Появление новой лингвистической категории – концепта и проблема использования последних достижений лингвистики в школе диктуют сегодня необходимость пересмотра системы методов и приемов работы, которые существуют, поиск других подходов к работе со словом, нацеленных на взвешенное к нему отношение не только со стороны учеников, но и всех представителей образовательной системы.

Поскольку концепт – это преимущественно понятие логики, чем языкознания, считаем целесообразным планировать словоцентричную работу на уроке с учётом разных систем связей: языковых, логических, культурных. Если рассматривать языковую личность как совокупность познавательных, эмоциональных и мотивационных особенностей, которые обеспечивают языковую компетенцию человека как носителя конкретного национально-культурного пространства, выделение структурных компонентов языковой личности, установление особенностей их функционирования в современном социальном пространстве дали возможность очертить основные направления ее формирования и развития [6].

Словоцентричная работа является базовым и соединяющим звеном всех структурных компонентов языковой личности (когнитивного, эмоционального, мотивационного), которые находятся под воздействием социальных факторов. Основательное изучение языковой личности как предмета комплексного психологического исследования делает возможным значительное продвижение в решении актуальных проблем - психолингвистики (феномен билингвизма и его психологические механизмы), социальной психологии (проблемы коммуникации и общения), этнической психологии (проблемы этнического сознания, национального характера, национально-культурного пространства, формирование межэтнической толерантности), педагогической и возрастной психологии (проблема языкового генезиса и создания программы развивающих влияний для оптимизации ее условий) [6].

Синергетика слова заставляет качественно подготовить языковую систему ученика к словотворчеству и соответственно речетворческой деятельности, требуя многоплановой, разнообразной работы со словом, которая начинается с определения его глубины и перспективы.

Становление и развитие словесного творчества требует развития воображения, на что указывают в своих трудах такие исследователи, как Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, А.А. Люблинская, Г.И. Кириллова, О.М. Дьяченко и другие.

Исследователи, разрабатывающие проблемы, связанные с развитием монологической речи, подчеркивают, что в произвольности выстраивания связного высказывания (текста) ведущую роль играет способность отбора лексических средств, точно соответствующих содержанию и конкретным условиям общения (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Ф.А. Сохин, Г.Я. Кудрина, О.С. Ушакова, Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Л.Г. Шадрин и др.).

Умение ученика определять необходимые категории слова (род, число, падеж у прилагательных; спряжение, вид глаголы и тому подобное) в таком подходе не является самоцелью, а служат лишь необходимым звеном в формировании позитивного ценностного отношения к слову как артефакту культуры.

Огромную роль в формировании языковой личности играет компонент “обучаемости”, введенный в методику преподавания родного языка З.И. Калмыковой в работе “Проблемы диагностики умственного развития учащихся”. Структурными компонентами обучаемости З.И. Калмыкова считает такие интеллектуальные свойства человека, как:

- осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- гибкость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Таким образом, З.И. Калмыкова сводит понятие “обучаемости” к специфике мышления, исследуя определенные качества мыслительной деятельности как проявление общей обучаемости [7].

С.Ф. Жуйков справедливо рассматривает в качестве компонентов общей обучаемости, наряду с особенностями мышления, также и особенности памяти, характер и

быстроту автоматизации операций, действий [5].

Специфика обучаемости зависит не только от содержания (какие компоненты её составляют), но и от структуры (какими способами и на каком уровне учащиеся могут овладеть знаниями, умениями и навыками по определенному школьному курсу).

Лингвистические способности, являющиеся базовыми для словоцентричной работы, включают признаки, отражающие основные этапы решения лингвистических задач:

– получение лингвистической информации, то есть способность к формализованному восприятию, связанному с быстрым “схватыванием” формальной структуры в конкретной задаче, в лингвистическом выражении;

– переработка лингвистической информации, то есть способность к логическому мышлению в сфере грамматических, лексических и фонетических явлений;

– быстрое и широкое функционально-лингвистическое обобщение, способность мыслить свернутыми умозаключениями;

– гибкость, подвижность мыслительных процессов; хранение лингвистической информации или вербальная память;

– общий синтетический компонент (лингвистическая направленность ума или чувство языка) [5].

Уровень же развития компонентов лингвистических способностей определяется уровнем сформированности способностей к выявлению и установлению внутренних закономерностей речевых явлений, таких как “язык”, “речь”, “речевое высказывание”.

Изучение феномена “речи” в его разнообразных аспектах рассматривалось в языкознании такими учеными, как Ф.И. Буслаев, В. фон Гумбольдт, М.В. Ломоносов, А.А. Потебня, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба.

Е.Н. Пассов, определяя систему языка и систему речи, указывал на важность отождествления или различения “языка” и “речи”. Автор считает, что сам факт поиска определений “языка” и “речи” свидетельствует о том, что эти феномены различаются объективно. Фердинанд де Соссюр в работе “Курс общей лингвистики” заметил, что язык существует *in potentia* и как процесс.

С тех пор многие лингвисты и психологи выдвигали свои концепции дидьюнкции “язык – речь” (В.Г. Адмони, М.Д. Андреев, А.А. Реформатский, В.М. Солнцев, Л.В. Щерба и др.).

Лингвистический подход к построению схемы такого речевого явления как речевое высказывание базируется на модели механизма порождения речи (в рамках порождения текста), принадлежащей Г.В. Колшанскому. Предпосылкой этой модели является утверждение автора о том, что “абстрактное мышление человека как высшая форма познания... неразрывно связано *со словесным знаком*, присущим только человеку, осуществляется и реализуется в вербальной форме по правилам дискретного движения речемыслительных единиц (понятий – слов, мыслей – высказываний, рассуждений – текстов)” [9, с. 166].

Основным принципом построения речевого высказывания, по мнению автора, является принцип обратной связи. Строя свою модель акта коммуникации, Г.В. Колшанский выделяет в качестве исходного момента потребность в общении, которая рассматривается как элемент предметной деятельности человека, а структура коммуникации строится как логически обоснованное рассуждение об определенном предмете. Единицей общения признается высказывание, поскольку именно в его пределах “происходит заполнение элементами – кирпичиками цельного блока общения” [9, с. 167]. Оценивая предложенную модель порождения текста, можно признать несомненной заслугой автора введение принципа обратной связи как основополагающего в процессе порождения речи. Однако сила предложенной модели значительно снижается вследствие того, что речевое высказывание не рассматривается автором как особый вид речевой деятельности, имеющий такую же психологическую структуру, как и любая другая форма

деятельности [8, с. 167].

Как мы уже говорили, формирование языковой личности в ходе словоцентричной учебной деятельности предполагает обучение речетворчеству. Л.Д. Пономерева в статье “Речетворчество учащихся: синергетический подход” указывает: “Обучение речетворчеству – это искусство учить детей владеть устным и письменным словом в процессе создания текстов разных стилей и жанров” [11, с. 3].

Основой методики обучения речетворчеству может стать методика, в разработке которой используется синергетический подход (В.В. Василькова, Т.П. Григорьев, Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов, Г. Хакен). Синергетика в данном случае “выражает совместную деятельность, общую энергию что-то сделать” [11, с. 3].

Главная же задача учителя состоит в том, чтобы соуправлять речетворчеством учащихся. Соуправление речетворческой деятельностью школьников требует такой организации совместной деятельности учителя и учеников, во время которой учащиеся откликаются, отзываются на действия учителя и в результате у них рождаются замыслы собственных произведений. Непременным условием речетворчества является создание на занятиях особой творческой атмосферы, благодаря которой у учащихся появляется состояние творческой активности (максимально полная реализация своих потенциальных способностей). Но, к сожалению, не всегда учитель в состоянии активизировать творческую деятельность учащихся из-за отсутствия у школьников самосознания и самореализации [11].

Именно поэтому в период личностной, эмоциональной и социальной нестабильности и неопределенности подросток, юноша нуждается в особой, учитывающей их возрастные особенности, социально-психологической помощи и поддержке.

Технология общения является одним из ведущих средств такой помощи. Термин “технология” происходит от греческого *techne* - искусство, мастерство и *logos* - первоначально - слово, речь, язык. Овладение технологией общения является насущной потребностью каждого человека, независимо от того, каким видом деятельности он занимается, на каком возрастном этапе развития находится, этому нужно учиться и учить [1].

Ю.Н. Караулов в книге “Русский язык и языковая личность” указывает на значимость трехаспектного деления процесса общения для лингвистического представления о трех типах коммуникативных потребностей – контактоустанавливающей, информационный и воздействующий. Н.В. Караулов считает, что помимо корреляции трех типов коммуникативных потребностей с тремя сторонами процесса общения, в них можно усмотреть известный параллелизм с концепцией трехуровневого устройства языковой личности [8].

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня владения языком: вербально-семантический уровень, элементами которого являются слова, грамматические, парадигматические, ассоциативные структуры, модели словосочетаний и предложений (уровень быденного языка, нейтрализация языковой личности); тезаурусный уровень, отражающий картину мира, иерархию смыслов и духовных ценностей для людей, говорящих на одном языке; мотивационно-прагматический уровень, включающий устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты, порождаемые целями и мотивами. [8, с. 29]

Понятия “языковой личности” и “риторической личности” (личности, по определению Г.М. Сагач [13], обладающей коммуникативной компетентностью, то есть готовностью получать необходимую информацию, убеждать в правоте своих мыслей, влиять на принятие решений, отстаивать свои позиции на основе толерантного отношения к ценностям и интересам других людей) играют важную роль в обосновании проведения словоцентричной работы в школьном курсе с учётом синергетических знаний, требующих соблюдения определённых общепедагогических принципов:

– принцип коммуникативной направленности обучения русскому языку;

– принцип взаємозв'язаного об'учення видам речової діяльності (основними характеристиками взаємозв'язаного об'учення являються: речова діяльність в сукупності її видів; перенос формуваних знань і умінь із області одного виду речової діяльності в область других; наявність комплексу загальних і специфічних умінь для формування продуктивних і рецептивних видів речової діяльності; циклічний характер об'учення; домінування одного із видів речової діяльності при паралельному розвитку всіх);

– принцип сууправління речетворчеством учасних; неперемним умовим принципа являється створення на заняттях особливої творчої атмосфери, умовно називаємої “творчої активністю”;

– принцип формування словоцентричного самоконтролю, передполагаючого використання наступних прийомів учбової діяльності: ознайомлення учеників з різними видами помилок, встановлення причин їх появи, демонстрація прийомів знаходження і зразків виправлення помилки; редактування чужого деформованого тексту; складання розвернутого плану свого тексту після написання тексту першого варіанта виступлення; робота з чорновиком; індивідуальна бесіда, направлена на переодолення порушень зв'язності речі в роботі учеників.

Висновки. Синергетика словоцентричної діяльності являється базовим і з'єднуючим ланкою всіх структурних компонентів мовної особистості (когнітивного, емоційного, мотиваційного), які знаходяться під впливом соціальних факторів; формування мовної особистості в ході лінгвосинергетическої учбової діяльності передполагає об'учення словотворчеству і речетворчеству з урахуванням синергетических знань; речетворчество ж, в свою чергу, створює передумови для створення на заняттях особливої творчої атмосфери, завдяки якій у учасних з'являється стан творчої активності, максимально повної реалізації своїх потенціальних здібностей.

Используемая литература :

1. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
2. Будагов Р.А. Три книги о культуре речи / Р.А. Будагов // Основы культуры речи: Хрестоматия : учебное пос. для филол. спец. вузов / сост. Л.И.Скворцов. – М. : Высш.шк., 1984. – 312 с.
3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. – 240 с.
4. Взаимосвязанное обучение видами речевой деятельности / Григорьева В.Г., Зимняя И.А., Мерзлякова В.Г. и др. – М. : Рус. яз., 1985. – 116 с.
5. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.Ф. Жуйков. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.
6. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л.В. Засекіна – Острог : Вид-во нац. ун-ту “Острозька академія”, 2005. – 370 с.
7. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / отв.ред. Д.Н.Шмелев ; АН СССР. Отд-ние лит. и яз. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
9. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия : учебное пособие для университетов и институтов / Е.В. Ключев. – М. : РИПОЛ классик, 2002. – 320 с.
10. Корниязка Е.Н. Речевое развитие учасних с різними сформованістю речової культури / Е.Н. Корниязка // Педагогика і психологія. Научно-теоретический журнал АПН України. – 2000. – № 4 (29). – С. 15-20.
11. Пономарева Л.Д. Речетворчество учасних: синергетический подход / Л.Д. Пономарева // Русский язык в школе. – 2001. – № 6. – С. 3-4.
12. Сотова И.А. Формирование речевого самоконтроля / И.А. Сотова // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 3-4.
13. Сагач Г.М. Риторична особистість. Як її підготувати у школі нового типу? / Г.М. Сагач // Барви творчості : наук.-метод. зб. – К., 1995. – 256 с.

Курирна А. Ф. Значущість лінгвосинергетичної діяльності в процесі формування мовної особистості школяра

Стаття присвячена проблемам формування лінгвосинергетичного підходу в практиці шкільної мовної освіти. В статті розглядаються нові напрями роботи зі словом на уроках російської мови, які розвивають інтерес до слова як історико-культурного феномену та ведуть від відчуття слова до його пізнання.

Ключові слова: мовна особистість школяра, лінгвосинергетика, лінгвосинергетична діяльність, навчання словом, мовленнєвотворчість.

Kurinna A. F. Meaningfulness of lingvo-synergetic approach activity in the process of forming of language personality of schoolboy

This paper examines the problem of the lingvo-synergetic approach formation in the practice of school language education. This article discusses new directions of the work with the word on the lessons of the Russian language, which develop an interest in word as a historical and cultural phenomenon and lead from the experiences of a word to its knowledge.

Keywords: language personality of schoolboy, lingvo-synergetics, lingvo-synergetic approach, teaching the word, creation of speech.

Лазарева О. А.

Санкт-Петербургский государственный университет (Россия)

**ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ**

Оптимизация обучения русской лексике связана с учётом лексико-семантической парадигматики русского языка, что позволяет определить основные методы, приемы и систему упражнений в практическом применении при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, оптимизация обучения, лексико-семантическая система, парадигматика

Постановка проблемы. Оптимизация обучения иностранных

студентов русской лексике обусловлена пониманием необходимости использования новейших лингвистических теорий и новых методологических подходов к совершенствованию обучения видам речевой деятельности и осознанием новизны требований к владению иностранными языками. Описывая основные положения, которые отражают современные подходы к изучению и обучению иностранным языкам, авторы коллективной монографии Совета Европы “Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка” подчеркивают, что, рассматривая “такое сложное явление как язык, неизбежно ... <требуется>... расчленение всего комплекса явлений, составляющих языковую компетенцию, на отдельные компоненты” [13, с. 1]. Одной из ведущих компетенций является лингвистическая компетенция, включающая в себя лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую, орфоэпическую компетенции [13, с. 105]. Проблема формирования лингвистической компетенции требует нового подхода в обучении умению общаться на языке, понимать речь и быть понятым собеседником, для которого язык является родным или языком-посредником. Именно достаточный лексический запас (вместе со сформированными грамматическими навыками) позволяет иностранному учащемуся уменьшить количество разнообразных коммуникативных неудач, которые неизбежно возникают в устной или письменной речи. В лексиконе человека можно выделить “зоны риска” и “зоны выбора”. “Если корректное и коммуникативно эффективное использование лексических средств “зон риска” (паронимов и паронимазов, агнонимов,