

перемен». Типы текстов разнообразны по своему жанру. Это — художественные, описательно-публицистические и научно-популярные тексты, обязательно проблемного характера, не сложные по фабуле. Некоторые тексты выдержаны в шутливо-ироничном тоне.

Каждый текст предваряется словарем с переводом на немецкий язык. Это позволяет минимизировать затраты аудиторного времени и увеличить охват учебного материала.

В заключение необходимо отметить, что подготовленный и собранный за годы работы Летней языковой школы учебный материал прошел апробацию в учебном процессе и продемонстрировал высокую эффективность в достижении заявленной цели — формировании межкультурной компетенции иностранных студентов. Опыт, приобретенный преподавателями

кафедры, учебники и учебные материалы используются не только в работе Летней языковой школы, но и при обучении иностранных стажеров и студентов факультета международного образования НТУ «ХПИ».

Литература

1. Бердичевский А. Диалог культур: что дальше? / А. Бердичевский // Мир русского слова. — 2005. — № 1–2.
2. Рассудова О. П. Вопросы методики обучения устной речи на краткосрочных курсах русского языка: проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев / Под ред. О. П. Рассудова. М., 1987.
3. Тарасова Е. В. «Подводные рифы» межкультурной коммуникации : сб. науч. праць / Е. В. Тарасова. — Вип. 4. — Харків, 2002. — С. 332–334.
4. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики / М. Бахтин. — М., 1975.

17.10.2010



УДК 81'243:811.161.1

Восприятие текста в лингвокультурологическом аспекте: особенности смысловых и образных ассоциаций

Галина Соколова,
старший преподаватель,
Харьковская национальная
академия городского хозяйства

Актуальность новых тенденций и методических концепций в преподавании РКИ, опыт исследований в области культурологии и лингвострановедения, выход в межкультурную коммуникацию позволяют создавать различные вариативные стратегии обучения и определять основную цель обучения ино-

странных студентов на подготовительном факультете: не передача информации о новой культуре и языке, а привитие способности к их пониманию, «воспитанию исследовательского отношения к осваиваемым фактам и умениям». Вопрос, что и как читать на уроках русского языка, волнует преподавателей РКИ на про-

тяжении многих десятилетий. На подготовительном отделении ХНАГХ создано пособие для чтения «В мире интересных историй», которое является составной частью разработанного ранее учебного комплекса (УК) «Русский язык для начинающих».

Методике работы с текстом всегда придавалось немаловажное значение (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Добровольская, Л. С. Журавлёва, В. М. Шаклеин, Т. А. Вишнякова, И. И. Степанченко). Многими исследователями (Т. В. Астахова, С. Николаева, О. Шерстюк, Н. В. Кулибина) изучались критерии отбора художественных текстов в иноязычной аудитории. В исследованиях последних лет подчёркивается важность межкультурной компетенции иностранных учащихся. Исходя из того, что с позиции восприятия текста, оценки и ориентации в нём, тексты могут быть нейтральными (учебными) или проблемными (побуждающими), проводилась работа по отбору текстов для нашего пособия и определялась стратегия работы с ними. Активизируемые лингвистические явления иллюстрировались представленным в пособии материалом.

Необходимо сказать, что учебные тексты обеспечивают высокий уровень внедрения в сознание студентов всей подборки грамматических и лексических заданий. Проблемные тексты связаны с речью. Они провоцируют её, сопровождают её, способствуют ей, реализуются в ней [1], вовлекая в коммуникацию, поскольку темы, заявленные в этих текстах, понятны и актуальны.

Обработка текстов предполагает отбор именно тех текстов, которые являются наиболее репрезентативными в содержательном, структурно-значимом и лексико-грамматическом отношении. При отборе необходимо учитывать не только языковые, содержательные и коммуникативные характеристики текста (например, такие как: информативность, логичность изложения, языковая достаточность, мотивационная и интенциональная выражен-

ность и др., уже получившие освещение в методической литературе). Важно также принимать во внимание страноведческий мини-фон (термин Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [2]) и языковые представления носителей определённого языка, т.к. достижение понимания на языке осуществляется благодаря «ассоциированию внеязыковых смыслов и осмыслению языковых ассоциаций» [3, 160].

Тексты для чтения составлены в соответствии с лексико-грамматической системой и расположены по принципу возрастающей трудности и содержат: 1) адаптированные для чтения фрагменты из произведений литературы, сказок, легенд, журнальных статей, 2) тексты средней степени адаптации, 3) тексты, написанные студентами подготовительного факультета: истории, легенды, фантастические истории, сказки и поэтические размышления. В содержании указаны названия произведений и основные грамматические темы.

Как показывают исследования, существует два основных показателя работы с текстом — «внедрение» и «приобщение» (вовлечение) [4]. «Внедрение» обозначает усвоение студентами языкового материала, «приобщение» означает количество студентов, вовлечённых в процесс активной коммуникации на базе текстов. Текст даёт материал для наблюдения, а такие виды работы с текстом, как лексико-грамматические задания, беседа, пересказ (от имени разных героев), сочинение-размышление, должны научить студентов активно применять выученный материал. Данные тексты знакомят с разнообразными возможностями разговорного русского языка. Они интересны по содержанию, в каждом из них присутствует сюжетная линия, которая способствует высказыванию собственной точки зрения, дискуссии или обсуждению на занятиях тех или иных вопросов.

Читая сказки и басни, студенты знакомятся с лексико-фразеологическим материалом, развивающим культурно-языковую компетенцию студента. Так,

в заданиях к украинской сказке «Хитрая лисица» есть выражения типа «*Шила в мешке не утаишь*», «*Правда в огне не горит и в воде не тонет*». Изучая арабскую притчу «Не возьми, а дай», целесообразно провести дискуссию, что лучше (ценнее) — брать или давать, дарить или принимать? Из историй, написанных студентами, где сохранён национальный колорит, можно узнать и о китайском национальном герое-богатыре мудром Сымагуане, и о персидской прекрасной заколдованной принцессе, и об угандийской мудрой крысе, и об арабском справедливом судье.

Как уже было отмечено, во многих текстах предлагаемого пособия (особенно в сказках и баснях) встречаются фразеологизмы, работа с которыми является одним из действенных средств обогащения лексики. Ценность такого фразеологического и афористического материала, отражающего национальную специфику, справедливо подчёркивал Е. М. Верещагин. Изучение смыслового содержания фразеологизмов (например, с названиями животных) необходимо и интересно в лингвострановедческом плане, так как в процессе их изучения систематически вводятся историко-культурные, историко-лингвистические и страноведческие знания. Один из видов использования фразеологизмов с названиями животных — употребление их в качестве метафорической характеристики человека, его внутренних и внешних свойств, физических состояний и т.д. (*волк в овечьей шкуре, лиса-обманщица, медведь на ухо наступил*, и др.). Форма сравнения является другим самым распространённым видом использования названий животных для характеристики человека. Смысл сравнения часто создаётся грамматическими средствами: сравнительными оборотами, падежной формой (творительный падеж), придаточными сравнительными предложениями (*волком смотрит, труслив как заяц, хитрый как лиса*).

Анализ образного смыслового содержания данных фразеологизмов показыва-

ет, что для носителей различных языков животные — это одни и те же объекты действительности, однако в процессе создания метафорических образов названий животных каждый язык по-своему фиксирует эти объекты, акцентируя внимание на различных свойствах. Так, слово «змея» применяется в русском языке по отношению к холодной, коварной женщине («*змея подколодная*»), в языковой традиции других языков (пушту, дари и др.) употребляется как в отношении мужчин, так и женщин, и чаще — в значении «вредный» или «хитрый, мудрый». Например, сравнение «*упрямый, как осёл*» может оказаться некорректным в арабской или курдской аудитории, поскольку «осёл» в этих языках наделён характеристиками беспросветной тупости, глупости и хамства, а сочетания «*глаза, как у газели*», «*лицо, как луна*» несут коннотативную окраску «красивый, прекрасный».

Метафорическая характеристика неразделённой любви в стихах иранского студента (3-я часть пособия) выглядит так: «*моё сердце, как голубь, летело к тебе*», «*но ты была охотницей, а я лишь джейраном в пустыне*», а описание воспоминаний о времени влюблённости также сложно представить в русских текстах (стихах): «*сад ста воспоминаний улыбался, аромат этих звуков везде разливался*», «*и время тихое луны упало в воду, деревья поднимали свои руки в луч луны. Ночь и пустыня, камень и цветы — всё, дающее сердцу песни ночи*» (Мехди Мохаммади).

При «вхождении» в иноязычный текст срабатывают также сложные речемыслительные механизмы, связанные с особенностями смысловых и образных ассоциаций. Как справедливо замечает Ю. Н. Караулов, «корни языковой образности лежат не в семантике, а в тезаурусе, системе знаний» [5, 176]. Одним из подтверждений этого может служить рассказ китайской студентки подготовительного факультета «о человеке, которого я люблю» (на базе текста из учебного пособия с одноимённым названием): «*Каждый человек имеет*

свой идеал красоты, и у меня он тоже есть. Для меня самый красивый человек должен иметь физическую красоту и духовную красоту. Его фигура — могучая, как у коня. Его глаза сильные, как у орла. Его голос мягкий. У него хорошее сердце, как золото, и у него золотые руки. Его характер, как у льва. Его терпение, как у волка. А ум у него, как у обезьяны. Может быть, вы спросите, есть ли такой отличный (необычный) человек? Я ищу его в этом мире, но его пока нет» (Лю Цзин). Другой китайский студент хочет видеть своего лучшего друга «похожим на умную обезьяну, находчивого зайца и доброго жирафа» (Ли Кайфен).

При работе с текстами могут быть использованы различные способы семантизации лексики. Например, при введении «абстрактной» лексики (*жить, юность, прекрасно...*) самым простым и экономным способом семантизации является перевод слова на родной язык (если значения слов соотносимы и равны по объёму).

Другой способ — толкование (которое осуществляется с помощью синонимов и антонимов) — не менее эффективно позволяет раскрывать значения новых слов. Так, включая в послетекстовые упражнения слова с противоположным значением, можно добиться их семантизации, так как антонимичные пары легче запоминаются и помогают уяснить значения друг друга: *Этот магазин большой, а тот... (маленький); Сегодня тепло, а вчера было ... (холодно).*

Описание необходимо как дополнительный комментарий при раскрытии значений лексических единиц в группах безэквивалентных слов, обозначающих предметы быта (*борщ, вареники, каша, блины*), названия специфических русских явлений (*село, дом отдыха, стройотряд*), историзмы, фразеологизмы, устойчивые выражения и т.д. При работе с фразеологизмами и текстами, отражающими национальный колорит, следует обращать внимание на сложные речемыслительные механизмы, связан-

ные с особенностями смысловых и образных ассоциаций.

Таким образом, очевидно, что ассоциативно-вербальные сети слов необходимо учитывать для установления трудности учебных и «проблемных» текстов, так как на первый взгляд лёгкие тексты по своим языковым и содержательным параметрам могут оказаться достаточно трудными для усвоения в определённой национальной аудитории. Немаловажную роль в этом случае играют возникающие в процессе восприятия текста ассоциации родного языка (причём на всех трёх уровнях организации языковой личности — вербально-семантическом, тезаурусном, мотивационном).

Изучение языка должно проходить следующие этапы:

- познания грамматической системы языка;
- понимания смысла информации;
- активного владения языком (т.е. умения понимать язык, воссоздавать полученную информацию и конструировать собственные высказывания (по Шаркову).

Исходя из сказанного вся работа с текстами также разделена на три этапа:

- проверка понимания прочитанного (сюда можно включить такие задания, как: определение значения слов по их составу или по их окружению в предложении; замена слов близкими по значению или противоположными; толкование слов и словосочетаний; описание как дополнительный комментарий; непосредственный перевод как один из способов семантизации лексики);
- воссоздание высказываний, отдельных реплик и предложений, микро-текстов и текстов в целом;
- построение сложного, преимущественно монологического (письменного или устного) текста с заранее заданным содержанием и обсуждением прочитанного.

Все этапы, несомненно, находятся в тесной взаимосвязи.

Осознанная (а чаще неосознанная) необходимость в «сопоставлении языка, который изучается, с родным языком непременно присутствует в сознании любого человека» [6]. Координация в работе над лексико-грамматическим материалом, на наш взгляд, должна заключаться не только в отборе материала, последовательности его подачи, но и преемственности методов, активизации способов семантизации лексики с учётом ассоциаций родного языка [7].

Интегрируя новые направления методических, языковедческих, психолингвистических и культурологических исследований, можно смоделировать тот информационный минимум, который необходим для адекватного восприятия иноязычного текста студентами подготовительных факультетов [8–10].

Литература

1. Николаева С., Шерстюк О. Современные тенденции в преподавании иностранных языков

для специальных целей / С. Николаева, О. Шерстюк // Инозем. мова. — № 2. — 2002. — 103 с.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1983.

3. Языковое моделирование и внеязыковые смыслы: Тезисы международной конференции / Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. — Т. 1 — М. — 1995. — 160 с.

4. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков. — М.: ИД «Соц. отношения»; Перспектива, 2003. — 248 с.

5. Караулов Ю. Н. Язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М., 1987.

6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання, д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К.: Ленсвіт, 2003. — 273 с.

7. Арутюнов С. А. Билингвизм и бикультурализм / С. А. Арутюнов // Сов. этнография. — 1978. — №2. — С. 3–14

8. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке / Н. В. Кулибина. — СПб.: Златоуст, 2001. — 263 с.

9. В мире интересных историй: Книга для чтения / Авт.: И. В. Вальченко, Т. А. Плотникова, Г. П. Соколова. — Харьков: ХНАГХ, 2006. — 100 с.

10. «Русский язык для начинающих»: Ч. 1. / Авт.: О. В. Кравченко, Т. А. Мехедькина, Г. П. Соколова / Харьков: Основа, 2000. — 400 с.

7.10.2010



УДК 378: 81'243(521)

Преподавание иностранных языков в университетах Японии

Тэрада Йоситака,

кандидат филологических наук, профессор,
Хоккай Гакуэн университет, Япония

В университетах Японии иностранные языки изучаются как предметы будущей специальности и как факультативные предметы общего образования. Как предмет будущей специальности русский язык преподаётся в более

10 университетах Японии, куда ежегодно поступают около 400 студентов¹. Как факультативный предмет общего образования он преподаётся в более 100 университетах страны, где ежегодно начинают изучать русский язык только 2500–3000

¹ Около 0.065% первокурсников во всех японских университетах