

- 3
Пассов Е. И.
Урок иностранного языка в школе. — Минск, 1982;
- 4
Скаткин М. Н.
Требования к современному уроку. — Народное образование, 1969, № 7;
- 5
Гальперин П. Я.
Введение в психологию. — М., 1976;
- 6
Леонтьев А. Н.
Общее понятие о деятельности. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974;
- 7
Талызина Н. Ф.
Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975;
- 8
Арутюнов А. Р.,
Трушина Л. Б.
Протокол анализа и оценки урока иностранного языка. — Русский язык за рубежом, 1981, № 2;
- 9
Вишнякова Т. А.
Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе, ч. 1. — М., 1975;
- 10
Girard D.
Linguistics and Foreign Language Teaching. — London, 1974;
- 11
Добровольская В. В.
От плана к уроку. — Русский язык за рубежом, 1981, № 1;
- 12
Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова. — М., 1967;
- 13
Пассов Е. И. и др.
Беседы об уроке иностранного языка. — Л., 1971;
- 14
Рогова Г. В.
Организация и методика проведения урока по иностранному языку. — Иностранные языки в школе, 1960, № 2;
- 15
Старков А. П.
Урок иностранного языка при обучении устной речи. — Иностранные языки в школе, 1962, № 6;
- 16
Педагогическая энциклопедия. — М., 1966, т. 3;
- 17
Ивлева З. Н.
Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. — М., 1981;
- 18
Костомаров В. Г.,
Митрофанова О. Д.
Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1978.

Преподаватель
русского языка
университета
г. Йоенсуу
(Финляндия)

Л. Мустонен

К вопросу об усилении обучающего потенциала лингвострановед- ческих текстов (при опоре на параллельное включение сведений о родной стране)

Язык — это не только средство общения, но и зеркало культуры народа — носителя языка. В настоящее время бесспорным представляется тот факт, что условием естественной коммуникации является знакомство с национальной культурой, выражаемой языком. Однако не одними профессиональными для будущего филолога соображениями исчерпывается мотивация включения лингвострановедческого аспекта в учебные программы по русскому языку как иностранному. Соизучение культуры при овладении иностранным языком придает общеобразовательную, гуманистическую направленность всему учебному процессу. В рекомендациях IV конгресса МАПРЯЛ в области страноведения сказано: «развивать теорию и практику создания ориентированных страноведческих пособий с учетом национальной культуры учащихся» [1, с. 174].

В нашей статье рассматривается один из способов повышения эффективности лингвострановедческого аспекта учебников по русскому языку, создаваемых с учетом национальной культуры адресата (в данном случае — национальной культуры студентов-финнов).

Обычно в тексты учебников русского языка для иностранцев стараются включить как можно больше информации с Советском Сюз-

зе¹. Конечно, в учебнике русского языка должны сообщаться сведения о географии СССР, природных условиях, общественно-политическом устройстве, административно-территориальном делении, общих чертах советского образа жизни, развитии советской экономики, науки и культуры. Однако при этом не следует упускать из вида, что страноведческая информация текстов нередко бывает для нашего адресата новой, неизвестной. В связи с этим необходимо дать ему определенное время на ее усвоение, иначе внимание обучаемого раздваивается: он следит за новыми для него формами языка и одновременно ему приходится воспринимать столь же неизвестные страноведческие сведения [2, с. 34 и след.]. Это трудно, в особенности на начальном этапе, когда студент читает и тем более говорит «по грамматическим правилам», опираясь почти

исключительно на теоретические знания, поскольку автоматизированные умения и навыки у него еще не сформированы. Неудивительно поэтому, что на попытки преподавателя вовлечь его в вопросно-ответную беседу по страноведческому тексту учащийся реагирует либо механически («по памяти») воспроизведением фраз из текста, либо отмалчивается. При этом добиться самостоятельного, творческого высказывания бывает нелегко, а коммуникативная ориентация учебного процесса требует немедленной речевой реализации прочитанного учебного текста.

Данная проблема может быть решена, по нашему мнению, с помощью принципа двустороннего варьирования речевых (узуальных) блоков во фразе. Не отказываясь от насыщенности учебного текста информацией о Советском Союзе, мы хотели бы построить узуально-речевой план текста так, чтобы он позволял студентам говорить об аналогичных явлениях действительности Финляндии. Проиллюстрируем сказанное примером.

¹ Именно так решается вопрос в «Каталоге методических рекомендаций по лингвострановедению», принятом на V конгрессе МАПРЯЛ (Прага, 1982).

Меня зовут $\left\{ \begin{array}{l} \text{Володя Федоров.} \\ \text{Кари Песонен.} \end{array} \right.$ Я родился в $\left\{ \begin{array}{l} \text{Москве. Москва} \\ \text{Хельсинки. Хельсинки} \end{array} \right.$ —это столица $\left\{ \begin{array}{l} \\ \end{array} \right.$

Советского Союза. $\left\{ \begin{array}{l} 1147 \text{ году.} \\ 1550 \text{ году.} \end{array} \right.$ Город был основан в $\left\{ \begin{array}{l} \\ \end{array} \right.$ По последним данным, с пригородами и городами Финляндии.

родами—спутниками $\left\{ \begin{array}{l} \text{Москва} \\ \text{Хельсинки} \end{array} \right.$ насчитывает $\left\{ \begin{array}{l} 7 \text{ миллионов } 800 \text{ тысяч} \\ 870 \text{ тысяч} \end{array} \right.$ жителей.

Большую роль в истории столицы сыграла крепость $\left\{ \begin{array}{l} \text{Кремль. Москва} \\ \text{Суоменлинна. Хельсинки} \end{array} \right.$ располагается

на берегах $\left\{ \begin{array}{l} \text{реки Москва.} \\ \text{Финского залива.} \end{array} \right.$

Обращение к принципу двустороннего варьирования речевых (узуальных) блоков во фразе приводит к тому, что, во-первых, студент может по-русски рассказать о своей стране. Для начального этапа обучения это важный мотив развития и усиления интереса к учебной деятельности, вытекающий из осознания достигнутых успехов и стремления к новым. В самом деле, коммуникативная потребность рассказывать по-русски о Финляндии вызвана желанием финского студента вступить в общение с советским туристом в Финляндии или жителем Москвы или Ленинграда, с которым он познакомился, например, в ходе поездки по СССР.

Во-вторых, принцип двустороннего варьирования речевых (узуальных) блоков во фразе дает возможность «разговорить» студента по прочитанному тексту. Это вызвано тем, что когда финский учащийся рассказывает о своей стране (на уровне общеизвестных сведений), его основное внимание направлено не на содержание речи, а на ее языковую форму и фокусируется на трудностях русского языка. Кроме того, речь обучаемого будет речью «от себя»: так, если студент не является уроженцем Хельсинки, то фраза *Я родился в ...* будет завершена другим городом или названием сельского населенного пункта и т. п. Таким образом, принцип варьирования блоков приводит к успешной реализации принципа коммуникативности.

Построение текста с одновременным обращением к двум культурам позволяет дважды «проговорить» один и тот же языковой материал, тем самым активизируя его. После проведения беседы на материале страноведения Финляндии естественно осуществляется переход к беседе о Советском Союзе. Теперь студенту легче пользоваться узуальными клише типа *меня зовут, я родился, город был основан, город насчитывает, город располагается на берегах*, а также лексикой по теме «Город» (*столица, пригород, город-спутник, жители, крепость*). Таким образом, при проговаривании тех же языковых форм (но уже на новом страноведческом материале) учащийся имеет возможность усвоить ранее неизвестные ему содержательные сведения о жизни страны изучаемого языка.

Принцип варьирования блоков отнюдь не уводит от страноведения СССР. Напротив, по нашим данным, он позволяет глубже изучить не только языковой, но и непосредственно страноведческий материал. Скрытое сопоставление аналогичных (по существу или по функции) страноведческих явлений в двух странах заставляет учащегося соотносить новую информацию с хорошо известной (т. е. новое вырастает из старого и опирается на него).

Принцип варьирования блоков можно свести и к другому дидактическому постулату — к необходимости многократного повторения информации для овладения учебным материалом.

Следует отметить, что принцип варьирования блоков необязательно должен иметь тот внешний вид, в котором мы его представили выше. По существу почти ничего не изменится, если два варьирующихся текста напечатать в две колонки (т. е. не в форме включения, а в форме соположения) или же сначала поместить текст о Финляндии, а затем вариативный текст о Советском Союзе (т. е. в форме следования). В частности, последовательный вид двустороннего варьирования был использован нами в пособии «Говори по-русски» [3]. В этом пособии вниманию учащихся продвинутого этапа (усвоивших языковые единицы по теме, например, «Моя биография» или «О себе»), наряду с текстом, отражающим советскую действительность, предлагается также текст, построенный на реалиях его родной страны: «Разрешите представиться. Я Синikka Корхонен. Мне 26 лет. По национальности я финка. Я родилась, росла и училась в Восточной Финляндии. После школы я поступила в университет. В прошлом году я его окончила и теперь работаю в гимназии недалеко от Йюенсу. Я преподаю иностранные языки, русский и шведский»².

Думается, что все три вида внешнего построения учебного текста с двусторонним варьированием блоков — включенный, соположенный и последовательный — одинаково эффективны, хотя, на наш взгляд, для того чтобы студент осознал применяемый нами способ обучения, ему следует несколько раз показать тексты в форме включения (т. е. так, как это сделано в нашей статье).

Мы отнюдь не утверждаем, что прием двустороннего варьирования блоков³ должен охватить все страноведческие тексты национально-ориентированного учебника русского языка. Имеется в виду лишь выборочное использование этого приема, поскольку применение его не должно приводить к монотонности или исключать из лингвострановедческого преподавания другие приемы презентации, закрепления и активизации материала [5].

² Более подробно с замыслом пособия можно ознакомиться по информативной рецензии Е. М. Верещатина и Э. И. Тамм [4, с. 18—20].

³ При разработке указанного методического приема нами были использованы идеи И. Вуйович об обратимой лексике [6], а также основные положения диссертационного исследования Э. И. Тамм [7], первой работы, посвященной лингвострановедческому аспекту преподавания русского языка в условиях Финляндии.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Рекомендации IV конгресса МАПРЯЛ (Берлин, 1979) в области страноведения. — В кн.: Словари и лингвострановедение. М., 1982;
- 2
Хуотари Т.
О значении страноведения в преподавании русского языка, в особенности русской литературы. — Аспект, 1976, № 1;
- 3
Mustonen L., Ojanen M.
Puhu venäjää. — Porvoo — Helsinki—Juva, 1977;
- 4
Аспект, 1978, № 2;
- 5
Верещагин Е. М.,
Костомаров В. Г.
Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. — М., 1983;
- 6
Вуйович И.
Динамика лексического фона ключевых слов русского языка и лингвострановедческое преподавание в венгерской средней школе: Автореф. канд. дис. — М., 1979;
- 7
Тамм Э. И.
Лингвострановедческая работа над лексикой в национально - ориентированном преподавании русского языка иностранцам (на материале преподавания русского языка финским студентам, изучающим русский язык): Автореф. канд. дис. — М., 1981.



Преподаватель
русского языка
Вроцлавского
университета
им. Б. Берута
(ПНР)

З. Грыцкевич

Синонимия
неполногласных
и полногласных
форм
и их
стилистические
функции
в романе
А. С. Пушкина
«Евгений Онегин»

В современном русском языке в ретроспективе его исторического развития можно наблюдать взаимодействие неполногласных и полногласных сочетаний.

Как известно, неполногласные формы *-ра-*, *-ла-*, *-ле-*, *-ре-*, встречающиеся в корнях слов (а иногда и в приставках) между двумя согласными и свойственные южнославянским языкам, в русском языке выступают наряду с древнерусскими полногласными сочетаниями *-оро-*, *-оло-*, *-ере-*. Неполногласные формы представляют собой следы влияния старославянского языка на русский язык.

В русском литературном языке неполногласные формы осознаются как специфическая особенность поэтической речи, а полногласные — как признак прозаической или поэтической, по своим стилистическим особенностям близкой к разговорно-бытовой. Взаимозамена русских сочетаний славянскими и славянских русскими прослеживается уже в конце XVIII в. и продолжает развиваться в языке поэзии XIX в.

Данная статья посвящена рассмотрению синонимии неполногласных и полногласных форм в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

1. Лирическая насыщенность контекста, возвышенный стиль поэтической речи, как