

## ГЛАВА 28. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ (КИТАЙСКИХ) СТУДЕНТОВ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: РОЛЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

**Петрова Лиллия Геннадиевна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**Мартиросян Арсен Гагикович**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

**Свойкина Людмила Фёдоровна**

**кандидат педагогических наук, доцент**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме обучения иностранных студентов грамматическому аспекту русской речи на примере изучения способов выражения причинно-следственных отношений русского языка, обосновывается необходимость поиска современных подходов качественного преподавания русского языка иностранцам. В работе раскрывается роль учебных текстов как необходимой составляющей формирования лингвистической компетенции, предлагается система работы над данным грамматическим материалом на уровне текста в рамках функционального подхода.

Ключевые слова: профессия, русский язык, обучение, китайские студенты, причинно-следственные отношения, китайский язык, учебный текст.

Annotation. This study is devoted to the teaching of foreign students to the grammatical aspect of the Russian language on the example of studying ways of expressing causal relations of the Russian language, to the necessity of finding contemporary approaches to effective teaching of Russian language to foreigners. The article reveals the role of educational texts as a necessary component of the formation of linguistic competencies, provides a system of work on the grammar material on the level of the text in the framework of the functional approach.

Keywords: profession, Russian language, teaching, Chinese students, cause and consequence relations, Chinese language, training text.

Повышение статуса российского образования и, как следствие, увеличение количества обучающихся, выбирающих русский язык для изучения в качестве иностранного, динамичный рост числа студентов, желающих связать свою будущую профессию непосредственно с русским языком, требуют дальнейшей разработки современных подходов и технологий его качественного преподавания, а также исследования и описания лингвистической базы русского языка как иностранного (РКИ). Сегодня многие российские вузы, вузы Китая, а также высшие учебные заведения ближнего зарубежья осуществляют подготовку иностранных граждан на русском языке по различным специальностям и направлениям, открывая этой категории учащихся широкие возможности для приобретения специальности и построения своей профессиональной карьеры.

В Россию иностранные студенты приезжают как 1) на полный курс обучения, т.е. начинают изучение русского языка «с нуля», так и 2) на различные стажировки, курсы повышения квалификации, в магистратуру, аспирантуру, докторантуру и т.д. Второе означает, что базовую подготовку по русскому языку будущие стажёры, магистранты и другие категории учащихся могли бы получить у себя на родине. И от того, какую подготовку они получают у себя дома, во многом зависит успешность не только их будущей учёбы в России, но и последующей профессиональной деятельности. Поэтому проблемы оптимизации и интенсификации процесса обучения русскому языку, придание ему коммуникативной направленности, позволяющей и преподавателю, и студентам перейти на качественно новый уровень деятельности, остаются в условиях реформирования российской и китайской систем образования во главе приоритетных исследований лингводидактики.

Практические цели обучения, обусловленные необходимостью подготовки студентов либо к краткосрочной стажировке в России, либо к процессу полномасштабной подготовки по выбранной специальности в российском ВУЗе, в русскоязычной среде, а, следовательно, на русском языке, определяют направленность всей системы языковой подготовки на формирование у студентов-иностранцев коммуникативных умений, для формирования которых грамматические навыки во всех видах речевой деятельности являются обязательным условием.

Таким образом, в методике преподавания РКИ как в ВУЗах России, так и стран ближнего и дальнего зарубежья, проблеме обучения грамматическому аспекту речи на русском языке уделяется большое внимание, поскольку выбор наиболее эффективной методической системы введения и закрепления нового материала во многом определяет успешность обучения неродному русскому языку.

В интеллектуальном и речевом развитии иностранных студентов, изучающих русский язык, большую роль играет формирование и совершенствование навыков употребления огромного многообразия конструкций, обладающих причинно-следственным значением.

Причинно-следственные отношения, как таковые, представляют определенные трудности для осмысления иностранными студентами, так как не всегда относятся к числу очевидных. Сложности в усвоении указанного типа отношений создаются также и тем, что каждый язык по-своему разрабатывает сферу этих отношений, формируя собственные способы и средства их выражения.

В отличие от французского, английского и китайского языков (*последние два мы берём для сравнения по объективным причинам: ежегодно в БелГУ обучается большое количество студентов из англоговорящих стран, а также студентов-включённых филологического и переводческого профилей из КНР и других стран ШОС, и все они в большей или меньшей мере владеют английским языком, который в сложившихся условиях может выступать как язык-посредник*), русский, будучи языком флективного типа, для передачи значений причины и следствия располагает богатыми возможностями использования разнообразных флективных форм существительного и, соответственно, зависимого от него прилагательного. Известно, что английский язык принадлежит к аналитическим языкам. Китайский же язык, в отличие от русского флективного языка, принадлежит к языкам аморфного типа, поэтому способы выражения причинно-следственных отношений в китайском языке не так многочисленны, как в русском, и имеют ряд отличительных особенностей.

В качестве примера приведём следующие русские предложения с причинно-следственным компонентом и их аналоги в контактирующих английском и китайском языках:

*Я не мог прийти вовремя из-за сильного дождя;*

*Я не мог прийти вовремя по причине сильного дождя;*  
*Я не мог прийти вовремя в связи с сильным дождем;*  
*Я не мог прийти вовремя, потому что был сильный дождь;*  
*так как был сильный дождь;*  
*поскольку был сильный дождь;*  
*из-за того что был сильный дождь и т.д.*  
*I couldn't come in time, because of the thick rain;*  
因为下雨我没有按时赶到

Данные примеры наглядно демонстрируют функциональную значимость способов выражения причины и следствия в простом и сложном предложениях в русском языке, в котором основными средствами выражения причинно-следственных отношений в структуре простого предложения являются предложно-падежные формы. В силу своей грамматической природы предложно-падежные конструкции в русском языке принадлежат к числу наиболее употребляемых языковых явлений в речи.

Практика работы показывает, что для иностранных (китайских) студентов значительную сложность представляет не только правильное употребление причинно-следственных предложно-падежных конструкций, но и усвоение самой системы рассматриваемого фрагмента языка, специфичного для сопоставляемых языков, что предопределяет проявление интерференции. Трудными для усвоения причинно-следственных отношений в нерусскоязычной аудитории являются 1) сами **причинные предлоги**, не настолько разнообразные в китайском и английском языках, 2) **многообразные флективные** формы имени существительного и имени прилагательного в русском языке, полностью отсутствующие в китайском и английском. Не владея навыками употребления предложно-падежных конструкций, студенты-иностранцы допускают большое количество грамматических ошибок или же заменяют их сложными предложениями, что делает их речь менее выразительной.

В китайском языке на уровне сложного предложения выделяются предложения, выражающие собственно причинные отношения. Особенности синтаксической структуры таких предложений могут проявляться в двух вариантах и определяться позицией придаточного предложения в строе сложного целого.

Наиболее характерной чертой синтаксической структуры сложноподчиненных предложений в китайском языке, выражающих причинно-следственные отношения, является одновременное использование в их составе союзов и специальных лексических элементов как средств соединения частей сложного целого.

Подчинительные союзы придаточных предложений распадаются на две группы, причем одни союзы употребляются при любом порядке расположения частей сложного предложения, тогда как другие – только при обратном порядке составляющих частей, то есть в том случае, когда придаточное предложение находится в постпозиции по отношению к главному предложению.

В настоящей работе предпринята попытка предложить систему работы над данным грамматическим материалом на уровне текста в рамках функционального подхода.

Объективно существующие в языке различного рода структурно-семантические модификации дают возможность организовать последовательное изучение наблюдаемых в речи синонимичных способов выражения ПСО в русском языке. При этом следует подчеркнуть следующее. Исходя из системной организации языка и речи, необходимо рассматривать комплексный подход к обучению иностранных студентов способам выражения ПСО в русском языке как реализацию синхронной работы над словом-словосочетанием-предложением, обеспечивающий в единстве решение поставленных коммуникативно-познавательных задач; в качестве основных учебных единиц усвоения ПСО, как показало наше исследование, должны стать ППС, предложения и текст, так как причинно-следственные отношения часто реализуются не в предложении, а в тексте.

Научное понимание лингвистической и коммуникативной сущности текста становится базой для создания методистами системы работы по развитию грамматического аспекта иноязычной речи студентов. Многоаспектное изучение текста, начиная с элементарного уровня, признание текста в качестве учебной единицы в обучении основам РД на русском языке позволяет более целенаправленно осуществлять речевое развитие учащихся.

В обучении русскому языку иностранных студентов определен коммуникативно-деятельностный подход к овладению иноязычной речью во всех видах речевой деятельности. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.К. Донская, Г.В. Колшанский, Л.М. Лосева, Н.Д.Зарубина и др.).

Свое теоретическое обоснование деятельностный подход получил в исследованиях отечественных психологов, с точки зрения которых «речевая деятельность рассматривается как процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного ситуацией взаимодействия людей между собой» [9:40].

Деятельностный подход к обучению русскому языку иностранных студентов предполагает, что формирование языковой (лингвистической) компетенции способствует развитию и реализации коммуникативной компетенции. С точки зрения лингвистики, коммуникативная компетенция – это способность понимать и порождать целостные высказывания – тексты. Исходя из этого, конечная цель методики определяется как обучение восприятию и порождению текстов на иностранном (русском) языке, а сам текст выступает как высшая единица обучения речевой деятельности в любом её виде (говорение, слушание, письмо, чтение), потому что «в каждом виде речевой деятельности коммуникативная компетенция в конечном счете формируется на уровне текста» (Кудрявцева, 1985).

Текст, объединяя все уровни языка и речи: лингвистический, семантический, психолингвистический, наиболее полно отвечает задачам коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку – формированию коммуникативной компетенции. В тексте все языковые единицы обладают определенностью свойств, конкретностью. Более того, дискретность структуры текста дает возможность наблюдать над любыми элементами языка в их отражении в тексте [12:138]. Это позволяет рассматривать текст как высшую единицу обучения, как объект изучения и средство обучения иноязычной речи.

Исследователи особое внимание уделяют коммуникативному статусу текста, многие из которых определяют текст как основную единицу коммуникации, считая, что высказывание – это составляющий элемент общения, сама же коммуникация признаётся ими текстом, поскольку в тексте «реализуется прежде всего двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения» [7]. И.А.Зимняя, определяя текст как продукт говорения, полагает, что это единственное, в чем объективируется речевая деятельность (И.А.Зимняя, 1978). Следовательно, текст рассматривается и в качестве единицы коммуникации.

Перспективным для методики преподавания РКИ является и такое понимание текста, при котором делается акцент на иерархичность структуры, взаимодействие и взаимообусловленность смысловых частей. В этом аспекте анализируется представление о составных единицах целого, представления о закономерностях организации речевых

единств и т.д. «Текст при этом понимается как концепция коммуникативно и когнитивно заданного фрагмента действительности языковой...формы» [5:41].

Анализ работ (А.Р. Арутюнов, И.Р. Ахмедов, А.Е. Бельдиян, А.В.Бондарко, А.А. Бодалев, Т.М. Дридзе, Г.А. Золотова, Л.М. Лосева и др.) показывает, что исследователи становления грамматической стороны речи иностранных студентов на русском языке, опирающиеся на достижения современной лингвистики, ищут точки соприкосновения «учебной» и «научной» интерпретации текста.

Определение текста как многомерного явления получило достаточно широкое отражение в современной лингвистике (П.Р.Гальперин, Т.М.Дридзе, Т.Д.Зарубина, Г.А.Золотова, Г.В.Колшанский, Л.М.Лосева, О.И.Москальская и др.).

Бурное развитие лингвистики на всех этапах соединилось с практикой обучения, с методикой развития речи, с работой по формированию синтаксического строя речи и др. Так, в 70-80-е годы прошлого века сформировалось целое направление, связанное с исследованием определенных текстовых закономерностей на фоне их естественного многообразия. Известный вклад в историю лингвистики и грамматики текста внесли труды Н.Д.Зарубиной, Г.А.Золотовой, А.В.Бондарко, С.Г.Ильенко, М.Н.Кожинной, Л.М.Лосевой, и др. Это создало возможность впоследствии обратиться к проблеме типологии учебных текстов, что получило отражение в методике (Г.А.Анисимов, Е.А.Быстрова, Т.А.Ладыженская, Т.К.Донская, И.А.Шаповалова и др.).

Представляет интерес определение текста как «упорядоченного множества предложений, объединенных различными типами лексической и грамматической связи, способного передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Текст есть сложное целое, функционирующее как структурно-семантическое единство» [13:11]. Данное определение логически прогнозирует содержательную часть методики работы над текстом в связи с обучением грамматике иностранцев. Исходя из рассмотренных дефиниций, в обучение целесообразно включить:

1) *лексические средства связи - лексические повторы, синонимы, антонимы; собственные и нарицательные им. сущ.; местоимения; наречия и др.;*

2) *грамматические связи - сохранение или сознательное отступление от единого временного плана повествования, описания, рассуждения; преобладание именных частей речи в описании, частотность глагольных форм в повествовании;*

3) *логические связи-параллелизм (сходство) в построении начала и конца текста, синтаксическая направленность предложений основной части по сравнению с синтаксической «легкостью» начальных и конечных предложений;*

4) *информационность текста; эта существенная характеристика текста осознается обучающимися как необходимый показатель коммуникативной значимости текста* (И.А.Шаповалова, 1994).

П. Я. Гальперин определяет текст как « произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, литературно обработанного в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда основных единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2:18]. Концепцию П.Я. Гальперина целесообразно сопоставить с концепцией Г.Я. Солганика, который выделяет модальность как важнейшую категорию текста.

Представление о модальности в тексте играет особую роль в системе обучения и совершенствования синтаксического строя русской речи иностранных студентов в процессе активной речевой практики и в условиях языковой среды, поскольку внимание к текстовой модальности позволяет осознать текстообразующую функцию определенных грамматических категорий, языковых средств, выражающих позицию автора, его индивидуальное отношение к тому, о чем говорится в тексте (тема), к тому, что утверждается (основная мысль).

Выявление структурно-смысловых специфики текста сопряжено с использованием важнейшего механизма анализа текста – актуального членения предложений (Г.А.Золотова, 1976). В целом, использование актуального членения предложений текста – надежный лингвистический инструмент, с помощью которого определяются типологические характеристики текста, инструмент, с помощью которого можно представить более обозримо функционирование грамматических категорий, языковых единиц в сложнейшем феномене – тексте.

Изложенное выше позволяет констатировать: языковая система, языковой материал (тексты) и речевая деятельность не изолированы друг от друга, «...ибо базой трех аспектов служат процессы говорения и понимания, которые, уходя в прошлое и, становясь воспоминанием, образуют языковой материал, через упорядочивание превращающийся в язык» [17:89]. Языковые элементы, объединенные в языковой единице, соотносятся с ситуацией функционирования. При этом сам процесс речи необходимо рассматривать не как «порождение отдельных, изъятых из общего контекста и независимых друг от друга предложений, а как порождение текстов, законченных речевых произведений, сообщений монологического и диалогического характера» [6:119], и этот фактор, на наш взгляд, необходимо учитывать в обучении иностранцев грамматическому строю русской речи. Поэтому здесь значимую роль могут сыграть учебные тексты, так как данная учебная единица обладает своими структурными особенностями, методическими возможностями при грамотном их использовании в процессе преподавания русского языка студентам-иностранцам.

В лингвометодике установлена зависимость результатов овладения иностранным языком от осознания учащимися функций языковых средств, закономерностей и правил их реализации в высказывании. На этой основе сформулирован принцип функциональности, который целым рядом ученых рассматривается с точки зрения презентации учебного материала как средства выражения определенных смысловых отношений (А.А.Леонтьев, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин и др.)

При этом подчеркивается, что организация языковых единиц должна обеспечивать их усвоение в русле РД. Отбор и группировка лексико-грамматических структур в данном случае определяется тем, насколько они важны для непосредственного общения в пределах избранной тематики.

Для нас основными признаками функционального подхода к описанию и отбору языковых единиц для изучения их в тексте являются: а) рассмотрение формы и значения языкового явления в их взаимосвязи, б) учет стилиевой соотнесенности той или иной единицы языка, в) изучение речевых возможностей морфологических категорий, синтаксических структур и обобщения вариантов реализации отдельных языковых смыслов.

Данная точка зрения наиболее полно отвечает задачам нашего исследования, поскольку предполагает такую организацию обучения, при которой в центре внимания оказываются особенности функционирования изучаемых грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных языковых уровней, участвующих в передаче смысла высказывания (Г.А. Анисимов, 1989).

Таким образом, при отборе учебного (языкового) материала для обучения иностранных студентов способам выражения ПСО в русском языке важен такой аспект функционального подхода к изучению языковых явлений, как

раскрытие роли, назначения грамматических категорий и форм в структуре предложения, смысловая (семантическая) целостность и наиболее целесообразное использование выявленных закономерностей функционирования этих форм при построении речевых высказываний – текстов.

Так, при изучении причинных предлогов студентам можно предложить задания, направленные на раскрытие их текстовой роли:

**Задание.** Прочитайте текст. Найдите в нём конструкции с предлогом **благодаря**. Какое значение они выражают? Ответьте на вопросы: Какова функция данного предлога в речи? Служит ли он для связи слов в предложении? Изменится ли содержание текста, если мы заменим этот предлог другим и т.д.

#### **Жизнь, отданная науке**

Мария Склодовская родилась в Польше в 1867 году. Отец Марии был преподавателем математики и химии. Благодаря отцу Мария увлеклась химией. С золотой медалью она окончила школу и поехала учиться в Париж, в Сорбонну.

Мария Склодовская родилась в Польше в 1867 году. Отец Марии был преподавателем математики и химии. Благодаря отцу Мария увлеклась химией. С золотой медалью она окончила школу и поехала учиться в Париж, в Сорбонну.

В 1895 году в Париже Мария встретила Пьера Кюри, известного французского физика и стала его женой. Два года они работали над одними проблемами в области химии. Благодаря глубоким научным исследованиям они открыли два новых элемента - полоний и радий.

1895 году Мария в Париже встретила Пьера Кюри, известного французского физика и стала его женой. Два года они работали над одними проблемами в области химии. Благодаря глубоким научным исследованиям они открыли два новых элемента - полоний и радий.

1923 году Шведская Академия наук присудила Марии и Пьеру Кюри Нобелевскую премию.

1932 году Мария и Пьер Кюри получили Нобелевскую премию.

В 1906 году Пьер Кюри погиб. Мария Кюри, мать двоих детей, продолжила научную работу благодаря своему мужеству, силе и упорству. Она стала первой женщиной-профессором во Франции и начала читать курс лекций в Сорбонне.

1906 году Пьер Кюри погиб. Мария Кюри, мать двоих детей, продолжила научную работу благодаря своему мужеству, силе и упорству. Она стала первой женщиной-профессором во Франции и начала читать курс лекций в Сорбонне.

В 1911 году благодаря выдающимся научным открытиям в области химии Мария Кюри получает вторую Нобелевскую премию.

1911 году Мария Кюри получила вторую Нобелевскую премию.

Мария Кюри проводила исследования радиоактивного излучения. Это она ввела термин «радиоактивность». Благодаря ее научному таланту радиоактивность нашла широкое применение в медицине.

Мария Кюри проводила исследования радиоактивного излучения. Это она ввела термин «радиоактивность». Благодаря ее научному таланту радиоактивность нашла широкое применение в медицине.

Мария Кюри умерла в 1934 году. Ее жизнь - это жизнь, отданная науке.

1934 году Мария Кюри умерла. Ее жизнь - это жизнь, отданная науке.

В результате анализа студенты делают следующий вывод-обобщение:

1. Предлог «благодаря» играет важную роль в создании текста.

2. Связующую роль в тексте эти предлоги выполняют не сами по себе, а в сочетании с надежной формой.

3. Предложно-надежная конструкция **благодаря + Д.п.** обозначает причину (обычно благоприятную), способствующую осуществлению действия, и отвечает на вопрос **благодаря чему?** (реже, **благодаря кому?**).

Практический аспект работы над текстом предполагает типизацию учебных текстов в зависимости от профессиональной направленности обучения, разработку системы упражнений, а также учёт такой текстовой категории, как связность, поскольку «несвязных текстов не существует: потеря связности разрушает текст, если только это не искусственный прием» [1:75].

Обычно логическая последовательность причинно-следственных связей представлена в тексте эксплицитно. Эти связи актуализируются при помощи специализирующихся в этой функции формальных показателей, в роли которых могут выступать союзные аналоги «поэтому», «почему» и составные сочетания, восходящие по своему происхождению к ППС с причинными значениями: «вследствие этого», «в связи с этим», «благодаря этому» и др.

Все средства оформления причинно-следственных связей можно разделить на две группы в зависимости от количества слагаемых их семантики:

1) имеющие одно значение – «поэтому», «в результате»;

2) содержащие в своем составе компоненты присоединительно-указательной семантики – «вот», «этот», «и»; по этому типу построены средства связи в ССЦ со словосочетаниями «поэтому и», «вот почему», «вследствие этого», «в связи с этим», «благодаря этому», «ввиду этого», «ввиду этой причины».

Средства оформления причинно-следственных связей, как правило, стоят в начале высказывания, максимально проясняя логическую последовательность излагаемого. Так, Евстигнеева Г.А. в своем исследовании подчеркивает, что в тексте значение следствия органически связано с причинным. Позиция «высказывания причины» более свободна. Причина может быть выражена в предложении без следственного компонента. Сохранение причинной семантики высказывания в случае отсутствия следственного компонента возможно лишь в том случае, если в предшествующей следствию части сложного синтаксического целого (ССЦ) был свой формальный показатель наличия причинных отношений. Сравним следующие примеры:

1. Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии. Поэтому его получают из соединений натрия.

1. Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии. Поэтому его получают из соединений натрия.

2. Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии.

2. Вследствие высокой химической активности натрия не встречается в природе в свободном состоянии.

Во втором примере причинное значение высказывания сохраняется за счет семантики предлога «вследствие». В первом примере причинное значение начального высказывания обусловлено не только тем, что оно является компонентом ССЦ, а, в первую очередь, причинным значением, вносимым предлогом «вследствие».

Текст характеризуется наличием смысловой, структурной и коммуникативной целостности. Смысловая (семантическая) целостность текста заключается в единстве его темы. В результате развития темы текста между предложениями устанавливаются связи, и на их основании предложения объединяются в блоки (ССЦ), связанные единым целым.

Таким образом, семантической целостности текста соответствует его структурная целостность, которая находит проявление в двух аспектах:

– текст строится по определенной модели, включающей целый ряд компонентов (заглавие, вступление, основная часть и др.);

– наличие в тексте межфразовой связи.

Коммуникативная целостность текста характеризуется тем, что в коммуникативном акте каждое предыдущее предложение связано с последующим, продвигая тем самым высказывание от известного к новому, вследствие чего образуется тема-рематическая цепочка (Г.А.Золотова).

Категории актуального членения текста – тема и рема, являясь главными организаторами текста, движения мысли от предложения к предложению, исполняют роль композиционно-синтаксической связности, грамматико-семантической однородности в пределах текстовых фрагментов разного типового содержания. Так, например, китайским студентам базового уровня подготовки для лингвистического анализа можно предложить следующий текст на русском языке, подкрепив его переводом на китайский язык (при необходимости):

*Китайские студенты в России.*

*Пребывание в России для нас очень полезно и важно, поскольку мы находимся в стране изучаемого языка. Благодаря тому что мы находимся в стране изучаемого языка, мы имеем возможность применять свои знания на практике. Мы лучше понимаем услышанное и прочитанное, узнаем новые слова и выражения, говорим сами благодаря тому, что каждый день слышим русскую речь. К сожалению, из-за того что некоторые студенты боятся сделать в речи ошибку, они недостаточно активны в разговоре на русском языке. Иногда нам трудно общаться с русскими из-за того, что мы не знаем их речевого этикета. Так как изучение языка невозможно без изучения культуры, студенты должны стремиться расширять свои знания по истории культуры страны изучаемого языка.*

*来俄罗斯对我们来说非常有利也非常重要 因为我们处于所学语言的国家 正因为我们处于所学语言的国家 我们才有机会在实践中运用所学知识。由于每天都在听俄语 我们能更好地理解和听到所听到的东西 知道更多的生活和句子并用俄语说出来。遗憾的是 有些大学生由于害怕出错 他们说俄语的积极性不够。有时候我们很难同俄罗斯人交流 因为我们不知道言谈礼节。不了解文化 学习语言是不可削的 因此大学生们应该努力拓展自己对所学语言国家的历史文化知识。*

Задания по лингвистическому анализу текста:

1. Укажите способы выражения причинно-следственных отношений в тексте на русском языке. Сравните их с китайскими аналогами. Подберите синонимы к союзу «потому что»;

2. Вы отметили союзы, выражающие причинные отношения. Но сходство их функций не означает их полную взаимозаменяемость. Как вы считаете, всегда ли союз «потому что» может заменить синонимичные союзы? (обратите внимание на порядок следования главной и придаточной части);

3. Определите семантические различия союзов «благодаря тому, что», «из-за того, что», и «так как»: а) какой из них употребляется тогда, когда причиной было благоприятное событие? б) какой - употребляется в случае, когда причиной было событие неблагоприятное? в) какой - употребляется независимо от того, благоприятным или неблагоприятным было событие? Наблюдаются ли эти различия в китайском языке?

Обучение, как особый вид общения, представляет собой коммуникативный процесс, характеризующийся наличием прямой и обратной связей: преподаватель-студент-преподаватель. Кроме того, обучение русскому языку иностранных студентов понимается как процесс формирования и развития коммуникативных умений на основе усвоения теоретического (языкового) материала. Поэтому учебные тексты необходимо рассматривать, во-первых, в их отношении к участникам общения (преподаватель-студенты) и, во-вторых, с точки зрения их функционирования в разных сферах общения (научная, деловая, обиходно-бытовая речь и т.д.).

Всё сказанное позволяет определить учебные тексты, как тексты, способствующие решению лингвометодических и дидактических задач, возникающих в процессе обучения русскому языку иностранных студентов; отбор учебных текстов определяется содержанием и целями обучения.

В процессе обучения ПСО иностранных студентов учебный текст целесообразно рассматривать как единицу обучения, с помощью которой:

– формируются знания студентов по лингвистической теории и на ее основе происходит становление и развитие коммуникативных умений студентов;

– обогащаются знания и представления студентов о формировании языковых единиц в тексте как речевой данности определенной социокультурной общности;

– происходит овладение содержательной и структурной моделью текста, воплощающего в себе коммуникативно-познавательную активность индивида;

– формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира.

Кроме того, в зависимости от задач обучения на разных этапах, учебный текст может рассматриваться: а) как средство познания лингвистической и коммуникативной специфики иностранного (русского) языка; б) как средство связного изложения мыслей и чувств носителей языка иной социальной общности.

Изложенное позволяет сделать следующий вывод: определяя текст как продукт говорения, в котором интегрированные знания о языковой системе и речемыслительные способности говорящего/пишущего могут быть реализованы в различных вариантах текста-высказывания в зависимости от коммуникативной цели (Г.А.Золотова, И.А.Зимняя, В.В.Степанова, Г.С.Ильенко и др.), считаем возможным признать текст в качестве высшей единицы обучения и речевого развития иностранных студентов, в нашем случае – китайских. Модальность текста дает возможность выявить закономерности функционирования языка в тексте как речевой данности, что будет оказывать влияние на формирование и развитие аналитических (лингвистических и коммуникативных) способностей студентов, в том числе и развитие их текстовой интуиции (Т.И.Дридзе). В процессе совокупного анализа языковых единиц в пределах текста у обучающихся формируется системный подход к тексту как единству содержания и формы, что, в свою очередь, способствует развитию речемыслительного обобщения на уровне текста.

Литература:

1. Большакова Н.Г.К вопросу о структурных особенностях учебного текста // Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1980. Вып.19, с. 101–105.

2. Гальперин П.Я., Запорожец, А.В., Карпова С.Н. Актуальные вопросы возрастной психологии. – М.: МГУ,1978, – 118 с.

3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука,1985 - 268 с.

4. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Наука, 1982 – 368 с.

5. Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. – Л., 1989 – 61 с.

6. Канцельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972, – 216 с.

7. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. Изд.4.: Серия: Лингвистическое наследие XX века, 2018, – 176 с.

8. Кудрявцева Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка. – АКД, - М., 1985 – 16 с.
9. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981, – 584 с.
10. Петрова Л.Г. Причинно-следственные конструкции в РКИ и контактирующих языках: принципы и подходы к обучению иностранных студентов. – Монография. – Белгород 2013. –152 с.
11. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М.: Наука, 1978 – 341 с.
12. Степанова В.В. Глагольное слово в лексико-системном аспекте его характеристики // Глагол в лексической системе русского языка. – Л., 1983, – с. 138.
13. Тураева З.Я. Лингвистика текста. - М.:Просвещение, 1986 –126 с.
14. Шаповалова И.А. Теоретические основы обучения учащихся национальных школ лингвистическому анализу текста. – ДД. – М., 1994 – 480 с.
15. Шатилов С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в школе. – АДЦ. – М., 1972.
16. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Под. ред. И.В.Рахманова, 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1974 – 112 с.