

**КУЛЯБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.РУДАКИ**

На правах рукописи

НАЗАРОВА РУХШОНА ТАГАЙМУРДОВА

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

доцент Рузиева Л.Т.

КУЛЯБ – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования лексической компетенции студентов-таджиков в условиях двуязычия	13
1.1. Методологические подходы и принципы как основа формирования лексической компетенции студентов-таджиков в свете модернизации современного национального образования	13
1.2. Особенности формирования лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия	34
1.3. Роль коммуникативно-функционального подхода в формировании лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку	53
Выводы по первой главе	71
Глава 2. Методика формирования лексической компетенции студентов-таджиков в процессе обучения русскому языку в условиях двуязычия	76
2.1. Характеристика системы развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку	76
2.2. Система упражнений для развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку	102
2.3. Итоги опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации методики развития лексической компетенции студентов-таджиков в условиях двуязычия	118
Выводы по второй главе	140
Заключение	146
Список использованной литературы	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важнейшее требование современности к специалистам в любой отрасли знания заключается в необходимости постоянного совершенствования профессиональных знаний и умений.. Целью обучения становится не просто усвоение знаний, формирование навыков и умений, а формирование поликультурной языковой личности, способной адекватно и успешно взаимодействовать с представителями разных социально-культурных общностей.

Человек в своем речевом развитии постепенно переходит от низкого уровня становления языковой личности к более высокому. Языковая личность, согласно концепции Ю.Н. Караулова, представляет собой «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» (Ю.Н. Караулов). Языковая личность имеет трехуровневую организацию. Она начинается со второго (логико-когнитивного) уровня. Единицами данного уровня являются обобщенные понятия, укрупненные концепты, идеи. На этом уровне оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому. Отношения между единицами уровня выстраиваются в упорядоченную, строгую иерархическую систему, отражающую "образ мира" или "систему знаний о мире" и включающую элементы, образующие языковую картину мира.

Формирование языковой картины мира другого народа тесно связано с развитием лексической компетенции, что приобретает особую значимость в процессе обучения. Значительно увеличивается объем лексического материала, подлежащего усвоению, его сложность. Вместе с тем резко сокращается количество аудиторных часов, возрастает удельный вес самостоятельной работы.

Результаты проведенного диагностического среза, беседы с преподавателями практики устной и письменной речи показали, что уровень

владения студентами лексическим материалом не отвечает в полной мере требованиям учебных программ. Необходимость развития лексической компетенции студентов обуславливает разработку рациональной методики обучения русской лексике.

Система подготовки специалистов способна успешно функционировать при условии наличия активной, осознанной и целенаправленной деятельности студентов. Конечный результат процесса обучения зависит от того, насколько студент войдет в обучение, станет активным участником этого процесса, примет его цель, условия, организует себя и свою учебную деятельность. Здесь также важны умения преподавателей формировать, поддерживать и стимулировать такой вид учебной деятельности.

Обучение значительно отличается от других видов деятельности тем, что образует сложную систему взаимодействия обучающихся, преподавателей и целого ряда внешних факторов (Б.П. Бархаев, Р.С. Вайсман, М.И. Воловикова, Л.Ю. Гринева, Т.Д. Дубовицкая, М.М. Дубровин, К.Б. Есипович, И.А. Зимняя, Л.Л. Золотых, З.И. Калмыкова, В.А. Карнаухов, Б.Н. Кобелев, А.А. Королева). Следовательно, успешность обучения зависит как от педагогических, так и психологических факторов.

Сложность социально-политической обстановки, радикальные перемены во всех сферах жизнедеятельности современного общества, возникающие кризисные ситуации на почве межнациональных отношений предопределяют необходимость качественно новых подходов к языковой политике и проблемам обучения русскому языку. Существующая исторически сложившаяся объективная реальность - таджикско-русское и русско-таджикское двуязычие - вовсе не исключает, а наоборот, требует в целях общественного прогресса и межнациональных связей углубленного развития билингвизма.

Рассматривая проблему взаимосвязи и взаимообусловленности языка и культуры, М.И. Исаев считает, что "не в явлении билингвизма, а в его

неправильном использовании могут скрываться недостатки нашей работы по поднятию языковой культуры народов. Думаю, что нам следует смелее ставить две параллельные задачи: поднятие культуры родного языка и, тесно связанную с первой, - поднятие культуры второго языка"[1].

Образовательный процесс по обучению русскому языку характеризуется рядом серьезных противоречий:

между целями, задачами обучения русской лексике, закрепленными образовательным стандартом, программой обучения языку и низкими результатами студентов;

между объемом лексических единиц, подлежащих усвоению и традиционными способами организации лексического материала, стратегиями и приемами;

между необходимостью создания прочной лексической базы и отсутствием специальной лексически направленной системы упражнений.

Указанные противоречия обозначили проблему исследования: какова методика развития лексической компетенции студентов – носителей таджикского языка при обучении русскому языку в условиях двуязычия?

Проблема исследования позволила сформулировать его тему: «Методика формирования лексической компетенции студентов - таджиков в процессе обучения русскому языку в условиях двуязычия».

Степень разработанности темы исследования.

Изучению теории компетенции, в том числе и лексической, посвящены многочисленные отечественные и зарубежные исследования психологов и педагогов (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Ф. Моргун, В.Э. Мильман, С.Г. Москвичев, Л.В. Ненастьева, Ю.М. Орлов, В.В. Рыжов, Н.М. Симонова, и др.). Рядом исследователей были рассмотрены вопросы, связанные с изучением языка в условиях двуязычия (М.В. Бабушкин, Е.А. Воротнева, С. Т. Григорян, П.Б. Гурвич, М.И. Дубровин, Н.А. Емельянова, И.А. Зимняя,

Н.Н. Касаткина, П.Л. Козик, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, З.Н. Никитенко, Г.В. Рогова, В.В. Рыжов, Н.А. Саланович, Н.М. Симонова, В.А. Шерстеникина и др.).

Анализ работ, посвященных обучению лексике, (М.П. Базина, И.В. Баценко, О.А. Бибин, Ю.В. Гнаткевич, Н.М. Гредасова, Н.М. Гришелева, П.Б. Гурвич, Ю.Г. Давыдова, А.А. Зиевская, С.Ю. Ильина, М.П. Коваленко, В.С. Кондратьева, В.С. Коростелев, Т.В. Мартынова, О. Приймак, С.Е. Рахман, Л.Ф. Роптанова, Э.И. Соловцова, А.А. Стеценко, Т.Н. Сухарева, Е.М. Тарасова, Л.А. Таранова, Т.Н. Ткаченко, А.Н. Шамов и др.) показывает, что эффективность и целесообразность развития лексической компетенции студентов на занятиях русского языка не рассматривалась в условиях двуязычия.

В отечественной лингвистической и методической науке в этом направлении ведут свои исследования Гусейнова Т.В., Джабборов М.Т., Нагзибекова М.Б., Негматов С.Э., Ходжиматова Г.М., Юлдошев У.Р., Королёва А.И., Маджидова Н.Х., Товбаева М.М. и др.

Цель исследования: разработка научно-обоснованной и экспериментально-проверенной методики формирования лексической компетенции студентов-таджиков в процессе обучения русскому языку в условиях двуязычия.

Объект исследования: процесс развития лексической компетенции студентов-таджиков.

Предмет исследования: развитие лексической компетенции студентов в условиях двуязычия.

Гипотеза исследования: процесс развития лексической компетенции на занятиях русского языка будет результативным, если его интегрировать с оптимизацией мотивационной базы обучения. При этом:

- в работе с лексико-семантической информацией используются графические организаторы, обеспечивающие формирование русскоязычного

лексикона согласно основополагающим принципам когнитивной природы его строения и функционирования;

– студенты овладевают стратегиями (мотивирующая, стратегия использования графических организаторов, лингвосистематизирующая, вероятностного прогнозирования, компенсаторная, рефлексивная) и приемами работы над русскоязычной лексикой, отвечающим целям и задачам обучения;

– в учебном процессе реализуется система упражнений, учитывающая коммуникативно-познавательные потребности и интересы студентов.

Задачи исследования:

1. исследовать существующие подходы к проблеме формирования лексической компетенции в психологии и педагогике;

2. определить особенности формирования лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия;

3. уточнить цели, задачи, определить принципы, стратегии и приемы обучения русской лексике на основе развития учебных компетенций и стимулирования когнитивно-коммуникативных способностей студентов;

4. обосновать роль и эффективность применения графических организаторов в процессе усвоения лексико-семантической информации на практических занятиях по русскому языку;

5. разработать систему упражнений, направленную на формирование лексической компетенции студентов при обучении русскому языку в условиях двуязычия;

6. осуществить опытно-экспериментальную проверку предлагаемой методики, выявить ее продуктивность в рамках обучения русскому языку в вузе, разработать методические рекомендации.

Методы исследования. Для достижения цели и решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: а) теоретико-методологический анализ (изучение отечественной и зарубежной научной литературы по рассматриваемой проблеме, анализ требований к качеству лексической стороны речи в учебных программах обучения языку в вузе, анализ учебников по русскому языку для таджикских школ, экспериментальное обучение, методы статистического анализа полученных данных); б) эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, опрос, проведение тестов).

Методологическую основу исследования составили: а) общие подходы к проблеме компетенции отечественных и зарубежных исследователей (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, П. Голу, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, [О.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Г.К. Меске, ВЭ. Мильман, В.В. Рыжов, Г.С. Сухобская, Х. Хекхаузен и др.); б) коммуникативно-деятельностный (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Б.А. Лapidус, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов) и коммуникативно-когнитивный (А.Н. Шамо́в, А.В. Щепилова) подходы в обучении русскому языку.

Теоретической основой исследования послужили: а) теория учебной мотивации в процессе познавательной деятельности (Б.П. Бархаев, Л.И. Божович, П. Голу, С.Т. Григорян, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, Б.Н. Кобелев, О.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.Ф. Моргун, В.В. Рыжов, Н.М. Симонова, М.М. Старов, Г.С. Сухобская, Т.А. Труфанова); б) теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков); в) теоретические основы педагогической психологии, рассматривающие аспекты мотивационной и деятельностной функций обучения (Б.П. Бархаев, Л.И. Божович, К.Б. Есипович, И.А. Зимняя, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Л.В. Ненастьева, Н.Ф. Талызина, Г.К. Селевко, В.А. Якунин); г) психологические теории и концепции, раскрывающие механизмы обучения и

усвоения иностранного языка (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.М. Гез, П.Б. Гурвич, И.Л. Зимняя, З.И. Клычникова, Р.П. Мильруд, В.В. Рыжов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Л.В. Черемошкина, М.А. Холодная, И.С. Якиманская); д) теории формирования поликультурной языковой личности (О.Н. Караулов, И.И. Халеева); е) работы по теории и методике обучения иноязычной лексике (М.П. Базина, Л.В. Банкевич, И.В. Баценко, Б.В. Беляев, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Ю.Г. Давыдова, А.Л. Залевская, В.С. Коростелев, С.Е. Рахман, А.А. Стеценко, А.Н. Шамов).

Опытно-экспериментальной базой послужил Кулябский государственный университет им. А.Рудаки. Всего в эксперименте приняли участие 1960 студентов.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2015 по 2021 гг. и включало три этапа:

Первый этап (2015-2017 гг.) - поисково-теоретический. На данном этапе анализировалась психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме, определялись исходные позиции исследования, его методология, формировалась рабочая гипотеза, логика и организация исследования.

Второй этап (2017-2019 гг.) - экспериментально-моделирующий. В процессе проведения второго этапа исследования были определены приемы и стратегии работы над лексическим материалом, разработана и экспериментально проверена система лексически-направленных упражнений филологических и неязыковых факультетов КГУ им. А.Рудаки.

Третий этап (2020-2021гг.) – итогово - аналитический. На заключительном этапе работы проводилось теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интерпретация, систематизация результатов работы, литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

установлена взаимозависимость развития лексической компетенции и мотивационной базы обучения;

обоснована эффективность применения графических организаторов в качестве средства презентации, систематизации и опоры в работе с иноязычной лексикой, способствующего развитию мотивационной базы обучения;

отобраны, систематизированы и предложены новые стратегии (стратегия графических организаторов) и приемы работы, обеспечивающие когнитивно-коммуникативное усвоение лексического материала, исследовано и обосновано их значение для активизации учебно-познавательной и речевой деятельности студентов, будущих преподавателей русского языка;

создана научно-обоснованная и экспериментально-проверенная система упражнений, обеспечивающая формирование лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия.

Теоретическая значимость исследования: а) в исследовании дано теоретическое обоснование методики развития лексической компетенции в процессе обучения русскому языку в условиях двуязычия; б) уточнены и дополнены компоненты формирования мотивационной базы обучения лексике русского языка;

в) обоснована рациональная организация лексического материала на основе графических организаторов, учитывающая структуру внутреннего лексикона;

г) отобраны и систематизированы стратегии и приемы обучения русскоязычной лексике, реализованные в специальной системе упражнений.

Практическая ценность исследования: разработана и апробирована когнитивно-коммуникативная система упражнений, направленная на развитие лексической компетенции (на материале русского языка).

Диссертация содержит примеры заданий, нацеленных на реализацию стратегий работы с русскоязычной лексикой, подробное описание графических организаторов и методических рекомендаций по их применению в учебном процессе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и выводы диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры русского языка Кулябского государственного университета имени А.Рудаки, на Международных, Республиканских научно-методических конференциях, семинарах, научных заседаниях аспирантов и молодых ученых. Основные положения и результаты исследования отражены в 9 публикациях, 3 из которых опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Республики Таджикистан.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается: а) их соответствием исходным методологическим концепциям и опорой на достижения методики и когнитивной психологии; б) использованием комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования; в) экспериментальной проверкой гипотезы; г) качественным и количественным анализом полученного фактического материала.

Положения, выносимые на защиту:

Развитие лексической компетенции студентов высшего учебного заведения детерминировано: а) развитием мотивационной базы обучения, основными компонентами формирования которой являются: личностно-психологический, содержательный, процессуальный; б) развитием и вовлечением когнитивной деятельности в процесс овладения русской лексикой в условиях двуязычия.

Применение графических организаторов в процессе формирования лексической компетенции обеспечивает реализацию принципов и учет закономерностей функционирования внутреннего лексикона студентов.

3. Система обучения, направленная на формирование лексической компетенции студентов в условиях двуязычия, включает целевой, содержательный, процессуальный, результативный компоненты. Процессуальный компонент обучения охватывает: а) стратегии и приемы обучения лексике (мотивирующая стратегия, стратегия использования графических организаторов, лингвосистематизирующая, стратегия вероятностного прогнозирования, компенсаторная, рефлексивная стратегия); б) средства обучения: графические организаторы, система лексически направленных упражнений, включающая в себя три подсистемы; в) формы обучения: аудиторная работа, самостоятельная работа.

4. Лексически направленная система упражнений обеспечивает эффективность формирования лексической компетенции за счет: а) развития и стимулирования учебно-познавательных, коммуникативных потребностей студентов; б) расширения лексических знаний; в) качественного и количественного совершенствования лексических навыков и умений; г) решения коммуникативных задач с помощью освоенных лексических единиц.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, основной части, включающей две главы, выводов по главам, заключения и списка использованной литературы. Работа проиллюстрирована 12 таблицами и 4 схемами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

1.1. Методологические подходы и принципы как основа формирования лексической компетенции студентов-таджиков в свете модернизации современного национального образования

Взаимосвязь и взаимопроникновение явлений, факторов и процессов научно-технического развития всеобъемлюще проявляются главным образом в наиболее распространенных, развитых языках. Хотя возможности развития любого языка беспредельны, практика показывает, что всестороннее отражение всех достижений общественного развития и научно-технической революции на всех существующих 2500-3000 языках невозможно. Малые государства не в состоянии освоить и перевести на свои языки выходящую литературу по науке, технике и культуре.

В свое время во всех республиках был повсеместно распространен русский язык: все делопроизводство во всех учреждениях и организациях велось на русском языке, на русском языке вещало телевидение и радио, на русском языке велось преподавание в средних и высших образовательных учреждениях, на русском языке выходили газеты и журналы, печатались книги и брошюры. Политика советского правительства была направлена на развитие русского языка, причем право развития и функционирования титульных языков не ущемлялось. Во всех советских республиках функционировали средние школы на местных языках, открывались группы в высших учебных заведениях на местных языках, выходили газеты и журналы на местных языках.

После приобретения независимости в Республике Таджикистан языковая политика была направлена на всестороннее развитие языков всех наций и народностей. В Конституции Республики Таджикистан в Статье 2 говорится, что русский язык – язык межнационального общения. В

Республике Таджикистан принят Закон о Государственном языке. В местах, где проживает национальное меньшинство, то есть киргизы, узбеки, туркмены, функционируют школы на их национальных языках. Но везде наблюдается одинаковая тенденция, люди нетитульной национальности стремятся учиться и учить своих детей на государственном – таджикском языке.

Неоднократно в своих выступлениях Основатель мира и национального единства – Лидер нации, Президент Республики Таджикистан уважаемый Эмомали Рахмон призывал молодых людей к обязательному изучению и знанию русского, таджикского и английского языков. Именно поэтому Постановлением Правительства Республики Таджикистан продлена Государственная Программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года [52, с. 11].

Эти центральные документы являются основными положениями и рекомендациями, которые направлены на развитие условий и расширения сферы пользования русским языком в нашей республике и придают родному языку статуса государственного, а другим языкам новое направление, особенно русскому языку, которому в Республике Таджикистан дан статус языка межнационального общения.

Создание Национальной Концепции образования, где освещены вопросы этнопедагогизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса при изучении русского языка в вузах, реально будут способствовать формированию у студентов новой линии поведения и осмысления себя как личности, как востребованного специалиста.

В XXI веке –веке инновационных технологий национальные языки применяются в пределах жизненных потребностей каждого народа. Поэтому местные языки и русский язык, а иногда и английский язык сотрудничают, взаимно дополняя друг друга, что и обуславливает необходимость

всемерного развития двуязычия, в частности, таджикско-русского двуязычия, или билингвизма.

М.И. Исаев считает, что "не в явлении билингвизма, а в его неправильном использовании могут скрываться недостатки нашей работы по поднятию языковой культуры народов. Думаю, что нам следует смелее ставить две параллельные задачи: поднятие культуры родного языка и, тесно связанную с первой, - поднятие культуры второго языка"[13, с. 5].

В статье "Родной язык и национально-русское двуязычие" В.Н. Белоусов пишет: "Повышению престижа родного языка и рациональному подходу к национально-русскому двуязычию призвана способствовать функциональная стратификация языков, рациональное распределение общественных функций компонентов двуязычия. Такое распределение должно осуществляться с учетом как функциональных возможностей каждого конкретного языка, выступающего в качестве первого компонента национально-русского двуязычия, так и потребностей общения и суверенных республик и их граждан" [13, с. 5].

В настоящее время общество еще не восприняло, что современное состояние изучения двух, даже трех языков для молодого поколения является центральной проблемой для формирования высококвалифицированного специалиста, для развития нашей республики, что способствует воспитанию подрастающего поколения. Сейчас появляются новые проблемы в различных отношениях, формируется стремление каждого народа для защиты своих ценностей, которыми являются язык, традиция, устное народное творчество, а также изучение русского языка и литературы. В современном обществе происходит различные варианты состояния двуязычия как воспитательного фактора в вузах и общеобразовательных школах Республики Таджикистан. Одним из этих факторов является языковая проблема, которая в настоящее время является актуальной и направлена на успешное развитие всестороннего воспитания подрастающего поколения.

Следует отметить, что таджикско-русское двуязычие является контактным, то есть оно возникает в условиях взаимного общения в политической, экономической, культурной и научной жизни носителей русского и таджикского языков. В основе билингвистических процессов лежат этнолингвистические процессы, понимаемые как процессы взаимодействия и взаимообщения носителей языков. В центре нашего внимания стоят социоллингвистический и собственно лингвистический аспекты изучения. В собственно лингвистическом плане можно исследовать билингвизм, не прибегая к данным социоллингвистики, изучая чисто внутривидовые отношения, хотя такое исследование и будет неполным, односторонним. Напротив, исследование билингвизма в социоллингвистическом аспекте исходит из комплексных данных социоллингвистики, структурно-типологического анализа, социологии, а также использует в случае необходимости данные психологии и педагогики, имея в виду необходимость «стыковки» данных этих различных отраслей знания.

В противоположность методологическим установкам некоторых зарубежных течений структурализма, утверждающих, что человеческий фактор (т.е. социальный аспект) рассмотрения объектов научных исследований должен быть устранен из исследовательской практики, мы исходим из того, что социальным факторам, их роли в возникновении и развитии билингвизма следует придавать первостепенное значение. Необходимо знать и использовать структуры обоих языков, структурно-типологические схождения и расхождения между двумя языками, их роль и значение в развитии билингвизма. С социоллингвистической точки зрения, следует изучить социально-экономические и этнолингвистические условия функционирования, развития и взаимодействия рассматриваемых двух языков: национальный, социальный, профессиональный и возрастной состав населения, грамотность, условия социально-экономической жизни, наличие

или отсутствие смешанных браков; условия, способствующие развитию двуязычия или же, напротив, торможению этого процесса (наличие или отсутствие на двух языках обучения в школах, делопроизводства и официальной переписки, радио и телевидения, чтения газет, книг, журналов, применения двух языков в общественно-политической, экономической и повседневно-бытовой жизни и т.д.).

Методы изучения типов двуязычия также могут быть различными: социалингвистические, структурные, математико-статистические и др. Изменения, прошедшие в постсоветский период, приобретение независимости существенно расширили социальную функцию государственного –таджикского языка и определили границы их взаимодействия с русским языком. Изменилась и роль русского языка, он стал языком межнационального общения и мощным средством приобщения таджикского народа к достижениям русской и мировой культуры и науки.

В деле изучения русского языка в нерусской аудитории большую помощь оказывает знание студентами грамматики родного языка. Это позволяет сделать преподавание более убедительным, наглядным, а в некоторых случаях дает и экономию во времени. Покажем это на некоторых конкретных примерах работы в Кулябском государственном университете имени А.Рудаки, где учет различий в грамматическом строе русского и родного языков студентов существенно облегчил самый процесс преподавания русского языка.

К наиболее трудным для студентов-носителей таджикского языка разделам относятся употребление форм падежей существительных с предлогом и без него, виды глаголов, возвратные глаголы, правильное употребление приставок, предлогов, частиц НЕ и НИ. При объяснении этих разделов приходится обращаться к родному языку студентов, сопоставлять и учитывать различия или отмечать сходство. Например, чем труден для студентов-носителей таджикского языка русский родительный падеж?

Прежде всего он имеет много значений, и только один случай употребления его совпадает в обоих языках - обозначение принадлежности (*книга сестры – китоби хоҳарам*).

Но рассмотрим такие предложения: *«Ман мактубҳоро гирифтам»*. *«Ман мактубҳоро нагирифтам»*. Существительное «мактуб» (*письмо*) и в первом и во втором предложениях стоит в одном и том же падеже (винительном), тогда как при переводе на русский язык во втором предложении при отрицании дополнение ставится в родительном падеже: *Я получаю письма. Я не получаю писем*.

При числительных *два, три* и дальше и при словах *много, мало* в русском языке ставится родительный падеж существительного, например: *одна книга (якто китоб), по: две книги (дӯтағӣ китоб), пять книг (панҷтағӣ китоб)*. Этого нет в таджикском языке, где при всех этих словах существительное стоит в одной и той же форме. Этим объясняется построение студентами-носителями таджикского языка предложений типа:

Я не читала книга;

Я взяла два книга и т. п.

Объяснив подобную разницу в употреблении падежей, в согласовании слов и т.п. очень полезно давать перевод с таджикского на русский, так как переводя, например, *як стол, дӯ стол* студенты должны подумать, какого рода слово *стол*, в какой форме поставить по-русски слово «як» (*один*) или какую форму существительного требует слово *два* и т. д.

Причиной того, что студенты неуместно используют предлог *с* с существительным в творительном падеже, является то, что на родной язык существительное в творительном падеже с предлогом *с* и без него одинаково переводится предлогом «*ба/бо*».

Например:

Ученик пишет на доске мелом. - Донишҷӯ бо бур дар тахтаи синф менависад.

Ученик стоит у доски с мелом. - Донишҷӯ дар назди тахтаи синф бо бур меистад.

Кроме того, это объясняется тем, что в таджикском языке русские предлоги заменяются в одном случае послелогоми, а в другом - падежным окончанием. Например, в этих двух предложениях слова *на доске* на родной язык переведены словом с предлогом «дар тахтаи синф», а *у доски* переводится словами: «дар назди тахтаи синф». *Мелом и с мелом* переводятся одинаково «бо бур» здесь предлог «**бо**» в первом случае выступает только как показатель творительного падежа, а в другом случае включает и значение предлога «с». Указав на эту разницу, форму творительного падежа с предлогом *с* и без него надо объяснить так: в первом предложении *мел* указывает на орудие действия.

Вот еще примеры: *Мальчик рисует акварельными красками. Мальчик пришел на урок рисования с акварельными красками.*

Разбираются предложения и делается вывод: если в предложении слово обозначает орудие действия, то оно ставится в творительном падеже без предлога; если же оно не имеет этого значения, то оно ставится в творительном падеже с предлогом «с».

Затем дается закрепляющее это правило упражнение (придумывание предложений, перевод). С большим трудом распознают студенты виды глаголов, отсюда нередко можно слышать сочетания типа *я буду прочитать, начну решить* и т.п. При объяснении значения видов дается перевод предложений с глаголами разных видов. Например:

Я учил урок - Ман дарс мехондам.

Я выучил урок - Ман дарсро омӯхтам.

Глаголы несовершенного вида на таджикский язык обычно переводятся глагольными формами с префиксом «МЕ-», сравниваем: *бросал (менартофт) - бросил (партофт), писал (менашиит) - написал (навиит)*. Значение приставок в глаголах можно показать в схеме:

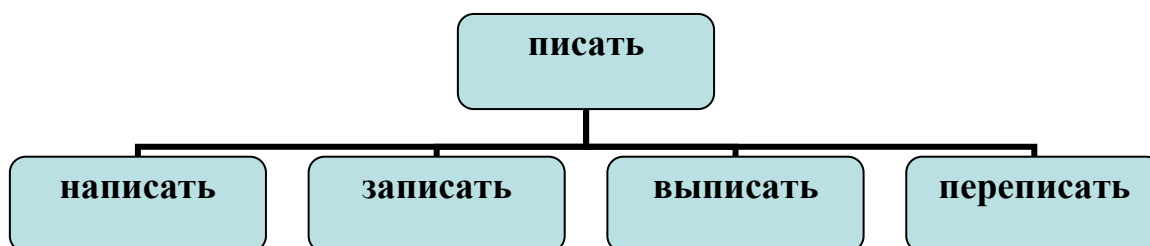


Схема 1. Значения приставок в словах

Студенты видят, что первая приставка изменила не только вид глагола, как и остальные, но и внесли еще и другие значения. Сравниваем также: *записал* - *записывал*. Выясняем, что суффиксы -ЫВА, -ИВА показатели несовершенного вида глаголов.

Разъяснив основные способы образования видов и значение приставок в глаголах, полезно предложить студентам сделать перевод русских предложений на таджикский язык, и наоборот - таджикских предложений на русский язык.

Следует подчеркнуть, что в таджикском языке категория вида отсутствует, в русском языке видовые различия характеризуются морфологическими средствами - префиксами, суффиксами, чередованием звуков и т.д.

При переводе с русского языка на таджикский необходимо обратить внимание студентов на вид глагола, на значение приставки, чтобы дать более точный его перевод, а при переводе с таджикского языка на русский тренировать студентов в правильном подборе слов для выражения нужной мысли, в умении поставить глагол в нужном виде, в выборе правильного порядка слов в предложении.

Не всегда студенты ясно представляют себе различные значения частицы -СЯ в возвратных глаголах. Эти значения легко показать путем перевода на таких примерах:

Я учусь - Ман таҳсил мекунам

Я купаюсь – Ман шино мекунам

Я здороваюсь – Ман салом мекунам

Протокол пишется секретарем - Протоколро котиб менависанд.

Отсюда наглядно видно, что частица *-СЯ* имеет возвратное значение. При передаче возвратных глаголов на таджикский язык используются описательные конструкции.

При объяснении структуры русского предложения, ознакомлении с правильным порядком слов в нем опять-таки следует учитывать различия в грамматическом строе русского и родного языков студентов. Возьмем простое предложение: *Я услышала сердитый голос отца.*

Чтобы студенты самостоятельно правильно выразили эту мысль, они должны подобрать нужную глагольную форму, уметь согласовать прилагательное с существительным, поставить все слова в нужном порядке. Это предложение по-таджикски звучит так: *«Овози хашиггини надарамро шунидам»*. Если бы мы перевели его на русский язык, следуя тому порядку - слов, какой имеется в таджикском предложении, то получилось бы: *Голос сердитый отца я услышала*. При этом надо еще учесть, что прилагательное в русском языке согласуется с существительным: *сердитый голос, сердитого голоса, сердитому голосу* и т.п.

В русском языке при обратном порядке слов на первое место ставится подлежащее, затем сказуемое: *я услышала*. В вышеприведенном примере при глаголе имеется управляемое слово, дополнение, которое должно стоять после управляющего слова, тогда получается: *я услышала голос* (по-таджикски же наоборот: *голос услышала*). Затем обращаю внимание на два определения, стоящие при существительном *голос*. Студенты сами называют, какими частями речи они выражены: прилагательным *сердитый* существительным *отца* (в определении этих частей речи разницы с родным языком нет); затем при помощи преподавателя студенты вспоминают о согласовании прилагательного с существительным, по существительному

устанавливают нужное окончание, а преподаватель показывает место определений в предложении (согласованное определение обычно ставится перед определяемым словом, а несогласованное - после него). И получается окончательная редакция перевода: *Я услышала сердитый голос отца*. В тренировке студентов на правильное построение русских предложений большую помощь оказывает перевод с родного языка на русский, затем самостоятельное изложение студентами небольших законченных рассказов, полностью доступных им по своему словарному составу.

Приведенные примеры показывают, что при преподавании русского языка в нерусской аудитории, в целях более прочного и сознательного усвоения студентами грамматического материала, преподавателю часто приходится обращаться к помощи родного языка.

Современная средняя школа не вполне удовлетворяет возросшим требованиям. Иногда у некоторых студентов даже в вузах обнаруживается рецидив неграмотности: они делают ошибки против элементарных правил орфографии и пунктуации. Профессора жалуются на отсутствие у студентов-первокурсников навыков самостоятельной работы с книгой; нередко наблюдается неумение записывать лекции. Окончившие среднюю школу не всегда владеют навыками публичного выступления, иногда не могут толково рассказать о виденном и слышанном, сжато передать содержание прочитанной книги, описать трудовой процесс, составить отчет, план, заметку в газету, даже оформить протокол заседания.

Преподавание русского языка в современном вузе строится так, что на обучение стилю и на выработку речевых навыков, необходимых для будущей практической деятельности студентов-выпускников, не хватает времени. В работе над эссе студенты нередко бывают предоставлены самим себе. Не проводятся специальные стилистические упражнения, например упражнения, имеющие в виду развитие навыков пользования цитатами. У студентов иногда не вырабатываются элементарные навыки членения текста на абзацы.

Очень мало внимания уделяется работе над эссе, опирающимися на непосредственные наблюдения студентов, на их личный жизненный опыт. Окружающая студентов действительность слишком мало используется для расширения словаря студентов и развития их речи. Такое положение с обучением русскому языку должно быть коренным образом изменено.

Особенное внимание в настоящее время надо уделить практическим задачам преподавания языка. Осуществление политехнического обучения в вузе означает установление самой тесной связи между теорией и практикой. Преподаватель русского языка не может пройти мимо тех усилий, которые предпринимаются школой и вузом в указанном направлении.

После принятия Государственной Программы по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков на период до 2030 года задачи наиболее успешного овладения языком в вузе, естественно, были выдвинуты на первый план. Ведущие преподаватели вузов стали особенно большое внимание уделять развитию навыков, свои занятия строить так, чтобы упражнения на них занимали должное место. Однако еще многие вузы, даже школы и учителя недооценивают практические упражнения. Показателем этого является часто наблюдаемый разрыв в оценках по русскому языку, устному и письменному, формированию лексической компетенции.

На занятиях по русскому языку студентам постоянно приходится или читать, или говорить, или писать. Но эта языковая практика должна проходить под неослабным контролем преподавателя. Речевые недочеты в ответе того или иного студента должны немедленно исправляться другими студентами или преподавателем. Нередко наблюдается, что, сосредоточив внимание на какой-нибудь одной стороне языковой практики, преподаватель упускает из виду другие. Так, например, изучаемые разделы морфологии обязательно используются в интересах правописания, но не всегда - в

интересах развития речи. При обучении орфографии не закрепляются пунктуационные навыки, при изучении синтаксиса пунктуации, наоборот, мало внимания уделяется повторению орфографии. При грамматическом разборе иногда не предъявляется к студентам требование выразительно читать предложения, подвергаемые разбору.

Проблема закрепления навыков чрезвычайно важная и вместе с тем сложная проблема. Преподавателю надо тщательно продумать, какие навыки он будет закреплять при изучении данного раздела, в связи с чем (с какими подтемами), путем каких приемов, на каком материале. При этом особенно важно учесть то, что было непрочное усвоено студентами из ранее пройденного материала и потому нуждается в повторении. Система закрепления пройденного может варьироваться в зависимости от конкретных условий работы [48, с. 72].

Подготовка к прохождению какого-нибудь раздела грамматики требует особого внимания преподавателя. Допустим, преподаватель приступает к изучению глагола. Прежде всего он должен ясно представить себе, чего следует добиваться от студентов в области развития навыков чтения, речи, правописания при изучении глагола. Для развития навыков чтения важно проследить, чтобы студенты правильно читали глаголы на – ТСЯ или -ТЬСЯ (как -ЩА), чтобы не делали ошибок в ударениях, например: *бЫла, брАла, звАла, жИла, лгАла; запЕр, звОнит, повтОрит* или при образовании форм прошедшего времени от глаголов *начАть, понЯть, принЯть, занЯть, поднЯть* и пр., чтобы студенты научились читать с должными интонациями предложения, выражающие приказание или просьбу посредством повелительного, сослагательного наклонения на неопределенной формы. В интересах развития речи следует предусмотреть работу по обогащению словаря студентов в связи с изучением форм настоящего и будущего времени в рассказе, разных способов выражения

приказания или просьбы, употребления безличных глаголов, употребления глаголов на -СЯ страдательного значения.

Кроме того, необходимо изжить некоторые стилистические недочеты, если они встречаются в речи студентов. В связи с развитием речи должна быть предусмотрена работа не только над конструированием отдельных предложений, но и над составлением небольших связных текстов. Так, студенты могут рассказать о каких-нибудь прошедших событиях с использованием настоящего или будущего времени для оживления рассказа; начало рассказа может быть дано, например: *«Однажды пробирался я с товарищами через густую чащу леса. Вдруг...»*

В связи с рассмотрением видовых особенностей глаголов в неопределенной форме целесообразно предложить студентам составить небольшой план того, что они собираются сделать в ближайшее время, используя для этого глаголы в неопределенной форме так, чтобы в плане одни действия были рассчитаны на длительное или повторное их выполнение, другие - на завершение в тот или иной момент с целью получить определенный результат.

С этой целью целесообразно было бы провести небольшую предварительную работу над таким, например, текстом.

Из плана моей жизни

Я хочу быть путешественником, ученым- мореплавателем – вот заветная цель моей жизни. Открывать, изучать то, что еще никому не известно, жить среди диких народов, помогать им, как это делал Миклухо-Маклай, пересекать на верблюдах безлюдные пустыни и горные хребты, как Пржевальский, находить еще неведомые пути или месторождения железа, нефти, золота и все знания свои отдавать народу – что может быть лучше! Чтобы осуществить свою цель, надо заранее готовиться, выработать в себе все качества, необходимые для ученого-путешественника. Путешественник должен быть здоровым, выносливым и много знать...

Я записываю в свой план:

1) Изучить все приемы лыжного бега, приобрести навыки настоящего лыжника- спортсмена, умеющего преодолевать препятствия - горы, овраги, лесные чащи.

2) За год прочитать, по крайней мере, пятьдесят две книги, по книге в неделю. Читать буду не только художественную литературу, но и научные книги по географии, истории, о жизни великих людей.

3) Изучить английский язык так, чтобы через год, через два я мог хоть со словарем уже читать английские книги.

Студенты находят в тексте глаголы в неопределенной форме и указывают их вид, объясняют (устно), почему в каждом отдельном случае взят глагол такого именно, а не другого вида (что предполагается - довести действие до конца или производить его в течение более или менее длительного времени, может быть, по несколько раз).

Для развития орфографических навыков намечаются различные упражнения, имеющие в виду полное овладение студентами правилами правописания глаголов на -ТСЯ и -ТЬСЯ, личных окончаний глаголов I и II спряжения, глагольных суффиксов. Следует учесть необходимость специально остановиться на глаголах типа *лаять, сеять*, а также на глаголах с приставками О- (ОБ-) и ОБЕЗ- (ОБЕС-) типа *обессилить* и *обессилеть*, в которых написание безударного суффикса -И- или -Е- зависит от переходности или непереходности глагола.

Для лучшего осознания грамматических категорий, например видов глагола, и для предупреждения некоторых речевых и особенно орфографических недочетов должно быть предусмотрено использование определенного словаря. Так, например, для изучения правописания глаголов на -АЯТЬ, -ЕЯТЬ подбираются глаголы: *лаять, таять, сеять, веять, реять, надеяться*; для изучения правописания суффиксальных -Е- или -И- в глаголах с приставками О- (ОБ-) И ОБЕЗ-(ОБЕС-) могут быть

подобраны глаголы: *обессилеть и обессилить, опротиветь, обездолить* и т. п.

Кроме того, надо определить, что должно быть повторено при изучении глагола из пройденного ранее, особенно в интересах закрепления навыков. Некоторые пройденные темы органически связываются с новым материалом. Так, при изучении переходных и непереходных глаголов, естественно, приходится вспоминать о том, что при глаголах, которые обозначают действие, охватывающее часть предмета, и при глаголах с отрицанием вместо винительного падежа обычно употребляется родительный (при этом глагол все же считается переходным); эти сведения имеют известное значение для развития речи студентов. При изучении образования видов глагола повторяется чередование гласных звуков в корнях, что очень важно для правописания. При изучении правописания личных окончаний глагола закрепляется уже известное студентам правило употребления Ъ во 2-м лице единственного числа.

Некоторые из ранее пройденных правил не связываются с новым материалом, но повторяются по сопоставлению, в целях приведения пройденного в систему. Так, рассматривая употребление Ъ после шипящих в конце глаголов (2-е лицо ед. числа в настоящем и будущем времени, повелительное наклонение, неопределенная форма), естественно подобрать для сопоставления материал из ранее пройденного: *ночь, плач* (существительное), *горюч* и пр.

Подбор текстового материала для работы (слов, предложений) даст возможность повторять любые сведения, имеющие значение для развития навыков правильной речи. Так, в текстах тех параграфов учебника, которые посвящены повелительному наклонению и замене наклонений, встретится немало восклицательных предложений. Студенты поупражняются в выразительном чтении этих предложений, а при самостоятельном составлении и записывании примеров постановке восклицательного знака.

Записывая предложения на доске при изучении той или иной глагольной темы, преподаватель может пропустить буквы в некоторых падежных окончаниях существительных и прилагательных, чтобы заставить студентов мимоходом припомнить правописание окончаний. Для повторения правописания особенно богатые возможности дает подбираемый для работы словарный материал. Так, для упражнений в образовании неопределенной формы от глаголов, данных в 1-м лице, преподаватель может подобрать глаголы, нужные для закрепления орфографических навыков, например: *чувствую, участвую, расту, подрастаю, преобладаю, преследую, веду (вести), везу (везти), рассчитываюсь* и пр. Для упражнений в образовании от глаголов одного вида глаголов другого вида могут быть подобраны глаголы: *преодолеть, презреть, растереть, постлать, развеяться, развиться, разжечь, прикоснуться, преувеличить* и т. п. или *располагаться, запираяться, отмирать, раскалываться, высказывать, умалчивать, преуменьшать* и пр.

Вопросы развития навыков конкретно решаются при построении каждого отдельного занятия. Преподаватель должен позаботиться о том, чтобы на занятии по русскому языку по возможности было обеспечено применение сообщаемых студентам правил, чтобы правила тут же были закреплены путем упражнений. Поэтому задача преподавателя - внимательно продумать наиболее экономные приемы раскрытия темы на занятии, чтобы обеспечить время для упражнений. К таким приемам относятся, например, сообщения студентов о том, что они знают по данному вопросу; объяснения преподавателя; использование презентаций; работа над формулировками правил. Так, при прохождении глагола используются различные приемы раскрытия частных тем [58, с. 51].

Значение глагола, его изменение и роль в предложении выясняются путем мобилизации имеющихся у студентов сведений: студенты сами сообщают то, что им известно о глаголе, и приводят примеры для презентации, применяют правила.

Понятие о неопределенной форме и её морфологических особенностях раскрывается частично путем сообщений студентов, которые могут сказать, на какой вопрос отвечает неопределенная форма, на что она оканчивается и как пишется; частично путем разъяснений преподавателя, который сообщает дополнительные сведения о неопределенной форме в готовом виде, т.е. дедуктивным методом. Затем организуется работа по образованию неопределенной формы от глаголов, данных в 1-м лице. Такая трудная и новая для студентов тема, как виды глагола, раскрывается индуктивным методом. Образование видов глагола показывается по презентации и т. д.

Тщательно продумывается материал для объяснения: слова, словосочетания или предложения. Если можно раскрыть понятие или показать применение правила на отдельных словах, не надо брать для этого предложения. Это относится к организации тренировочной работы. Так, например, упражнения в правописании чередующихся гласных в глаголах несовершенного и совершенного вида, безусловно, могут быть проведены на отдельных словах: даются глаголы одного вида для образования от них другого, записываются глаголы с пропущенными чередующимися гласными, чтобы студенты при списывании вставили пропущенные буквы, наконец, какие-то глаголы могут быть продиктованы.

Результаты работы, если она не носит контрольного характера, проверяются в аудитории. Упражнения в правописании неопределенной формы глагола в сопоставлении с 3-м лицом уже необходимо провести на материале предложений, поскольку обнаружение неопределенной формы во многих случаях возможно только на основе уяснения смысла целых предложений. При этом предложения для тренировки записываются преподавателем на доске с пропуском букв. В ряде случаев нет необходимости записывать предложение целиком. Так, прочитав предложение *Не плюй в колодез: пригодится воды налиться*, преподаватель запишет только его вторую часть: *...пригоди...ся воды напи...ся*.

Этими упражнениями еще не решаются полностью вопросы установления связи преподавания русского языка с требованиями жизни. На занятиях по языку преподаватель должен учитывать необходимость подготовки студентов к будущей практической деятельности. Надо иметь в виду, что студентам придется применять навыки, полученные на занятиях русского языка, в самых разнообразных видах деятельности: чтение текста, газеты (вслух) и проведение беседы по прочитанному. Выразительное чтение художественного произведения, декламация (на кружках самодеятельности); устное выступление на собрании, устная передача имеющихся знаний, наблюдений, опыта работы другим людям, доклады; написание эссе, конспектирование или тезирование: запись лекции, составление делового документа, аннотации к книге, краткой рецензии; составление заметки и статьи в газету и пр.

Преподаватель должен организовать занятия по языку так, чтобы предусмотреть практическое применение приобретаемых студентами навыков в указанных направлениях.

Прежде всего, надо позаботиться том, чтобы на занятиях по языку был использован не только словарный и текстовый материал из русской художественной литературы, материал из популярной научно-технической и публицистической прозы.

Преподаватель должен приучить студентов к регулярному чтению газеты. На занятиях по языку целесообразно использовать материал газеты и для словарной работы, и для различных упражнений, диктантов и эссе. В связи с политехнизацией школы преподаватели разных дисциплин, несомненно, чаще будут проводить экскурсии. Если какая-нибудь экскурсия на будет носить очень специального характера, преподаватель может использовать её материал для эссе: студенты должны уметь рассказать о проведенной экскурсии, обрисовать объект, подвергавшийся наблюдению, описать трудовой процесс, который они видели [98, с. 56].

При написании эссе следует значительно больше внимания уделять событиям, опирающимся на личный жизненный опыт студентов, их непосредственные наблюдения. Эти эссе должны занимать примерно такое же место в занятиях по языку и литературному чтению, как и эссе, опирающиеся на литературный, книжный материал. К эссе на основе личного опыта студентов или их непосредственных наблюдений (рассказ о каком-нибудь из жизни), и описания (картины природы и пр.), и рассуждения (зимний спорт, театр и кино, летний отдых и пр.).

К письменным работам этого типа относится и заметка в газету. Составлению заметок надо учить. Преподаватель заранее объявляет студентам, что в определенный день им придется писать заметки на такую-то тему. Каждый студент должен собрать материал для работы. На уроке, посвященном составлению заметок, преподаватель сообщает требования, какие не следует предъявлять к заметке, разбирает какой-нибудь образец, и после этого студенты пишут свои заметки. После проверки и анализа заметок в аудитории организуется работа по их исправлению и переработке. Преподаватель получает возможность полностью обеспечить очередной номер стенной газеты заметками. Следует иметь в виду, что заметка в газету – ценный вид сочинения, всегда целенаправленного, идейного. В заметке нельзя ограничиться констатацией фактов: необходимо дать им оценку, сделать выводы, предложения; составление заметок должно приучить студентов к самокритике. Наряду с изложениями надо практиковать и такие изложения, в которых с максимальной сжатостью передается содержание того или иного произведения. Такие изложения выполняются с текстом в руках обычно в порядке домашней работы. Проведение сжатых изложений – путь к развитию навыков конспектирования. Студенты должны приучаться к конспектированию несложных критических статей, к выписыванию из той или иной статьи ее основных положений. Внеаудиторное чтение должно

сопровождаться работой над составлением кратких аннотаций на читаемые произведения.

Необходимо знакомить студентов с некоторыми видами деловой речи. Эту работу необходимо связать с использованием в речи определенных грамматических категорий, поэтому она может проводиться на занятиях русского языка при изучении этих категорий. Так, при изучении правописания существительных первого и третьего склонения женского рода (род. и дат. падежи) удобно применить составление адресов, для чего преподавателем подбираются женские имена, отчества и фамилии, которые студентам надо ставить в дательном падеже (на вопрос *кому?*) и в родительном (на вопрос *от кого?*).

При прохождении числительных полезным видом работы является чтение диаграмм и составление кратких пояснений к ним. При изучении неопределенной формы глаголов совершенного и несовершенного вида целесообразно использовать составление планов какой-нибудь работы, указывающих, какие мероприятия надо провести, что мало сделать для достижения таких-то целей; на работу подобного рода может опираться и составление протокола в резолютивной форме. В связи с изучением неопределенной формы полезно также познакомить студентов с рекламными текстами.

При прохождении обособленных обстоятельств можно показать студентам образец мотивированного заявления, начинающегося фразами типа: *Ввиду предстоящей аттестации, прошу...* или *Желая получить специальность переводчика, прошу...* С некоторыми видами деловой документации целесообразно познакомить студентов путем презентации, дающей образцы документов. Нет необходимости доказывать огромное практическое значение развития навыков беглого, правильного, сознательного и выразительного чтения.

На значительно более высокую ступень надо поднять культуру устной речи студентов. На занятиях русского языка есть полная возможность заботиться о развитии как точной, логически последовательной, связной, так и образной, эмоциональной речи студентов. Их следует приучать живо и ярко рассказывать об увиденном и услышанном, развивая соответствующие навыки. Целесообразно было бы в начале занятия практиковать сжатые устные сообщения студентов о погоде, об увиденном в театре, о каких-то новостях и т.д. Такие сообщения организуются после предварительно проведенной подготовки, по плану, заранее проверенному преподавателем [58, с. 59].

Устные пересказы художественных произведений не должны проходить стихийно: следует давать студентам указания, как готовиться к таким пересказам, объяснить, что они должны собой представлять сжатое изложение материала или подробное, с использованием художественных деталей, цитированием и т.д. Постановка докладов на литературные темы с выступлениями в прениях должна практиковаться в лингвистическом кружке или научной школе.

Необходимо добиваться, чтобы при любых устных выступлениях студенты говорили толково и связно, с достаточной выразительностью, избегали ненужных повторений, слов-паразитов и т.д., держали себя естественно, не смотрели в одну точку, не делали лишних движений и т.п.

В формировании лексической компетенции студентов большую роль должны сыграть внеаудиторные мероприятия: кружковая работа, круглые столы, семинары, конференции и пр. Эссе студентов, заметки определенного жанра после их исправления или переработки целесообразно публиковать в соответствующих журналах. Каждый студент должен стремиться к тому, чтобы его эссе могло быть помещено в журнале, газете и производить необходимую доработку по указанию преподавателя. Такая

работа, как показывает опыт, очень заинтересовывает студентов и значительно повышает культуру их письменной речи. Развитию навыков выразительного чтения и речевых навыков очень способствуют кружки выразительного чтения и драматический. Известно, что студенты после постановки какой-нибудь пьесы долго пользуются её словами, выражениями, целыми фразами.

На филологических факультетах проводятся вечера внеаудиторного чтения, на которых студенты делятся своими впечатлениями о прочитанных книгах, читают выразительно отдельные отрывки, инсценируют диалоги, устраивают литературные викторины. Так, может быть проведен лингвистический вечер на тему «Великий, могучий русский язык». Студенты не только читают наизусть высказывания о русском языке великих писателей и ученых, но и демонстрируют четкость, силу и выразительность русского языка примерами наиболее ярких пословиц, поговорок, изречений, цитат художественных произведений. Осознание студентами огромного практического значения занятий по русскому языку значительно повышает их уважение и интерес к предмету и, несомненно, будет способствовать более успешному его изучению.

1.2. Особенности формирования лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия

Основной целью обучения русскому языку в национальном вузе является, как известно, развитие неподготовленной связной речи студентов. Работа со студентами также ведется как в плане формирования умения вести диалог на бытовые темы, так и в плане восприятия и продуцирования монологической речи, в частности, научно-популярных и деловых текстов.

Однако для студентов, избравших своей специальностью гуманитарные науки, такая направленность занятий представляется недостаточной. На неязыковых факультетах занятия по русскому языку

необходимо организовать так, чтобы они расширяли и углубляли кругозор студентов, давали некоторые необходимые гуманитарные знания и умения в области специального анализа и наблюдений.

Надо сказать, что специфика обучения русскому языку специалистов-русистов в лингводидактике почти совсем не исследована: обычно, говоря об учете специальности при обучении русскому языку, имеют в виду студентов негуманитарных вузов (технических, медицинских и т.п.). Когда же речь идет об обучении русскому языку гуманитариев, то имеются в виду будущие специалисты по русскому языку, в первую очередь преподаватели русского языка нерусским. Этому аспекту обучения русскому языку в лингводидактике уделяется большое внимание, исследуются оптимальные пути обучения, разрабатываются специальные курсы пропедевтического и отраслевого, аспектного уровней.

Между тем, поскольку в лингводидактике общепризнанным и необходимым условием успешного обучения языку в высших учебных заведениях различного профиля является учет будущей специальности студента, перед методистами встает вопрос определения специфики обучения русскому языку студентов нерусских групп гуманитарных специальностей.

В Республике Таджикистан, в частности, ряд вузов – Таджикский национальный университет, Российско-Таджикский (Славянский) университет, Таджикский государственный педагогический университет имени С.Айни, Таджикский институт языков имени С.Улугзода, Кулябский государственный университет имени А.Рудаки и другие - готовят студентов-гуманитариев по специальностям «русский язык и литература», «таджикский язык и литература», «иностранные языки», «журналистика» и др. Однако специфика работы преподавателей-русистов на этих факультетах в плане учета будущей специальности студентов пока, к сожалению, находится вне поля зрения методистов республики. Между тем, совершенно ясно,

что вопрос этот заслуживает серьезного внимания и специальных исследований. Бесспорно также, что в подготовке специалистов русский язык призван играть особенно важную роль, что преподавание русского языка на этих факультетах должно явиться одним из важнейших условий подготовки высокообразованных специалистов, достаточно эрудированных и обладающих широким гуманитарным кругозором [13, с. 4].

Одной из важнейших проблем, стоящих перед специалистами, преподающими русский язык на гуманитарных факультетах, является определение объема и порядка расположения грамматического материала.

Вопрос о роли и месте грамматических знаний в системе обучения неродному языку пока нельзя считать решенным ни для одного из этапов обучения. Нет единства в решении этого вопроса и применительно к обучению русскому языку студентов - таджиков как в школе, так и в вузе. И если в целом роль знаний в области русской грамматики в общей системе подготовки специалистов в таджикских вузах не подлежит сомнению, то их роль, место и удельный вес в процессе занятий по русскому языку нуждаются еще в серьезном теоретическом осмыслении и в тщательной экспериментальной проверке.

Согласно действующей Программе по русскому языку, в таджикской средней школе не изучается систематический традиционный курс русской грамматики, в частности - в программе закономерно отсутствуют понятия о типах склонения и спряжения в русском языке, парадигмы склонений, «порядковая» таблица падежей и многие другие сведения, непосредственно целям развития речи не служащие. Но если эти сведения действительно не обязательны для будущего инженера, врача, рабочего, агронома и т.п., то для гуманитария, какую бы отрасль он ни избрал своей специальностью, знакомство с курсом русской грамматики необходимо.

Нам кажется поэтому, что для студентов, обучающихся в гуманитарных вузах, целесообразно разработать специальный «Краткий курс

русской грамматики», включающий в себя те сведения, которые в ходе специальных теоретических исследований и соответствующим образом поставленных экспериментов будут признаны необходимыми. Эти сведения должны быть отобраны с учетом современных взглядов на русскую грамматику и расположены в порядке, принятом в научной грамматике, в отличие от порядка расположения языкового материала, предложенного школьной программой, где, как известно, основным критерием подхода к материалу является его необходимость для формирования речевых умений.

«Грамматизация» процесса обучения русскому языку на языковых факультетах, естественно, ни в коей мере не должна исключать самого серьезного внимания к развитию умений в области речевой деятельности. Определение разумного соотношения между специально подготовленным курсом русской грамматики и системой развития речи насущная задача сегодняшнего дня, вне решения которой нельзя говорить об учете специальности в обучении русского языка специалистов- русистов.

Более того, на языковых факультетах острее чем на любых других, встает проблема культуры речи, тесно связанная с концепцией стилистической дифференциации литературного языка. При этом функциональное соответствие ситуации должно быть главным критерием, которым оценивается правильность употребления того или иного слова или предложения.

На сегодняшний день в педагогической и методической литературе имеется много разноречивых убеждений и мнений по поводу обучения неродному языку. Свободное владение языком, само собой, разумеется, предполагает достижение определённого уровня культуры речи. Речевая культура в нашем многонациональном государстве рассматривается как составная часть национальной культуры.

Важным вопросом методики преподавания русского языка в таджикской аудитории является проблема учета соотношения систем

русского и родного языка студентов. Некоторые явления свойственны русскому языку, а некоторые имеют частичное соответствие в родном языке студентов. Такие явления затрудняют восприятие и усвоение русского языка. Л. В.Щерба говорил: «Можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс...), но ...изгнать родной язык из голов студентов в школьных условиях - невозможно» [161, с.52].

Приступая к изучению русской грамматики, студенты уже обладают навыками пользования грамматикой родного языка в процессе общения, некоторыми знаниями о грамматическом строе родного и некоторым запасом лингвистических умений, связанных с распознаванием и преобразованием грамматических явлений родного языка. Некоторая часть указанных навыков, умений и знаний будет переноситься с речевой деятельности и лингвистического анализа на родном языке на речевую деятельность и лингвистический анализ на русском языке. Следует весьма осторожно использовать навыки родного языка, переносить их на изучаемый язык лишь тогда, когда соответствие бесспорно и не носит ограниченного характера. Только тогда допустим перенос навыков. Но и в этом случае перенос надо осуществлять тактично, чтобы не укрепить представление о тождестве структур грамматических явлений родного и русского языков.

Иначе дело обстоит со знаниями по грамматике. Здесь желательно широко использовать знания студентов по родному языку. В этом плане важно провести единство терминологии курсов родного, русского, а также иностранного языков. При этом следует пользоваться тождественными терминами или осуществлять отождествляющее терминологическое сопоставление в том случае, если грамматические факты двух языков действительно тождественны. Есть, например, все основания сказать, что русское «существительное» и «исм» - это одно и то же. В этом случае, однако, весьма желательно, чтобы и определения соответствующих факторов были тождественны. Надо различать случаи чисто формального несоответствия

определений от более или менее существенных отличий между определяемыми явлениями. Для этого преподавателю важно хорошо знать научную грамматику родного языка студентов, а не только её школьный вариант.

При обучении русскому языку разумно использовать некоторый лингвистический опыт обучающихся. Поскольку умение – это сознательный процесс, нет оснований для опасений, что студенты перенесут на действие, с русскими текстами изученное ими на родном языке. В этом случае необходимо развивать сознательный контроль над осуществлением соответствующих действий. Так, целесообразно использовать на занятиях русского языка умение ставить вопросы от главного слова к зависимому, хотя не всегда возможно использовать навыки постановки конкретных вопросов: слишком часто они не совпадают и не соответствуют тем вопросам, которые ставятся на родном языке. Можно использовать умение поиска в тексте слова с определёнными грамматическими свойствами, умение преобразования предложений по определённым заданиям, составления предложений из заданных слов, хотя конкретные навыки в этом случае будут различны.

При изучении грамматики русского языка рационально использовать знания о родном языке, которые характеризуют тождественные явления в обоих языках.

Необходимо следить за точностью отождествлений, разбираться, имеются ли сходства и различия по существу или же только по определению. Могут также переноситься лингвистические умения, выкованные при изучении родного языка, если на их базе можно производить лингвистическую деятельность на материале русского языка. Что же касается навыков, выработавшихся у студентов на материале родного языка, то здесь необходима большая осторожность и тактичность. Следует вести работу по предупреждению интерферирующего влияния родного языка. Лучшим

средством предупреждения таких ошибок является формирование соответствующих навыков на русском языковом материале.

Тексты бывают разные: художественные, научные, учебные и другие. Главная мысль высказывания (текста) – это то главное, чему автор учит читателя или слушателя. Художественные тексты – это рассказы, сказки, стихи, поэмы и другие произведения. В художественных текстах часто используются образные слова, метафоры.

Многочисленные образцы лингвистического анализа в научной литературе показывают, что для правильного понимания художественного произведения и русским дополнительно требуется «перевод» отдельных явлений на современный язык с целью глубокого проникновения в подтекст читаемого, раскрытия эмоционально – оценочной, информации переносного смысла метафорических значений и т. п. Число таких «переводов» в условиях национальной аудитории значительно возрастает: они должны способствовать и ещё правильному раскрытию коммуникативной функции слова. Поскольку чтение в национальной аудитории тесно связано с развитием речи, раскрытия только номинативного значения слова, как это часто делается на практике, явно недостаточно. Пониманию эстетической функции языка художественных произведений мешает необходимость разгадывать значение заложенной в тексте информации. Значение новых слов запоминают немногие студенты. При чтении нового текста они узнают введенное перед тем словом, но тут же задумаются над его значением, так как слово ещё не настолько усвоено, чтобы стать «своим». В таких случаях надо обращаться к внутреннему переводу, что мешает становлению навыков и умений беспереводного чтения. В процессе работы над текстом обучающийся вынужден употреблять в своей речи новую лексику, не усвоенную им прочно ни в плане выражения, ни в плане содержания, что нередко становится причиной речевых недочетов и ошибок.

Конечно, разговорная речь двуязычного населения имеет свои особенности, для нее характерны стихийные переходы от одной языковой системы к другой, и тем не менее у нас нет оснований отрицать, выражаясь словами А.М. Пешковского, «существование языкового идеала у говорящих», «их стремления так или иначе нормировать свою речь», естественную потребность собеседников говорить правильно и ясно. «Наш собеседник может говорить плохо, худосочно, неизобразительно, растянуто, неточно даже – мы со всем этим будем мириться. Но если он будет говорить непонятно, мы просто прекратим разговор» [102, с. 211].

Речевые ошибки возникают, в частности, потому что студенты не знают дифференциальных, смыслоразличительных признаков значений изучаемых слов. Педагог не всегда отчётливо представляет, какие именно сведения о слове следует сообщить студентам.

Однако следует отметить, чтобы создать прочную лингвистическую основу для восприятия языка художественного произведения в его эстетической функции, а тем самым значительно облегчить и литературоведческий анализ. Ещё следует познакомить обучающихся с лингвистической и эмоциональной окраской слова, со значением, в соседстве, с его грамматической формой и с дифференциальными признаками.

Нужно отметить, что при изучении литературы на родном языке, обучающиеся не всегда могут увидеть индивидуальное авторское употребление, отличить историзмы от современной нормативной лексики. В процессе овладения вторым языком обучающийся иногда с трудом отличает метафорические образы от обычного словоупотребления и может принять их за норму.

Не овладев ещё русским языком, студенты не всегда могут учесть влияние контекста на употребление слова, а значит, и понять тот стилистический эффект, который возникает в результате такого употребления.

Следовательно, учет специфики национальной аудитории приводит нас к выводу, что роль лингвистического анализа при изучении русского языка на примере художественных произведений нерусскими студентами несколько изменяется в связи с двуязычием студентов.

Таким образом, лингвистический анализ должен лечь в основу выбора оптимальных форм работы над словом и в целях развития свободной речи, и в целях подготовки к усвоению эстетической функции языка художественного произведения.

Лингвосопоставительный анализ языка художественных произведений значительно облегчает построение рациональной системы развития свободной речи нерусских студентов, а также готовит почву для более глубокого восприятия художественного произведения, выявляя трудности для студентов при его чтении и тем самым создавая возможность их предупреждения. Учёт данных лингвосопоставительного анализа показывает, что не вся активизируемая лексика требует одинакового внимания при ее семантизации и введении в речь студентов.

Так, при работе над лексикой, семантическое значение и употребление которой в обоих языках относительно совпадает, достаточно ограничиться запоминанием значений слов, если нет расхождений на грамматическом уровне. Как отмечают Ходжиматова Г.М. и Нагзибекова М.Б., «усвоение лексики русского языка для студентов национальных групп - это не хаотическое заучивание новых слов, а сознательное, хорошо продуманное, целенаправленное овладение новой системой. Следовательно, подлинное знание слова не сводится к знанию значения, а предполагает необходимым образом знание того места которое оно занимает в лексической системе. Изучение слов не изолированных единиц, а как компонентов системы не только обеспечивает знание их особенностей и, следовательно, правила употребления, но и значительно облегчает и ускоряет процесс использования» [159, с. 313].

Учить употреблению слов в их «функциональной необходимости» - задача, которая интуитивно ставится и в различной степени успешно завершается в любой системе обучения неродному языку. Однако при обучении студентов русской речи особенно важно разработать «нормативно-стилистический минимум», определить соотношения элементов кодифицированного литературного языка и разговорной речи в той «модели речеупотребления», которую мы хотим сформировать у наших студентов.

И здесь нам кажется нелишним отметить, что в ряду проблем, стоящих перед методикой обучения русскому языку нерусских, чрезвычайно важное место занимает проблема определения взаимоотношений между системой, нормой и узусом при отборе материала и в процессе его обработки (на которую в нашей лингводидактике пока что обращается явно недостаточное внимание), а также связанный с этим вопрос двуязычия. Эта проблема нуждается в серьезной разработке применительно к каждому этапу обучения языку от начальных классов школы до вуза, где необходим дифференцированный подход к обучению речевым уровням с учетом специальности студентов.

Само содержание понятий «система», «норма», «узус», равно как и проблема их взаимоотношений в процессе речевой деятельности индивида и коллектива, в нашей лингводидактике детерминировано недостаточно четко, что значительно увеличивает трудности в определении удельного веса соответствующего языкового и речевого материала при обучении неродному языку.

Между тем, поскольку основной целью обучения русскому языку в вузе является овладение навыками речи на этом языке, постольку вопрос о соотношениях системы, нормы и узуса именно в лингводидактическом аспекте выдвигается сегодня на одно из первых мест в числе проблем, стоящих перед методикой.

В самых общих чертах понятия «система», «норма», «узус» можно определить следующим образом. Система языка определяет свойственные языку фонемные противопоставления и морфолого-синтаксические связи. Нарушением системы являются ошибки типа «*Большая малчик рисовает*». Система пронизывает весь строй языка, в то время как правила нормы имеют более избирательный характер. В норме происходит отбор того, что уже имеется в системе. И если считать, что языковая система - это совокупность морфем и моделей группировки морфем, то языковая норма - это кодифицированные наиболее регулярные реализации языковой системы. Так, словообразовательная система русского языка в числе суффиксов, с помощью которых образуется отглагольное существительное, называет *-ен(u/e)*, *-ан(u/e)*, *-к(a)*, поэтому теоретически возможны.

Трактовка понятий *система*, *норма*, *узус*, которая принимается рядом лингвистов и представляется нам в наибольшей степени отвечающей задачам изучения языка такие, например, «слова», как *погружение-разгружение*, *погрузка-разгрузка*, *погружение-разгружение*.

Однако, в действительности, от глагола *разгружать* в русском языке мы имеем только существительное *разгрузка*, при отсутствии слов *разгружение* и *разгружение*, в то время как от глагола *погружать* имеются два существительных с различным значением и с различной стилиевой окраской: *погрузка* - (вагон стоит под погрузкой) и *погружение* (в воду), при несуществующем, «невозможном» слове *погружение*.

Именно к нарушениям словообразовательной нормы относятся такие часто встречающиеся в русской речи студентов национальной школы и вуза формы, как *бегатель* (при нормативном *сеятель*, *читатель*), *польский* в значении «полевой» от *поле* (при правильном *сельский* от *село*) и т.д.

Другой пример: система образования видов русского глагола предлагает «набор» приставок, образующих

совершенный вид глагола (НА-, ПРО-, С-, и др.), но в конкретной реализации при данном глаголе каждая из приставок приобретает свое, особое значение (ср. *писать-написать* - нейтрально видовая пара, но: «*начитать*» при «*читать*» имеет значение «*начитать*» на пластинку, пленку, «*наиграть*» при «*играть*» получает значение «напомнить» мелодию) и т.д.

Правила языковой нормы, имея более избирательный характер, в то же время менее «категоричны», нежели правила системы. Норма реализует и осложняет систему, но не порывает с ней, и в отношении конструирования единиц речи правила русской, например, речевой нормы не всегда достаточно полно и четко определяются в соответствующих исследованиях и учебных пособиях. Бесспорно, однако, что именно к нарушениям нормы следует отнести также ошибки типа «*Девочка имеет красивые косы*» или «*Это наводит на меня радость*». Здесь нет нарушения системы языка, но так по-русски обычно не говорят (норма: «*У девочки красивые косы*»), «*Наводит грусть*» нормативно, «*Наводит восторг*» - нарушение нормы, «*Много раз*» - нормативно, «*Мало раз*» - нет. Наконец, «узус» - это «привычное употребление слов и конструкций в типичных ситуациях (так, в русском речевом общении с лицами, близкими, сверстниками, друзьями можно поздороваться, сказав просто «*Привет*», но, например, с учителем так не здороваются; в автобусе или в трамвае, передавая деньги, у нас обычно говорят «*оторвите мне билет*», но не «*дайте мне билет*», «*купите мне билет*»; у нас обычно на вокзалах объявляют: «*До отправления поезда осталось пять минут*», но не «*Время отправления поезда приближается*»).

Речевой узус, таким образом - это такие реализации речевой системы, которые общеприняты для данной речевой ситуации. И если под нормой или уровнем нормы можно понимать совокупность установившихся в данном обществе и в данную эпоху языковых привычек и правил общественного пользования, тогда норма языка в определенном

смысле противопоставляется с одной стороны системе, с другой-узусу. Поэтому граница между ошибками, нарушающими систему, и ошибками, нарушающими норму и узус, иногда может оказаться очень слабо ощутимой. Так, на грани между нарушением системы и нарушением нормы стоят ошибки типа *«Мама не дома»* (ср. *мама дома - мама не дома*).

С другой стороны норма по отношению к системе представляет собой одну или несколько принятых в обществе реализаций данных структур, поскольку, если раскрыть понятие нормы, так сказать, с точки зрения отдельных уровней языка. Поэтому именно на границе системы и нормы стоят, например, ошибки типа *«Я научил урок»* (ср. *«Я выучил урок»*), или *«Я много благодарю вас»* (При возможном, но стилистически определенно окрашенном, *«Премного вам благодарен»*) и т. д.

По наблюдениям исследователей, норма, как правило, выступает в сознании говорящих несформулированно, лишь как навык. Это положение справедливо прежде всего для речевой деятельности на родном языке.

Для неродного же языка само овладение навыками нормативного употребления языковых единиц в коммуникации - одна из важнейших проблем обучения. И если для лиц, говорящих на родном языке, норма выступает имплицитно, в виде образца, то для системы обучения языку очень важен тот факт, что для того, кто учит язык, норма должна иметь достаточно четко выраженные кодификации, отражающие представления о языковой норме авторов грамматических пособий и словарей. Этот последний фактор особенно важен, потому что в гуманитарном вузе обучение норме связано с формированием осознанных умений конструирования речевых единиц именно на основе определенных инструкций, предлагаемых авторами учебных пособий.

Между тем, видимо, в силу слабой детерминированности правил, а также вследствие менее тщательной разработки «законов» нормативного употребления речевых единиц, явления речевой нормы и узуса зачастую

остаются вне поля зрения методистов и преподавателей, и студенты филологических факультетов вынуждены (особенно на продвинутом этапе) овладевать нормой русской речи стихийно, интуитивно, что вряд ли правомерно при сегодняшнем уровне требований жизни.

Решение вопроса о соотношении системы, нормы и узуса в применении к обучению русскому языку в таджикской аудитории вузе требует специальных исследований. В речи студентов филологических факультетов часты как ошибки, связанные с нарушениями системы (*черный парта, девочка сказал, пришел на школу*) и т.д., так и с нарушением нормы (*Мама не дома*) и «переходные» (*учить урок-научить урок, вм. выучить*), но система и виды работы по предупреждению и устранению этих ошибок практически не дифференцированы.

Узусу же русской речи мы целенаправленно не учим и только иногда предлагаем студентам запомнить некоторые «привычные», «обычные» формы выражения приветствия, прощания, удивления и т.п. При этом каждый преподаватель делает это стихийно, опираясь на собственную интуицию: *«Так можно сказать»* или *«Так не говорят»*.

Первоочередной задачей поэтому является определение и дифференциация соответствующего речевого материала, разработка специальных списков нормативных сочетаний, минимума типичных ситуаций и их типичного речевого наполнения (с постоянным усложнением от класса к классу, а на вузовском уровне с учетом специальности), детальная и продуманная классификация ошибок, встречающихся в устной и письменной речи студентов и последующая дифференциация приемов работы по предупреждению речевых ошибок, относящихся к нарушениям системы, нормы и узуса.

При обучении стилю научной речи организующим центром курса становится уже не грамматика, и не лексика, а специально отобранный текст, и в этом случае одной из обязательных форм работы по русскому языку на

неязыковых факультетах должно явиться чтение текстов по специальности на русском языке, работа, которой в практике таджикских вузов, по нашим наблюдениям, пока не уделяется достаточного внимания, хотя некоторые шаги в этом направлении уже делаются.

Разработка принципов отбора подобных текстов, определение их объема и примерного содержания, - еще одна серьезная проблема, стоящая перед методистами нашей республики. Необходимой предпосылкой отбора или создания таких текстов должно явиться выявление типичных для соответствующей науки структур текста, его учебной модели.

Особыми параметрами должен отличаться и лингвометодический аппарат специальных текстов, который, предположительно, может состоять из следующих компонентов: 1) словарь терминов, 2) перечень синтаксических структур словосочетаний, 3) модели усложненного простого и сложного предложений, характерных для стиля научной речи (по данному отрывку), 4) систематизированная по семантическому признаку лексика, регулярно обслуживающая элементы структуры, 5) схема логической связи компонентов структуры (план), 6) система лексико-грамматических упражнений, 7) система речевых упражнений, 8) контрольные вопросы, позволяющие представить монолог, продуцируемый студентом [62, с.27].

Содержание, объем и место этих элементов лингводидактической обработки текстов применительно к обучению русскому языку на филологических факультетах также должно стать объектом специальных исследований при составлении предполагаемых учебных пособий.

Материалом для отбора текстов, кроме классических трудов по лингвистике, должны явиться статьи и монографии современных ученых по русскому языку, общему языкознанию, педагогике, психологии, методике обучения языкам, психолингвистике и т.п., преимущественно написанные на русском языке, реже те работы крупнейших

западноевропейских ученых, переведенные на русский язык, которых в таджикском переводе пока нет.

Таким путем может быть достигнуто также и ознакомление студентов с трудами крупнейших русских языковедов, и обогащение речи студентов, и углубление их знаний по теории языкознания, и овладение системой специальных терминов на русском языке. Другая группа специальных текстов - это отрывки из произведений классиков русской и современной литературы. В средней школе будущие студенты проходят на русском языке краткий историко-литературный курс «Русская литература», однако в вуз они приходят с далеко недостаточным уровнем знания основных, крупнейших произведений русской классики и с почти нулевым уровнем знакомства с современной литературой.

Конечно, на всех филологических факультетах студентам читается курс русской литературы, однако этот курс ни в коей мере не может заменить студентам чтения художественных текстов в подлиннике. Представленные в специальной хрестоматии, отобранные с учетом значимости каждого отрывка в формировании филологического «видения» будущего специалиста, такие тексты должны сыграть важнейшую роль в формировании молодого специалиста-филолога.

Исходя из реального уровня владения русской речью наших студентов, необходимо при подборе текстов соответствующих профилей особенно внимательно подойти к адаптации текста, разработать необходимый уровень степени «поэтапной» адаптации текстов применительно к этапу обучения.

Можно ли, скажем, в подготовке филолога, в подборе текстов по специальности, ограничиться помещением в соответствующих сборниках только адаптированных текстов? Как учить будущего студента читать в будущем неадаптированные тексты по специальности? Как развивать у будущего филолога так называемую

языковую «догадку»? Как известно, проблема языковой догадки - одна из важнейших лингводидактических проблем, не решенных ни для одного уровня владения языком. Таким образом, здесь возникает еще один круг исследования, ждущий своего решения, в частности, в применении к обучению русскому языку специалистов- русистов.

Определенное место должны занять в общей системе подготовки филологов также сведения по русской лексикологии и лексикографии. Практическое знакомство с толковыми и двуязычными словарями, умение ими пользоваться и знание принципов, положенных в их основу, в подготовке филолога тесно взаимосвязаны. Нельзя полностью обойти вниманием также вопросы орфографической подготовки студентов. И дело тут не только в том, что средняя школа, к сожалению, не дает выпускнику таджикской школы достаточных умений и навыков в этой области. Будущему филологу, кроме практического владения орфографическими навыками, небесполезно знание основных принципов русской орфографии в сравнении с основными принципами таджикской орфографии, а для специалиста в области иностранных языков - с принципами орфографии языка-специальности.

Важнейшим фактором формирования филологического кругозора студентов, их профессиональной подготовки должно явиться включение в курс русского языка определенного количества сведений по сопоставительной грамматике русского и таджикского языков. Во избежание недоразумений поспешим оговориться, что мы ни в какой мере не предлагаем подменить обучение русскому языку на филологических факультетах курсом сопоставительной грамматики. Мы говорим здесь о том, что (параллельно с изучением русской грамматики, с работой по развитию речи) целесообразно ознакомить студентов с некоторыми, специально отобранными сведениями по сопоставительной грамматике, которые помогут им лучше осознать специфику русского языка по сравнению с родным и,

несомненно, благотворно отразятся на уровне языковой культуры, филологической эрудиции [60, с.19].

Вспомним, что для методики обучения языкам очень важную роль сыграла разработка контрастивного метода обучения, предложенного В. Матезиусом в конце 20-х годов и заключающегося в сравнении не только одинаковых, но и различных структур в родном и иностранном языках. При этом контрастивный метод исходит из того, что «любой ученик обладает достаточным знанием русского языка, который он использует в более или менее различных ситуациях, с которыми он сталкивается в повседневной жизни, т. е. приблизительно в тех же ситуациях, как предполагается, он будет использовать и изучаемый язык». И если верно то, что только сознательное, функционально ориентированное владение языком должно лечь в основу преподавания как родного, так и неродного языков, то роль знаний по сопоставительной грамматике родного и русского языков в подготовке специалиста-филолога любого профиля трудно переоценить [91, с.41].

Обобщение результатов соответствующих экспериментов показывает, что анализ различий в плане выражения при идентичности плана содержания способствует не только развитию речи студентов, но и расширению их кругозора. Знание сравнительной типологии родного и русского языков положительно сказывается также на уровне знаний в области различных филологических дисциплин в ходе дальнейшей учебы студентов (общее языкознание, грамматические учения и т.д.). Сопоставительный анализ основных структурных схем русского и таджикского предложения положительно сказывается на активизации межъязыкового переноса в плане выражения. Основываясь на принятой в психолингвистике модели речи, предложенной А.А. Леонтьевым и Т.В. Рябовой, мы считаем также, что занятия по сопоставительной грамматике помогают студентам глубже осознать различные способы реализации речевой программы в разных языках,

что также положительно сказывается на развитии филологического кругозора студентов [85, с.29].

Наряду с элементами сопоставительной грамматики на занятиях по русскому языку в таджикских группах филологических факультетов значительно большую роль, нежели в средней школе и на факультетах других профилей, должен сыграть перевод и обратный перевод.

Если для курса средней школы справедливо положение о том, что в ходе обучения наиболее целесообразен перевод с родного языка на русский, а перевод с русского на родной малоэффективен, то в неязыковом вузе перевод - это не только обучающий прием, но и средство расширения кругозора, в чем студенты, несомненно, остро нуждаются. Известно, что перевод с одного языка на другой возможен именно потому, что у языков мира общая семантическая основа. Если не специальный анализ этой семантической основы, то хотя бы интуитивное восприятие ее в процессе работы над учебным переводом, несомненно, явится важным фактором формирования филолога, преподавателя иностранного языка и др. Ведь, по мнению специалистов, именно в процессе перевода можно искать ту фундаментальную основу, которая так важна для решения многих существенных вопросов современной лингвистики, в том числе и проблемы соотношения языка и мышления.

Дело в том, что, как обоснованно утверждает ряд методистов, овладевая чужим языком, необходимо научиться оформлять свои мысли с помощью чужой языковой системы, которая отличается не только звуками, но и семантикой своих лексических и фразеологических единиц.

В случае двуязычия, которое в какой-то степени уже сформировано у студентов наших вузов, особенно бросаются в глаза разнообразные оттенки слов. Мы редко имеем лексические покрытия, потому что чаще всего

словесное выражение содержит только адекватную оценку предметов или явлений.

Как известно, значение слова имеет проекции: будучи направлено на отражение окружающего мира, оно является преимущественно сетивным знанием; с другой стороны, путем абстрагирования и обобщения понятий слово предоставляет возможность гибкого применения присущей ему обобщающей функции для выражения разнообразных оттенков содержания применительно к различным ситуациям. Поэтому слова должны изучаться в смысловых единствах, связанных с конкретной ситуацией контекста, поскольку в качестве содержания высказывания будут выступать такие внелингвистические факторы, как цель, мотивы, направленность и т. д.

Следовательно, русский язык должен изучаться как комплексная, многоаспектная деятельность. Перевод и сравнение значения слова, словосочетания, предложения поэтому - важный элемент подготовки специалиста-русиста.

1.3. Роль коммуниктивно-функционального подхода в формировании лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку

Общеизвестно, что язык может быть описан как исследовательский и учебный предмет в двух аспектах; как система знаков и как речевая коммуникативная деятельность. Языковая система знаков представляет собой чисто лингвистический объект, который, однако, может исследоваться по-разному. Она может быть исследована и описана как чисто классификационно, в семиотическом аспекте, так и функционально, т.е. с точки зрения взаимодействия ее элементов (языковых средств) на основе их общих функций.

Известно также, что коммуниктивно-функциональное описание языка исходит из общего понятия деятельности, причем коммуникативная

деятельность рассматривается как такая часть деятельности человека, которая позволяет осуществлять воздействие субъекта действия мыслями, эмоциями, субъективными оценками и т.п. на предмет деятельности.

Для описания русского языка с учетом диалектической связи между системными и деятельными аспектами необходимо, таким образом, соотносить функционально - ориентированное описание языковой системы с описанием иноязычной речевой деятельности. При этом необходимо конкретно установить, какие языковые средства при определенных условиях (объективных и субъективных) могут быть использованы для реализации определенных коммуникативных действий. При исследовании названных задач мы руководствуемся пятью следующими теоретическими принципами [77, с.32]:

1. Исследование и описание системы языка и коммуникативной деятельности должно быть функциональным. Под этим мы подразумеваем описание языковых средств по их форме, значению и функции, т.е. по их потенциальному участию в обеспечении их общественной значимости. Понятие значимости мы рассматриваем в этой связи как фиксированное в языковой форме ментальное содержание. Значение актуализируется в деятельности и образует одну из важнейших основ функции (во многом определяет функцию).

2. Оно должно быть операциональным. Другими словами такое описание должно не только создавать основу знаний русскому языку, но и охватывать существенные аспекты деятельности на этом языке. Таким образом, при операциональном описании языка речь идет в первую очередь о порождении и восприятии русскоязычных текстов как основы для развития лексической компетенции на русском языке.

3. Оно должно быть интегративным. Это значит, что задача исследования состоит в первую очередь в определении форм взаимодействия языковых средств различных уровней, прежде всего лексики и грамматики.

4. Оно должно быть селективным (избирательным). Это означает, что при отборе текстов и материала для анализа необходимо учитывать функциональную ограниченность лексической компетенции русского языка как средства общения.

5. Оно должно быть конфронтативным: русский и родной языки должны сопоставляться с точки зрения наличия в них эквивалентных, аналогичных и контрастивных явлений. Результаты такого сопоставления имеют чрезвычайно важное значение для повышения эффективности процесса обучения русскому языку.

Перечисленные теоретические принципы позволяют утверждать, что функционально-коммуникативное описание языка в формировании лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку может быть предпринято в двух направлениях. С одной стороны, речь идет о функционально-семантическом описании языковой системы. Здесь мы встречаемся с теориями полей.

Как известно, в настоящее время принято выделять два вида функциональных полей:

а) поля, в которых при выражении соответствующего функционального инварианта взаимодействуют языковые средства всех уровней. Это так называемые комплексные поля, которые мы определяем, как функционально-семантические категории, т.е. по мнению проф. А.В. Бондарко, функционально-семантические категории, средства выражения которых находятся в специфическом взаимодействии в процессе коммуникации [19, с.36];

б) поля, в которых функционально-семантический инвариант выражается языковыми средствами только одного уровня. Это элементарные грамматические и лексические поля. Так, например, можно выделить различные модели предложений, выполняющих одинаковую функцию при

одинаковом основном лексическом составе. В результате этого мы получаем поля определенных семантических типов предложений.

В лексических полях взаимодействие лексем (значений лексемы) может быть прослежено в двух направлениях: парадигматически - через общие элементы значения и синтагматически - через их линейную связь. В процессе коммуникации из парадигматического ряда выбираются соответствующие коммуникативному заданию обозначения, соединяемые на синтагматическом уровне с другими лексемами на основе их сочетаемости и валентности.

С другой стороны, при функционально-коммуникативном описании языка речь идет о функциональном описании языковой коммуникации, задачей которого является исследование процессуального аспекта языка, который может быть объяснен и описан только с учетом коммуникативной ситуации и определенных факторов языковой коммуникативной деятельности.

В практической и интеллектуально теоретической общественной деятельности человека возникают определенные коммуникативные потребности, требующие реализации. Другими словами, здесь постоянно возникают мотивы коммуникативной деятельности, определяющие, в свою очередь, условия для коммуникации. Возникают коммуникативные задания. Под коммуникативным заданием мы понимаем возникающую на основе общественных и/или индивидуальных потребностей необходимость коммуникации, направленную на достижение определенного эффекта, результата. В этом смысле коммуникативное задание представляет собой не только коммуникативное намерение, но и коммуникативную цель.

По этой причине необходимо, как нам кажется, исследовать и изучить языковые средства с точки зрения потребностей определенных коммуникативных событий. Коммуникативные события, как известно, образуются последовательностью конкретных индивидуальных

коммуникативных актов, манифестирующихся в тексте. Коммуникативные приемы представляют собой операционный аспект формирования лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку.

При группировке коммуникативных приемов мы исходим из трех основных функций и способностей человеческого сознания.

1. Наше сознание образует внутреннюю модель внешнего мира на основе воспринятой, накопленной и переработанной информации. Часть этой информации передается в процессе коммуникации реципиенту. Этот вид коммуникативной деятельности реализуется так называемыми информирующими коммуникативными приемами. К ним относятся, например, описание, уведомление, сообщение, реферирование, констатирование и др.

2. Наше сознание является органом творческого преобразования мира человеком. В этом смысле оно представляет собой и инструмент регулирования и управления общественными и индивидуальными жизненными процессами. Эти процессы реализуются в коммуникации посредством активирующих коммуникативных приемов. Целесообразно разделять эти приемы на две подгруппы: а) активирующе-транзитивные, т. е. такие, которые направлены на активизацию получателя речи (слушателя, читателя). К ним относятся, например, упрашивание, требование, указание, приказание, рекомендация, разрешение, запрещение и др. Специальной формой требования является задавание вопросов; б) активирующе-декларативные, т.е. такие, которые направлены на активизацию самого отправителя (говорящего). Сюда относятся, например, обещание, самообязывание, присягание и др. При исследовании и описании языковых средств активирующих коммуникативных приемов большое значение имеет конфигурация участников в коммуникативном событии.

3. Наше сознание обладает способностью отражать в идеальной (идейной) форме объективную реальность, преобразовывать идеальное в

материальное, открывать или предвосхищать неизвестное. Эти функции сознания реализуются в процессе коммуникации посредством выясняющих коммуникативных приемов. К ним относятся, например, обоснование, сравнение, определение, классифицирование, доказывание, аргументирование и т.д.

Кроме того, необходимо как из принципиальных, так и практических соображений выделять так называемые контактивные коммуникативные приемы, например, обращение, прощание, поздравление, извинение, выражение благодарности и др. Необходимость учета названных коммуникативных приемов оправдывается тем, что установление, поддержание и окончание коммуникативных контактов относятся к элементарным формам обмена психическим содержанием.

Работа по описанию и выяснению этой центральной проблематики ведется как лингвистами, так и методистами. При этом мы сталкиваемся со многими трудными вопросами, например, такими, как непротиворечивое определение коммуникативных приемов, установление языковых средств, типичных для определенного приема, их описание в конфронтативном аспекте, дальнейшее уточнение понятия коммуникативной ситуации, особенно с учетом конфигурации участников коммуникации и др.

В предложенной классификации коммуникативных приемов мы видим не только важный стимул для дальнейшего развития функционально-коммуникативного описания языка, но и важные возможности для дальнейшей оптимизации формирования лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку в вузах и школах.

Современная методика преподавания русского языка как неродного в учебных заведениях приобрела, как представляется, уже вполне отчетливые контуры коммуникативной методики, или методики

формирования лексической компетенции, как особой лингводидактической отрасли.

Причины ее активного становления обусловлены прежде всего следующим:

1) необходимостью овладения русским языком как полноценным средством общения - обмена информацией, речевого взаимодействия с адресатом при разных коммуникативных целях, а также разных видах, формах и в разных социальных сферах общения;

2) специфичностью среды «вербального обитания»; русский язык предстает как единственная среда «вербального обитания», единственное средство естественной коммуникации и социализации в современном обществе;

3) характером вербальной компетенции постоянных партнеров по общению - коммуникантов: это прежде всего преподаватели русского языка и специальных дисциплин, а также члены малых социальных групп и др., т. е. те, кто полноценно владеет русским языком как средством речевого информирования и воздействия, причем единственным для них средством естественной речевой коммуникации.

Вполне вероятен вопрос: не является ли любая методика преподавания русского языка как неродного коммуникативной. Известно, что отдельность той или иной науки связана со специфичностью ее цели, которая определяет ее особый предмет в объекте, общем для многих наук. Поэтому можно полагать, что вряд ли правильно считать в полном смысле коммуникативной ту методику преподавания русского языка, в том числе и русского как иностранного, которая не имеет полноценно коммуникативных целей, а ориентируется, по словам В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, на «избирательные целевые установки, например, на чтение и перевод научно-технической литературы» или на «формы обучения, не преследующие прямых коммуникативных целей», например, при «обучении

русскому языку в средней школе, где будущая профессия, круг интересов ученика остаются неопределенными» [82, с.47].

Установление и признание за коммуникативной методикой обучения русскому языку как неродному, или методикой обучения общению на русском языке, статуса особой лингводидактической научной отрасли имеет, как представляется, существенное познавательное, научное и практическое значение, так как делает более явной необходимость активной разработки ее особого концептуального аппарата.

Многие основные понятия коммуникативной методики русского языка как неродного методистами - теоретиками и практиками - намечены, а некоторые уже определены и описаны, хотя и не всегда однозначно и бесспорно, что, разумеется, закономерно для начального формирования научной отрасли. Так, достаточно четко сформулирована коммуникативная цель обучения, намечен предмет коммуникативной методики, рассмотрены ее принципы - общие (коммуникативность) и частные (функциональный и ситуативно-тематический подход к отбору, организации и подаче языкового материала; изучение лексики и морфологии на синтаксической основе; концентризм и поэтапность обучения; учет родного языка как первого средства общения, дискутируется вопрос о ее единицах - единицах описания и коммуникативного обучения (или предложение, или текст, или коммуникативные навыки и умения, разрабатываются основные направления коммуникативной организации учебного процесса.

Коммуникативная методика обучения русскому языку как неродному свой статус особой лингводидактической дисциплины проявляет в том, что она имеет особые, характерные именно для нее научные основы - философские, психологические, лингвистические и др. Если для выявления методологических и психологических основ методики обучения речевому общению необходимо обращение к философским проблемам речевого

общения и психологии общения, то для изучения ее лингвистических основ перспективной представляется апелляция к коммуникативной лингвистике, новой науке, оформляющейся в области пересечения собственно лингвистики с социолингвистикой, психолингвистикой и др.

Остановимся на тех вопросах коммуникативной лингвистики, а точнее - ее раздела - коммуникативной русистики, которые важны для методики обучения речевому общению, но не нашли еще широкого распространения в методической теории и практике.

Общепризнанно, что система коммуникативного обучения обязательно должна учитывать то, что к общению в какой социальной сфере мы готовим студентов и к какому виду коммуникативной речевой деятельности преимущественно - говорению, письму, слушанию или чтению.

Однако далеко не общепризнанно, что при коммуникативной организации учебного процесса чрезвычайно важно учитывать еще и типы целей самого речевого общения, обусловленные коммуникативными общественными потребностями, которые определяют коммуникативные функции языка и вследствие этого - коммуникативные свойства языковых единиц, их значения.

В иерархической системе целей речевого общения основными, главными предстают:

1) информативная, осведомительская цель (осведомление, сообщение чего-либо адресату без установки на обязательную регуляцию его поведения, на обязательное получение его определенного поведенческого отклика);

2) регулятивная, или прагматическая (от греч. *pragma* действие), цель, т.е. установка на обязательное воздействие, обязательную определенную регуляцию внешнего или внутреннего поведения адресата. Данные цели общения коррелируют с двумя основными видами речевого общения - речевым информированием и речевым воздействием.

Различение этих двух видов речевого общения существенно для методики обучения речевому общению, так как каждый из них располагает разными подсистемами языковых единиц всех уровней, начиная с фонем и кончая текстом. Первую подсистему можно назвать информативной, а вторую - прагматической.

Эти подсистемы языковых единиц выступают как некие механизмы, которые оказывают существенное влияние на различие самих речевых коммуникативных процессов на информирование и воздействие, на различие закономерностей их динамики.

Для коммуникативной организации учебного процесса, в частности для поэтапного отбора коммуникативных языковых единиц и способов их презентации в зависимости от особенностей их коммуникативных свойств, существенно то, что информативная подсистема языковых единиц и подсистема языковых средств воздействия, или прагматическая подсистема, характеризуются некоторыми противоположными свойствами [82, с.67].

Информативные языковые единицы являются носителями рационально-логической информации, они интеллектуальны, «рациональны», неэкспрессивны, неэмоциональны (аэкспрессивны, аэмоциональны).

На лексическом уровне - это слова, значения которых отражают «рациональные» понятия о предметах, их качествах-свойствах, действиях, пространственных, временных и др. отношениях между предметами; к информативным словам относятся термины и такие, например, стилистически нейтральные, общеупотребительные слова, как *аэровокзал, бамбук, верх, город, где-либо, два, домой, инженер, сегодня, часы* и т.п.

Прагматические языковые единицы помимо основной, рациональной, информации содержат и так называемую дополнительную информацию (а иногда только ее), которая отражает разнообразные аксиологические оценки носителями языка предметов действительности, их качеств-свойств,

действий (например, эмоциональные, эстетические оценки), а также побудительные, контактные устремления носителей языка. На лексическом уровне это, например, экспрессивные, эмоционально-оценочные слова, которые отражают понятия эмоционального характера; они выражают неодобрение, пренебрежение, презрение или одобрение, ласку, восхищение и др.: *буквоедство, капитулянт, лентяй, лодырничать, отвратительный, плестись, таскаться, штурмовщина; вдохновенный, великолепный, душечка, голубушка, прекрасный, прелесть, славный, умница* и др. Ср. семантически близкие информативные и прагматические лексические единицы: *говорить, разговаривать и болтать* (неодобрительное разговорное), *трепаться* (неодобрительное просторечное); *лицо и морда* (бранное просторечное - о лице человека), *мордашка* (шутливое ласкательное разговорное - о лице человека, чаще ребенка); *вмешиваться и ввязываться* (неодобрительное разговорное), *совать* (неодобрительное разговорное); *учить, заучивать и зубрить* (неодобрительное разговорное) и др. Первое различие определяет и следующие противоположные свойства.

2. Информативные языковые единицы более частотны, чем прагматические, причем для информативных единиц частотность - положительное свойство, обеспечивающее их предсказуемость и большую понятность, что повышает надежность информирования. Прагматические языковые единицы частотны, чем информативные; частотность для прагматических единиц - отрицательное свойство, так как частотность ослабляет их экспрессивность, эмоциональность оценку, а следовательно, ослабляет их потенциальную воздействующую (прагматическую) силу. Известно, что чем чаще употребляется слово, тем меньшей экспрессивностью, выразительностью, оно обладает, о чем свидетельствуют, в частности, так называемые газетные штампы.

Указанные противоположные свойства «механизмов» речевого информирования и речевого воздействия в известной степени определяют некоторые их антиномии как процессов.

1) Основой эффективности информирования (достижения запланированного субъектом информативного эффекта) является обязательность понимания адресатом информация субъекта. Для достижения запланированного субъектом речевого воздействия на адресата (регулятивного, прагматического эффекта) понимание собственно семантической информации бывает факультативным, не обязательным, а иногда, в некоторых социально-речевых ситуациях, и нежелательным (например, когда имеет место предвзятое отношение адресата к субъекту или к его регулятивным намерениям).

2) Информирование имеет тенденцию к экономии языковых средств, к сжатию языковой формы при сохранении содержания (при этом предел сжатия - утрата семантической эквивалентности трансформируемой конструкцией, ведущая к непониманию или недопониманию). Речевое регулятивное воздействие ориентировано на избыточность языковой формы, диктуемую необходимостью введения дополнительной, прагматической семантической информации. Ср.: информативно достаточные *подвиги* и *друг* и информативно избыточные, но прагматически значимые *героические подвиги*, *близкий друг*.

Из данных коммуникативных антиномий следуют общие методические рекомендации по обучению речевому информированию и речевому воздействию, которые также характеризуются соответствующими противоположными чертами.

1. При обучении речевому информированию отбор базисных языковых средств целесообразно основывать на предпочтении наиболее частотных языковых единиц как наиболее надежно обеспечивающих точность понимания и его быстроту, тогда как при обучении речевому

воздействию в число базисных языку языковых средств войдут единицы с более низкой и даже низкой частотностью как обладающие большим потенциалом экспрессивности, т.е. прагматическим потенциалом). Так, достаточно частотными и потому информативно существенными являются *преувеличивать; информировать; говорить*, малочастотными и прагматически значимыми предстают семантически соотносительные с приведенными *раздувать, прибавлять, делать из мухи слона; доносить, наущничать, ябедничать; разглаживать, вещать, изрекать*.

2. Обучение информированию предполагает научение языковым трансформациям по сжатию языковой формы без потери логико-предметного содержания, т.е. собственно смысла. Обучение же речевому воздействию не может не предусматривать овладение студентами языковыми трансформациями по прагматически существенному разворачиванию языковой формы с использованием языковых средств - носителей дополнительной, прагматической информации: эмоциональной, эмоционально-оценочной, эстетической, контактной, побудительной, культурно-социальной, национально-социальной и др.

Особенности коммуникативных свойств языковых единиц, закрепленных преимущественно за речевым информированием или речевым воздействием, требуют и особых, специфических для этих подсистем языковых единиц приемов семантизации. Описываемые в специальных статьях и учебных пособиях по русскому языку как неродному приемы семантизации пригодны преимущественно для информативных языковых единиц. Так, приемы с использованием разных средств наглядности, начиная от реальных предметов и кончая рисунками, схемами, чертежами, вполне достаточны для семантизации многих терминов и таких, например, конкретно-предметных существительных, как *лицо, губы, глаза, лошадь* и т.п. Однако они далеко не достаточны для адекватной

семантизации прагматических единиц - их синонимов, таких, как *личико, морда; уста, губки, губища; очи, глазища, буркалы; конь и кляча*. Для адекватной семантизации таких единиц нужны особые коммуникативные приемы, которые помогли бы понять, усвоить и освоить их эмоционально-оценочные, экспрессивные (в частности, основанные на переносе значения) и социально-стилистические (обусловленные общественной сферой применения) свойства этих единиц.

Следует подчеркнуть, что даже в толковых словарях русского языка эмоционально-оценочные пометы даются не всегда последовательно, а нередко даже не даются вообще (это в особенности касается слов с положительной эмоциональной оценкой, выражающих одобрение, восхищение). Например, в Толковом «Словаре русского языка» С.И. Ожегова нет эмоционально-оценочных помет у таких слов: с положительной эмоциональной оценкой - *вдохновенный, воодушевить, восторженный, душевный, богатырский, прелестный, пригожий, славный*; с отрицательной эмоциональной оценкой - *болтовня, скучный, находка, отвратительный*. Из 22 слов с корнем *дур-*, имеющих отрицательную эмоциональную оценку, только 5 слов снабжены соответствующей оценочной пометой, но она отсутствует даже у таких слов, как *дурак* и *дурной*, исходных слов словообразовательного гнезда [105, с.265].

Необходимо также обратить внимание на то, что в связи преимущественным вниманием в нефилологических вузах (а их большинство) к обучению общению в научно-профессиональной сфере в методической практике и методической литературе по русскому языку как неродному преобладает интерес к информативному общению, а именно к таким подвидам речевого информирования, как информативное говорение и информативное письмо, что проявляется в широком обучении их разновидностям: устному и письменному аннотированию, тезированию, реферированию. Так как речевому информированию, как отмечалось,

присущ рационально-логический характер, эмоциональность, экспрессивность, то русский язык при обучении общению на нем студентов-таджиков логируется, утрачивает для них многие важные прагматические свойства, обеспечивающие эффективное использование его как средства воздействия. О логизации русского языка в процессе его преподавания свидетельствует, в частности, то, что типично прагматические подвиды коммуникативной речевой деятельности, такие, как монолог-убеждение, рецензирование, критический обзор специальной литературы (в курсовых, дипломных, диссертационных работах), некоторыми методистами даются в одном ряду с информативными видами коммуникативной речевой деятельности.

Отчасти отмеченное объясняется и извиняется тем, что это особые формы речевого воздействия - виды убеждения, облеченного в форму информирования, осведомления, что соответствует коммуникативным требованиям научного стиля. Однако их отождествление с информативными видами коммуникативной речевой деятельности вряд ли способствует необходимому выявлению их специфических языковых механизмов и закономерностей их функционирования в речевой коммуникации, а следовательно, и эффективному обучению данным разновидностям речевого воздействия.

С разграничением двух главных видов речевой коммуникации - речевого информирования и речевого воздействия - связана необходимость выделения двух основных уровней обучения коммуникативной речевой деятельности:

1) информативный уровень как исходный, базисный и обязательный по причине его целеустановки на обязательное понимание, что характерно для речевого информирования;

2) прагматический уровень как дополнительный и высший, а на начальном этапе в известной мере и факультативный.

Выделение этих двух уровней имеет значение для определения коммуникативно обусловленных критериев отбора единиц базисного языка на разных этапах обучения и установления последовательности их введения в учебный процесс, а также для обоснования многомерной классификации ошибок и их квалификации как грубых и негрубых. Так, если взять звуковую сторону языка, то информативный уровень - это обучение произношению и употреблению фонем как единиц, различающих слова и обеспечивающих понимание между общающимися.

Информативно существенным и исходным базисным материалом здесь являются прежде всего слова, различающиеся одной или двумя фонемами: *бак, бак, бук, бак; мот, бот, пот, лот, рот, тот; дом, ком, лом, ром, том, сом; угол, уголь* и т.п. Поэтому при обучении на информативном уровне преимущественное внимание должно уделяться предупреждению и устранению ошибок в употреблении фонем. Их можно квалифицировать как грубые ошибки. Искаженно произнесенные фонемы предстают как информативные помехи, затрудняющие понимание или приводящие к непониманию, т.е. создающие опасность отрицательного информативного эффекта: *черная туша* (вместо *туча*); *там угол* (вместо *уголь*); *он не мил* (вместо *не мыл*); *пробил час* (вместо *пробыл*); *установить его руль* (вместо *роль*) и др. Работа над предупреждением и устранением информативных помех, как очевидно, должна быть систематической на протяжении всего периода обучения, начиная с нулевого этапа. На прагматическом уровне предметом обучения являются позиционные и комбинаторные варианты (оттенки) фонем, их позиционные чередования. Правильное русское произношение позиционных и комбинаторных вариантов фонем свидетельствует о высшем уровне владения языком и может оказаться существенным для эффективного воздействия речи говорящего на адресата. Нарушения в орфоэпичном произношении вариантов фонем, такие, как *кого* (вместо *каво*); *отец* (вместо *áтец*); *конечно* (вместо *канешнй*); *раз* (вместо

рас); *встал* (вместо *фстал*) и т.п. - это прагматические ошибки, которые можно отнести к негрубым ошибкам. Они обычно не препятствуют пониманию содержания передаваемой информации, хотя иногда и затрудняют его, создавая лишь своеобразный акцент. Поэтому обычно они не мешают эффективному информированию, однако могут стать прагматическими помехами, если приведут к нежелательной для говорящего поведенческой реакции адресата (например, вызовут нежелательную для говорящего снисходительную улыбку). Работа над предупреждением и устранением прагматических фонетических ошибок обязательна при установке на совершенное владение языком, но лишь желательна на самом начальном этапе, особенно при краткосрочных формах обучения.

Если обратиться к лексическим ошибкам, то к информативным можно, например, отнести смешение паронимов и паронимазов: «*Сторонники мира обсуждают* (вместо *осуждают*) *талибов*»; «*Я пишу доклад о мирном* (вместо *мировом*) *движении*»; «*Он отставил* (вместо *оставил*) *свой портфель дома*»; «*Ребята играли во дворце* (вместо *дворе*)»; «*Он не любил, чтобы кто-нибудь его хватил* (вместо *хвалил*)". К прагматическим ошибкам принадлежат, например, такие нарушения в словоупотреблении: «*На войне очень главный* (вместо *важен*) *труд металлургов*»; председатель-иностранец на заседании: «*Теперь перемена!*» (вместо *перерыв*); «*Он отъявленный* (вместо *настоящий*) *герой*»; «*В этой церкви работал Бах*»; «*Здорово, товарищ!*» - приветствует студент-иностранец преподавателя.

Прагматические ошибки предстают как прагматические помехи, когда они, например, понижают авторитет говорящего в глазах адресата, свидетельствуя о недостаточном владении языком. Некоторые прагматические ошибки становятся серьезными прагматическими помехами, особенно нежелательными, так как они могут производить комический эффект, ставя иностранца в психологически непривлекательное положение и

создавая тем самым затруднения в его социально-психологической акклиматизации в русском языковом коллективе. Последнее также говорит о том, что прагматические лексические ошибки требуют внимательной работы по их предупреждению, начиная, видимо, с ранних этапов обучения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Взаимосвязь и взаимопроникновение явлений, факторов и процессов научно-технического развития всеобъемлюще проявляются главным образом в наиболее распространенных, развитых языках. После приобретения независимости в Республике Таджикистан языковая политика была направлена на всестороннее развитие языков всех наций и народностей. В Конституции Республики Таджикистан в Статье 2 говорится, что русский язык – язык межнационального общения. В Республике Таджикистан принят Закон о Государственном языке. В местах, где проживает национальное меньшинство, то есть киргизы, узбеки, туркмены, функционируют школы на их национальных языках. Но везде наблюдается одинаковая тенденция, люди нетитульной национальности стремятся учиться и учить своих детей на государственном – таджикском языке.

В настоящее время общество еще не восприняло, что современное состояние изучения двух, даже трех языков для молодого поколения является центральной проблемой для формирования высококвалифицированного специалиста, для развития нашей республики, что способствует воспитанию подрастающего поколения. Сейчас появляются новые проблемы в различных отношениях, формируется стремление каждого народа для защиты своих ценностей, которыми являются язык, традиция, устное народное творчество, а также изучение русского языка и литературы. В современном обществе происходит различные варианты состояния двуязычия как воспитательного фактора в вузах и общеобразовательных школах Республики Таджикистан. Одним из этих факторов является языковая проблема, которая в настоящее

время является актуальной и направлена на успешное развитие всестороннего воспитания подрастающего поколения.

Следует отметить, что таджикско-русское двуязычие является контактным, то есть оно возникает в условиях взаимного общения в политической, экономической, культурной и научной жизни носителей русского и таджикского языков. В основе билингвистических процессов лежат этнолингвистические процессы, понимаемые как процессы взаимодействия и взаимообогащения носителей языков. В центре нашего внимания стоят социоллингвистический и собственно лингвистический аспекты изучения. В собственно лингвистическом плане можно исследовать билингвизм, не прибегая к данным социоллингвистики, изучая чисто внутривидовые отношения, хотя такое исследование и будет неполным, односторонним. Напротив, исследование билингвизма в социоллингвистическом аспекте исходит из комплексных данных социоллингвистики, структурно-типологического анализа, социологии, а также использует в случае необходимости данные психологии и педагогики, имея в виду необходимость «стыковки» данных этих различных отраслей знания.

Изменения, прошедшие в постсоветский период, приобретение независимости существенно расширили социальную функцию государственного –таджикского языка и определили границы их взаимодействия с русским языком. Изменилась и роль русского языка, он стал языком межнационального общения и мощным средством приобщения таджикского народа к достижениям русской и мировой культуры и науки.

При преподавании русского языка в нерусской аудитории, в целях более прочного и сознательного усвоения студентами грамматического материала, преподавателю часто приходится обращаться к помощи родного языка.

Современная средняя школа не вполне удовлетворяет возросшим требованиям. Иногда у некоторых студентов даже в вузах обнаруживается рецидив неграмотности: они делают ошибки против элементарных правил орфографии и пунктуации. Профессора жалуются на отсутствие у студентов-первокурсников навыков самостоятельной работы с книгой; нередко наблюдается неумение записывать лекции. Окончившие среднюю школу не всегда владеют навыками публичного выступления, иногда не могут толково рассказать о виденном и слышанном, сжато передать содержание прочитанной книги, описать трудовой процесс, составить отчет, план, заметку в газету, даже оформить протокол заседания. При работе над лексикой, семантическое значение и употребление которой в обоих языках относительно совпадает, достаточно ограничиться запоминанием значений слов, если нет расхождений на грамматическом уровне.

Преподавание русского языка в современном вузе строится так, что на обучение стилю и на выработку речевых навыков, необходимых для будущей практической деятельности студентов-выпускников, не хватает времени.

Осознание студентами огромного практического значения занятий по русскому языку значительно повышает их уважение и интерес к предмету и, несомненно, будет способствовать более успешному его изучению.

Методы изучения типов двуязычия также могут быть различными: социолингвистические, структурные, математико-статистические и др. Изменения, прошедшие в постсоветский период, приобретение независимости существенно расширили социальную функцию государственного –таджикского языка и определили границы их взаимодействия с русским языком. Изменилась и роль русского языка, он стал языком межнационального общения и мощным средством приобщения таджикского народа к достижениям русской и мировой культуры и науки.

В деле изучения русского языка в нерусской аудитории большую помощь оказывает знание студентами грамматики родного языка. Это

позволяет сделать преподавание более убедительным, наглядным, а в некоторых случаях дает и экономию во времени. Покажем это на некоторых конкретных примерах работы в Кулябском государственном университете имени А.Рудаки, где учет различий в грамматическом строе русского и родного языков студентов существенно облегчил самый процесс преподавания русского языка.

Учить употреблению слов в их «функциональной необходимости» - задача, которая интуитивно ставится и в различной степени успешно завершается в любой системе обучения неродному языку. Однако при обучении студентов русской речи особенно важно разработать «нормативно-стилистический минимум», определить соотношения элементов кодифицированного литературного языка и разговорной речи в той «модели речеупотребления», которую мы хотим сформировать у наших студентов.

Содержание понятий «система», «норма», «узус», равно как и проблема их взаимоотношений в процессе речевой деятельности индивида и коллектива, в нашей лингводидактике детерминировано недостаточно четко, что значительно увеличивает трудности в определении удельного веса соответствующего языкового и речевого материала при обучении неродному языку.

Между тем, поскольку основной целью обучения русскому языку в языковом вузе является овладение навыками речи на этом языке, постольку вопрос о соотношениях системы, нормы и узуса именно в лингводидактическом аспекте выдвигается сегодня на одно из первых мест в числе проблем, стоящих перед методикой.

Решение вопроса о соотношении системы, нормы и узуса в применении к обучению русскому языку в таджикской аудитории вузе требует специальных исследований. В речи студентов филологических факультетов часты как ошибки, связанные с нарушениями системы (*черный парта, девочка сказал, пришел на школу*) и т.д., так и с нарушением нормы (*Мама не*

дома) и «переходные» (*учить урок-научить урок, вм. выучить*), но система и виды работы по предупреждению и устранению этих ошибок практически не дифференцированы.

Овладевая чужим языком, необходимо научиться оформлять свои мысли с помощью чужой языковой системы, которая отличается не только звуками, но и семантикой своих лексических и фразеологических единиц.

Слова должны изучаться в смысловых единствах, связанных с конкретной ситуацией контекста, поскольку в качестве содержания высказывания будут выступать такие внелингвистические факторы, как цель, мотивы, направленность и т. д.

Следовательно, русский язык должен изучаться как комплексная, многоаспектная деятельность. Перевод и сравнение значения слова, словосочетания, предложения поэтому - важный элемент подготовки специалиста-русиста.

Перечисленные теоретические принципы позволяют утверждать, что функционально-коммуникативное описание языка в формировании лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку может быть предпринято в двух направлениях. С одной стороны, речь идет о функционально-семантическом описании языковой системы.

В лексических полях взаимодействие лексем (значений лексемы) может быть прослежено в двух направлениях: парадигматически - через общие элементы значения и синтагматически - через их линейную связь. В процессе коммуникации из парадигматического ряда выбираются соответствующие коммуникативному заданию обозначения, соединяемые на синтагматическом уровне с другими лексемами на основе их сочетаемости и валентности.

С другой стороны, при функционально-коммуникативном описании языка речь идет о функциональном описании языковой коммуникации, задачей которого является исследование процессуального аспекта языка,

который может быть объяснен и описан только с учетом коммуникативной ситуации и определенных факторов языковой коммуникативной деятельности.

Коммуникативные приемы представляют собой операционный аспект формирования лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

2.1. Характеристика системы развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку

Как известно, на филологических факультетах, для которых введен учебный план с увеличенным бюджетом времени, предусматривается углубление программного материала в теоретическом и практическом планах.

Основное направление работы в учебном процессе филологических факультетов - максимальное речевое развитие студентов, которое должно осуществляться в тесной связи с формированием самостоятельности мышления студентов, развитием лексической компетенции в условиях двуязычия.

Развитие самостоятельности мышления неразрывно связано с воспитанием у студентов рационального стиля умственной работы. В основу занятий русского языка на филологических направлениях положен индуктивный метод сообщения новых знаний, который помогает студентам самостоятельно проводить анализ языковых явлений, логически рассуждать, повышать речевую культуру студентов, развивает их творческие способности. При использовании индуктивного метода большое значение приобретает составление системы вопросов к новому материалу. Предпочтение следует отдавать:

а) вопросам, вызывающим интерес и активную работу мысли студентов;

б) вопросам, нацеливающим на сопоставление фактов русского и таджикского языков, на выявление существенных признаков и формулирование грамматических выводов;

в) вопросам-заданиям, помогающим использовать языковые знания в речевой практике.

Эффективность использования перечисленных типов вопросов психолог Н.И. Гез объясняет тем, что при выполнении более трудных (но посильных) умственных операций внутренняя речь, формирование которой является конечной целью изучения и усвоения второго языка, приобретает большую интенсивность и развернутость, при решении же легких задач она ослабевает или совсем исчезает [52, с.21].

Благодаря системе вопросов студенты быстрее уясняют логику и структуру новой темы, а потому глубже усваивают трудный материал.

Следует, однако, помнить, что индуктивный метод нельзя применять при сообщении простых и понятных студентам знаний, ибо в таком случае постепенное «раскрытие» отдельных сторон изучаемого не вызывает у студентов активности, так как о «выводе» они догадываются прежде, чем пройдут обязательный этап индуктивного анализа. В подобных ситуациях рациональнее обращаться к дедуктивному методу. Последний особенно удобен, когда предметом новой темы являются языковые факты, для понимания которых студенты не располагают никаким базовым материалом, или, когда новая тема чрезвычайно сложна.

Следовательно, при выборе способа объяснения новых знаний необходимо учитывать характер языковых фактов, степень их соотнесенности с ранее изученными студентами явлениями, уровень общего и языкового развития студентов. Подобные рекомендации распространяются на изучение как основного, так и дополнительного теоретического материала.

Формированию этой способности служат, наряду с основными, и дополнительные практические умения и навыки.

В числе главных из них:

1. Умение воспринимать и понимать речь преподавателя или другого лица в пределах пройденной тематики и изученного лексического и

грамматического материала; содержание несложных радио- и телепередач, презентаций, построенных в основном на усвоенном лексико-грамматическом материале. Как известно, одной из серьезных причин медленного овладения студентами-таджиками русским языком является неразвитость навыков слушания (аудирования) речи.

Восприятие речи на слух легче достигается при непосредственном общении на втором языке. Но в условиях в сельской местности, где русская языковая среда ограничена, незаменимую роль могут играть технические средства обучения (просмотр презентаций, видеофильмов, прослушивание магнитофонных записей, радио- и телепередач и др.).

Слуховые технические средства повышают продуктивность самостоятельной работы студентов. Постоянное применение слуховых технических средств способствует развитию слуховой памяти студентов, а участие различных видов памяти в овладение языковым материалом - одно из условий прочного усвоения.

Этап приобретения знаний завершается переходом к первичным умениям; этап первичных умений сопровождается переходом к навыкам; этап автоматизации навыков заключается переходом ко вторичным умениям, т.е. способности не просто правильно строить высказывание, но и правильно употреблять это высказывание для выражения того или иного содержания. Другими словами, владение вторичными умениями - это способность общаться на втором языке, речевое творчество.

Слушание магнитофонной записи не только развивает навыки восприятия русской речи на слух: многократное прослушивание способствует созданию образца, воспроизводимого затем в речи, так как развитие навыков понимания тесно связано с развитием навыков говорения.

Организуя занятия по аудированию, следует помнить, что соответствующие навыки связаны прежде всего с навыками артикуляции.

Поэтому большое внимание при организации упражнений нужно уделять говорению, воспроизведению воспринятого на слух, разным видам пересказа и налогам и другим формам работы, которые помогают автоматизировать произносительные навыки.

2. Умение соблюдать фонетико-орфоэпические нормы русского языка, правильное ударение в словах, правильную интонацию при произношении повествовательных, вопросительных, побудительных и восклицательных предложений, при ведении диалога. Вторая группа умений - тесно связана с первой группой (аудирование). В развитии этих навыков также большую помощь могут оказать технические средства.

При постановке произношения первые образы звуков, звукосочетаний, слов, речевых единиц студенты должны получать от преподавателя вместе с наглядным объяснением их артикуляции. Первичное закрепление произносительных навыков целесообразно проводить под руководством преподавателя, который помогает студентам понять причину фонетико-орфоэпических неправильностей в речи и устранить их. В дальнейшем необходимо длительное слушание и воспроизведение изучаемых лексических единиц и их сочетаний не только и не столько в тренировочных упражнениях, сколько в живом речевом потоке. Сказанное в равной мере относится и к выработке навыков интонирования различных по структуре и по цели высказывания предложений.

3. Умение пользоваться орфографическим, толковым, фразеологическим словарями, а также словарем синонимов; использовать в речи синонимы, антонимы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые выражения. Эта группа навыков необходима для углубленной работы над словом.

Из общеизвестных способов семантизации слов желательно отдавать предпочтение словотолкованию.

Данные психологов доказывают, что толкование слов - самый продуктивный способ раскрытия их значения. Именно при таком способе овладения словом студент напрягает свои умственные силы, заставляет работать свой мозг более сосредоточенно и активно. Все это создает благоприятные условия для развития лексической компетенции в условиях двуязычия, для активизации всех мыслительных процессов, тогда как при усвоении русских слов путем перевода на родной язык или с помощью наглядных средств в основном «срабатывает» механическая память студентов.

Программа рекомендует систематически приучать студентов к пользованию толковым словарем и словарями фразеологизмов и синонимов. Именно в словарях этого рода можно найти и осмыслить прямое и переносное значение слова, понять особенности лексической сочетаемости слов, оттенки значений слов в синонимических рядах. Все это дает ключ к правильному употреблению русских слов в речи.

Семантизация слов на занятиях русского языка должна рассматриваться в более широком плане: не только в плане раскрытия его значения, но и в плане «выхода» в активную речь, где оно вступает в многосторонние отношения собеседников, овладевающих этим словом.

Отсюда следует, что студентов нужно учить более точному, ясному и выразительному изложению своих мыслей и чувств с тем, чтобы речевое общение проходило с наибольшей отдачей и удовлетворением. С этой целью изучаются синонимы, антонимы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые выражения. Они позволяют точно передавать мысль, ярко выражать чувства, вызывать у собеседника определенное отношение к тому, что и о чем говорят: обогащают содержание и строй русской речи студентов таджикской аудитории.

4. Умения активного владения русским языком. Программа предусматривает выработку умений:

- а) сжато и свободно пересказывать содержание изученных текстов;
- б) давать расширенные ответы на вопросы, состоящие из нескольких предложений;
- в) составлять отзывы о прочитанных книгах, о просмотренных кинофильмах и спектаклях;
- г) писать эссе повествовательного характера с элементами описания; эссе-характеристики; эссе по плану, опорным словам, по началу; на темы из окружающей жизни, в связи с прочитанным и по презентациям;
- д) писать письма с элементами описания и характеристики;
- е) писать заметки в газету информационного характера; с оценкой описываемых явлений, событий, фактов; заметки с предложениями дискуссионного характера.

Особенностью активных, творческих видов работ по развитию речи является то, что при их выполнении студенты не пользуются готовыми мыслями и языковой оболочкой для них из ранее усвоенных текстов и выполненных упражнений, а комбинируют известные языковые средства по-новому, для более точного и полного выражения мыслей.

Результатом выполнения творческих заданий является не просто связная речь, а самостоятельная монологическая и диалогическая речь на русском языке, свободные высказывания студентов с использованием их наблюдений и опыта.

Другой особенностью собственно творческих видов работ является то, что при их выполнении сознание сосредоточивается не на языковой оболочке, а на смысловом содержании. Перечисленные выше умения как раз и требуют от студентов продуктивно-творческого характера речи, поэтому им следует отдавать предпочтение в общей системе работ.

Увеличение удельного веса устных и письменных работ имеет реальные предпосылки в психическом развитии студентов. Если мышление студентов младших курсов отличается, по преимуществу, наглядно-

действенным характером, хотя и с немалыми потенциями перехода к мышлению отвлеченному, абстрактному, то в мышлении студентов старших курсов проявляется все более нарастающая тенденция к причинному объяснению явлений действительности; они начинают самостоятельно разбираться в новых явлениях, событиях, опираясь на уже имеющиеся знания.

Кратко охарактеризованные требования к знаниям, умениям и навыкам студентов - таджиков показывают, что самой надежной основой обучения является такой метод, который представляет собою синтез знания, мышления и речи.

Работа по развитию лексической компетенции в условиях двуязычия должна быть направлена прежде всего на расширение речевого развития студентов. Показателями речевого развития студентов является их лингвистический кругозор, владение практическим и теоретическим материалом, умения и навыки использования в речи грамматических, стилистических ресурсов языка, орфографическая и пунктуационная грамотность.

Известно, что обучение русскому языку как неродному ставит главной целью сообщение студентам суммы знаний о языке. Конечной же целью обучения русскому языку в таджикской аудитории является практическое владение языком в устной и письменной форме как средством общения. Знания о языке в данном случае должны помочь выработке умений и навыков. Такая коммуникативная цель обучения в известной мере определяет содержание и направленность углубленного изучения русского языка в таджикской аудитории.

При изучении русского языка решаются следующие психологические и педагогические задачи:

- 1) пробуждение и развитие познавательного интереса, который обращен не только к содержанию данной предметной области, но и к процессу добывания этих знаний, к деятельности, в которой происходит

оперирование уже приобретенными навыками, умениями, овладение новыми и их совершенствование;

2) развитие языкового чутья, способностей к русскому языку, как способностей к теоретическому осмыслению материала, так и способностей к практическому использованию языковых средств.

Как же происходит изучение коррективовочного курса? Коррективовочный курс представлен в трех видах:

I. Коррективовочный курс без изменений как в структуре, так и в количестве отведенных для его изучения часов. Например, на тему «Число имен существительных. Образование множественного числа имен существительных» и действующая программа и проект углубленной программы отводят 4 часа. То же самое можно сказать и о теме "Построение и употребление в речи предложений с обстоятельством, выраженным именем существительным в предложении» - 3 часа.

II. Коррективовочный курс остался без изменения в структурном отношении, но увеличено количество часов, отведенных для его изучения. Так, на тему «Построение и употребление в речи предложений с дополнением и обстоятельством, выраженными именами существительными в винительном падеже» действующая программа отводит 3 часа, а проект - 7 часов.

III. Расширен коррективовочный курс и соответственно увеличены часы, отведенные на его изучение. Так, к теме «Сложноподчиненные предложения с придаточным определительным», на изучение которой действующая программа отводит 5 часов, в проекте добавлены подтемы: «Соотношение определительного придаточного предложения с определением в простом предложении», «Замена определительного придаточного предложения причастным оборотом», «Синонимика определительного придаточного предложения и причастного оборота», и на изучение всей темы отводится 10 часов.

Целесообразно ли отводить одинаковое количество часов на одну и ту же грамматическую тему? В принципе целесообразно, потому что грамматическая тема может изучаться с различной степенью глубины. Посильным и необходимым окажется вовлечь в работу по теме большее число разнообразных и творческих упражнений, а также увеличить степень самостоятельности студентов в выполнении предложенных заданий. За счет чего можно, например, углубить материал темы «Построение и употребление в речи предложений с дополнением и обстоятельством, выраженными именем существительным в винительном падеже»? Возьмем конкретно материал темы «Употребление существительных в винительном падеже с предлогом ЗА». Во-первых, данное занятие содержит дополнительный материал под рубрикой *Д.* (т.е. дополнение). Если на 1 курсе этот материал служит для индивидуализации обучения или как дополнительный, то на филологических факультетах он должен служить в качестве основного материала.

Во-вторых, разнообразить, точнее, расширить задания к упражнениям этого занятия. Так, можно увеличить речевые образцы и составить с ними предложения.

Бороться за мир.

...за первое место.

...за хорошую учебу.

...за отличную дисциплину.

...за чистоту.

Еще за что бороться?

Бороться за....

Например, на вопрос *За что сражались солдаты в Великую Отечественную войну?* можно дать ответы: *за Родину, за будущее, за народ.*

А еще за что? Сражались за...

И в-третьих, за счет привлечения дополнительных грамматико-стилистических упражнений. Например, к материалу данного занятия можно привлечь упражнения такого характера:

I. Объясните разницу в значении сочетаний: *работать за товарища - радоваться за товарища, обидеться за товарища - обидеться на товарища, сесть за книги - сесть за стол.*

II. Спишите словосочетания, добавляя предлог *ЗА* или *ПРОТИВ*; слова в скобках поставьте в соответствующем падеже.

1. *Выступать*. (*прогресс науки*); *выступать* (*применение атомного оружия*). 2. *Голосовать* (*сокращение военных сил*); *голосовать* (*повышение военных расходов*). 3. *Бороться* (*эксплуатация и угнетение*); *бороться* (*инфекционные заболевания*); *бороться* (*полная ликвидация эпидемий*).

Широкое введение материала по лексике и фразеологии дает возможность преподавателю:

- 1) углубить интерес к русскому языку;
- 2) расширить объем сведений по лексике, полученных студентами в начальный период обучения;
- 3) развить навыки употребления различных выразительных средств русского языка в соответствии от цели высказывания;
- 4) научить пользоваться разными словарями русского языка;
- 5) познакомить студентов со стилистическими функциями тех или иных лексических явлений, со сферой употребления слов.

Так, уже привлечен такой материал по лексике, как «Синонимы и их использование в речи», «Антонимы и их использование в речи».

На материале данных тем можно выполнить ряд интереснейших упражнений и заданий, которые можно позаимствовать из учебников русского языка. Например:

Задание 1. Выберите синонимы к словам *родина, бесконечный, охранять*. Какой частью речи являются синонимы каждой группы? *отечество, караулить, отчизна, бескрайний, беспредельный, сторожить*.

Задание 2. Подобрать к следующим словам синонимы; с каждым из них составить предложение: *алфавит, орфография, префикс, премия, авария, уста, очи, чело, небрежный*.

Задание 3. Составьте и запишите возможные словосочетания из синонимов-прилагательных.

коричневые, карие

глаза, чулки

о мокром, сыром

платьем, небом

голубым, лазурным

луге, воздухе

Задание 4. Списать следующие глаголы попарно; с каждой парой антонимов составить по одному предложению: *веселиться-грустить, бодрствовать -спать, работать - отдыхать, стареть - молодеть, толстеть - худеть, поднимать - опускать, сходиться -расходиться, включать-выключать*.

Работа над словообразованием должна привести к более глубокому и осмысленному умению оперировать такими значимыми частями слова, как корень, приставка, суффикс и окончание. А это, в свою очередь, ведет к формированию прочных орфографических навыков и умений студентов. С этой целью, например, привлечен такой материал, как «Чередование согласных и гласных в корне. Правописание слов с чередующимися О – А в корнях: *ЛОЖ - ЛАГ, РОС - РАСТ, ГОР - ГАР, КОС - КАС*» и др.

Углубление грамматического материала должно происходить за счет уяснения стилистической роли сложных предложений, а также уяснения синонимии союзных слов, используемых в сложноподчиненных предложениях.

Так, к теме «Общие сведения о сложноподчиненном предложении» целесообразно использовать, например, такие задания:

I. Сравните данные предложения. Определите их тип. Подумайте, где мысль выражена точнее и какими средствами это достигается.

<i>Деревья погибли. Весной были сильные морозы.</i>	<i>Деревья погибли, так как весной были сильные морозы.</i>
---	---

<i>Земля хорошо обработана. Она дает хороший урожай.</i>	<i>Если земля хорошо обработана, она дает хороший урожай.</i>
--	---

II. Сравните данные предложения. Определите их тип. Подумайте, в каком типе предложения связь частей более тесная.

<i>В Китае много чайных кустов, и живут они по семьсот лет.</i>	<i>В Китае много чайных кустов, которые живут по семьсот лет.</i>
---	---

<i>Преподаватель заболел, и экскурсия не состоялась.</i>	<i>Так как преподаватель заболел, экскурсия не состоялась.</i>
--	--

Выполнение подобных заданий дает возможность студентам уяснить, что в сложноподчиненном предложении, по сравнению с простым, мысль выражается более точно, полно, ярко, а по сравнению со сложносочиненным связь между частями предложения более тесная.

Другой немаловажный вопрос, на который следует обратить серьезное внимание - развитие у студентов навыков правильного интонирования сложноподчиненных предложений.

Работа над интонационной стороной предложения способствует лучшему усвоению синтаксиса и пунктуации, улучшению навыков выразительного чтения, оживлению работы по развитию речи студентов, активизации мышления и развитию умения сознательно

пользоваться для выражения своих мыслей теми богатейшими средствами, которые дает интонация.

Основная задача обучения интонации - выработка у студентов навыков:

- 1) правильного употребления повествовательной, восклицательной, вопросительной интонаций;
- 2) интонационного членения предложений в соответствии с их синтаксической структурой и смысловым содержанием;
- 3) правильной расстановки фразовых ударений и правильного употребления тонов в синтагмах.

Обучение сложным синтаксическим конструкциям должно проводиться в тесной связи с освоением соответствующих интонационных норм, основ интонационно-смыслового значения сложного предложения, распределения в нем ударений и характера мелодических тонов.

Студенты при интонировании сложноподчиненных предложений не умеют передать интонационными средствами общий смысл предложения; нарушают общий интонационный рисунок предложения, неправильно определяют мелодику и паузы в предложении; не умеют выделять ту или иную мысль логическим ударением; неправильно членят предложения на синтагмы и определяют темп произношения отдельных синтагм.

Основные правила интонирования сложноподчиненного предложения, которыми должны руководствоваться студенты при чтении таких конструкций, следующие:

I. Если придаточное предложение предшествует главному, то интонационное членение на границе главного и придаточного в этом случае очень выразительно. Придаточное предложение произносится со значительным повышением, а главное - со значительным понижением голоса.

На границе между ними продолжительная пауза, сопровождаемая нисходящим интервалом. Графически это будет выглядеть так:

Когда солнце поднимается над полями, // я невольно улыбаюсь от радости. (М. Г.)

II. Если придаточное предложение находится внутри главного, то главное предложение произносится со значительно повышенной интонацией, чем придаточное. Перед придаточным и в конце его делается длительная пауза.

Статья о Горьком, // которая напечатана в газете, заинтересовала нас.

III. Если в главном предложении есть указательное слово, то на него падает логическое ударение.

Плох тот кузнец, // который искры боится. (Пословица)

Необходимо разъяснить студентам важность правильного членения предложения на синтагмы в потоке речи. Умение прочесть или произнести предложение как единое целое зависит от предварительного правильного членения на группы слов и установления отношений этих групп между собой.

На каждом занятии преподавателю следует постоянно следить за правильностью интонирования предложений, систематически прививая и совершенствуя требуемые навыки. В этом большую роль могут сыграть умело составленные упражнения с использованием презентаций и слайдов.

К числу наиболее интересных упражнений для выработки автоматизированных навыков произношения русских предложений можно отнести:

- 1) слушание образцов речи (с включением изучаемых видов предложений);
- 2) имитацию дикторского образца в специальной паузе;
- 3) проговаривание образцовых фраз (предложений);

4) упражнения в выделении изучаемого вида предложений из потока речи;

5) упражнения в сопоставлении интонации определенного вида предложений в русском и таджикском языках.

Перечисленные виды упражнений составляют на языковом материале, который студентами уже усвоен. Такой подход к отбору фонематериала дает студентам возможность сосредоточить свое внимание на изучаемом фонетическом явлении и активно закрепить его.

Таковы некоторые возможные типы заданий и упражнений, с помощью которых можно расширить и углубить грамматический материал при изучении русского языка.

Отбор слов для списков межпредметной лексики производился на основе следующих критериев, известных в научно-методической литературе:

- 1) практическая необходимость слов по курсам обучения;
- 2) частотность употребления слов;
- 3) сочетаемость с другими словами;
- 4) словообразовательная способность слов;
- 5) конкретность значения слова;
- 6) возможность одновременного использования антонимов;
- 7) фактор заимствования слов;
- 8) постепенность и последовательность накопления синонимов;
- 9) многозначность слов;
- 10) фонетические трудности;
- 11) грамматические трудности;
- 12) нормативность, стилистическая нейтральность.

Все эти критерии отбора слов тесно связаны между собой и должны отвечать основному принципу дидактики - от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Главнейшие принципы отбора слов – практическая необходимость и частотность употребления. Отобранные лексемы должны отвечать потребностям речевой практики, а также требованиям составления учебников и учебных пособий. При отборе слов для списков межпредметной лексики принималась во внимание и семантическая значимость лексических единиц, их «стержневая» роль в раскрытии основного содержания той или иной темы. Поэтому в названные списки вошло немало слов, не отличающихся большой частотой употребления в языке вообще, но являющихся крайне необходимыми для усвоения программного материала по различным дисциплинам (*барометр, атлас, карта, двигатель, домна; батрак, вассал, вече; фреза, резец, отвертка, пила; злак, чешуя, тычинка, пестик* и др.).

Большое значение придавалось и учету родного языка студентов, в частности, обращалось внимание на то, в какой мере студенты должны владеть и владеют эквивалентами лексических единиц русского языка в родном языке.

Экспериментальные исследования в области преподавания русского языка показали, что для овладения студентами русским языком как средством общения важен принцип новизны. Следует предлагать студентам возможно больше новых текстов на русском языке, а не побуждать их к многократному чтению одного и того же материала; использовать тексты, имеющие различное смысловое содержание, но включающие в себя изученные или изучаемые грамматические формы, знакомую и новую лексику, подлежащую активному и частично пассивному усвоению.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия целесообразно использовать материал учебников по родному языку и литературе, истории, географии и др., который является прекрасным средством языковой наглядности. Привлечение дополнительного материала делает содержание занятий русского языка более близким, понятным и интересным, обуславливая тем самым активность студентов. Этот материал

должен быть целесообразным и отвечать теме занятия. В основном же учебный материал на занятиях русского языка должен отражать русский быт, русскую культуру, русский национальный колорит. При этом условии студенты-таджики будут естественно прибегать к средствам русской речи. Задания на материале других дисциплин при проведении занятий русского языка ценны прежде всего тем, что заставляют студентов вновь обращаться к изученному материалу в целях поиска ответов. Студенты вынуждены переосмысливать пройденный материал, излагать его в иной последовательности, не на родном, а на русском языке. Это, в свою очередь, заставляет их активизировать имеющийся лексический запас, усваивать некоторые новые слова, выражать мысли своими словами, с использованием разнообразных синонимичных выражений, тренирует в комплексном применении изученных грамматических конструкций, ориентирует на выборочное использование лексико-фразеологического материала пройденных параграфов и текстов. Тем самым выполнение заданий на материале межпредметных связей вызывает интенсивную работу мысли. В конечном итоге осуществление межпредметных связей обеспечивает лучшее усвоение материала не только по русскому языку, но и по другим предметам.

Наблюдения, практика составления новых учебников русского языка и массовая опытная работа по ним показывают, что эффективность использования межпредметных связей обуславливается прежде всего тщательным изучением программ, учебников, учебных пособий по другим учебным дисциплинам, установлением тесного контакта с преподавателями этих предметов.

Основные этапы работы по активизации включения межпредметности в занятия русского языка следующие:

- определение наиболее интересных и близких студентам тем с учетом времени их изучения и целесообразной лексики;

- продумывание видов самостоятельной работы студентов, которые можно организовать на данном материале в целях выработки тех или иных речевых умений с использованием какой-либо одной определенной грамматической конструкции либо всего ранее пройденного материала;
- составление соответствующих вопросников, проведение предварительных бесед;
- подбор и закрепление (на нескольких предыдущих занятиях или на одном данном занятии, в зависимости от степени сложности и объема) необходимого лексико-фразеологического материала;
- проверка выполнения заданий.

Очень важно в работе с межпредметной лексикой раскрывать коммуникативную значимость лексем, способность слов «входить» в состав изучаемых типовых предложений, широко употребительных в речевом общении. Списки межпредметной лексики призваны расширить, обогатить лексическую наполняемость усваиваемых на занятиях русского языка конструкций предложений и словосочетаний во всем их разнообразии, вариантивности.

Каковы же формы активизации межпредметной лексики? Это в основном ответы (устные и письменные) на вопросы; постановка вопросов; составление словосочетаний и предложений; составление связного текста; выполнение совмещенных заданий (прочитать, составить план - вопросный или оформленный повествовательными предложениями, записать его для пересказа; пересказать).

Эти задания, выполняемые на материале межпредметных связей, способствуют закреплению и совершенствованию у студентов навыков активной русской речи.

Основным же материалом для развития лексической компетенции в условиях двуязычия были и остаются учебники русского языка. На некоторых занятиях задания «межпредметного» характера можно включать

за счет сокращения отдельных, менее ценных или однообразных в речевом отношении упражнений.

Перейдем к рассмотрению конкретных видов самостоятельной работы студентов на конкретном материале различных учебных дисциплин при изучении одной из труднейших тем грамматики русского языка управления (беспредложного и предложного, глагольного и именного).

Обращение к учебникам родного языка вполне целесообразно для отшлифовки навыков перевода с родного языка на русский. Хотя на занятиях русского языка основное место принадлежит практике русской речи, определенное значение в этой работе имеет и перевод. Имеются в виду переводы отдельных словосочетаний и предложений, которые наглядно демонстрируют различия в оформлении связей слов и тем самым способствуют лучшему их пониманию и правильному употреблению в связной речи. Перевод совершенствует умения выражать на русском языке то, что сказано на родном. В этом плане переводные упражнения активизируют мышление и речь студентов.

Приведем некоторые типы переводных упражнений, которые расположены по степени нарастания трудности:

Задание 1. Переведите вопросы с таджикского языка на русский и ответьте на них.

Кому Негмат написал письмо? - Негмат написал письмо другу.

Кого увидела Халима в библиотеке? - Халима увидела в библиотеке свою подругу.

При выполнении такого типа заданий студенты закрепляют предложные и беспредложные конструкции и вырабатывают умение самостоятельно отвечать на вопросы.

Задание 2. Прослушайте - переведите. Различайте сходные формы в употреблении имен существительных.

Рассказывать брату.

Рассказывать о брате.

Предложения начитываются в лингафонном кабинете. Студенты прослушивают их 2-3 раза и записывают после разбора образца перевод на русский язык в тетради. Такие задания развивают слуховую память студентов, а также способность быстрого перевода услышанного на таджикском языке (независимо с чьего голоса).

Задание 3. Переведите отдельные предложения из учебника по русскому языку. В переводах подчеркните глаголы и относящиеся к ним существительные в различных падежах. Весьма удобно в этих целях использовать тексты упражнений из раздела «Падежи. Склонение существительных».

Задание 4. Прочитайте и переведите с помощью словаря.

Знаешь ли ты?

Первый в мире детский театр был открыт в Москве в 1921 году.

Книги издаются на 89 языках народов СНГ и 56 иностранных языках.

В России более 200 книжных издательств. Каждый год они выпускают в свет 73 -75 тысяч названий книг тиражом в 1,3 миллиарда экземпляров. Это значит: ежегодно на 100 человек населения приходится 500 выходящих книг и брошюр.

Подобные задания способствуют насыщению занятий богатым в воспитательном и познавательном отношении материалом, помогают практически закреплять падежные формы существительных. Внося элементы творческой активности, не допуская увлечения переводами, можно добиться определенных положительных результатов в выработке навыков быстрого и правильного изложения по-русски того, что услышано на родном языке.

Благодатный материал для проведения интересных в познавательном отношении бесед дает изучение географии и истории. Беседа по вопросам и составление небольших связных рассказов на конкретно сформулированные темы дают возможность закрепить беспредложные и предложные

конструкции, помогают в составлении предложений с включением существительных в разных падежах.

С привлечением материала по географии, например, проводится беседа на тему *«Пустыни Центральной Азии»* по плану:

1. *Как называются самые большие пустыни в Центральной Азии?*
2. *Какая температура воздуха в пустынях летом?*
3. *Что хорошо растет в пустынях?*
4. *Какие там поспевают фрукты?*
5. *Чего не хватает в пустынях? Что делается для того, чтобы в пустыни пришла вода?*
6. *Что добывают в пустынях Центральной Азии?*

Для ответов на данные вопросы студентам было предложено повторить пройденный на занятиях географии материал, обращаясь к переводному словарю. В аудитории объясняются только три слова: *пустыня* - *биёбон*, *воздух* - *ҳаво*, *обнаружить* - *ёфтан*. После беседы студенты составили и записали в тетрадях небольшие рассказы. Для примера приводим рассказ одного из студентов:

В Центральной Азии много пустынь. Самые большие пустыни – это Каракумы и Кызылкумы. Температура воздуха в тени летом +30 градусов. В хорошо растет саксаул, хлопок. Поспевают самые вкусные дыни, виноград, персики, абрикосы. Нужна только вода. Люди проводят в пустыне каналы. Например, Аму, Бухарский канал и др. В пустынях много полезных ископаемых.

С опорой на материал по учебнику истории проводится работа по теме *«Вождь рабов Древнего Рима - Спартак»*, которая особенно увлекает студентов.

Подготовительная работа заключалась в определении основных моментов содержания предложений о Спартаке, ответах на специально подобранные преподавателем вопросы, объяснении отдельных слов и

выражений, рассматривании слайдов презентации, отражающих эпизоды выдающегося восстания рабов. Большой интерес вызвали у студентов следующие вопросы:

- 1. Каким гладиатором был Спартак?*
- 2. Кем выбрали его рабы?*
- 3. Кто отовсюду шел к Спартаку?*
- 4. Что хотели сделать бедные люди Рима под руководством Спартака?*
- 5. С какими словами Спартак повел свою армию в бой?*
- 6. Как он бился с врагами?*
- 7. Каково Ваше мнение о Спартаке?*

Были объяснены, в основном с помощью словотолкования следующие слова: *гладиатор, изрубить, отовсюду*. В результате ответов на вопросы студенты составили содержательные предложения, объединенные одной темой.

Вот рассказ одного из студентов:

Спартак был сильный, умный и храбрый гладиатор. Рабы выбрали его своим вождем. К Спартаку шли отовсюду бедные люди. Они хотели разбить римскую армию и получить свободу. Спартак повел свою армию в бой со словами: «Лучше смерть от железа, чем от голода». Спартак бил врагов до конца, но их было больше. Они окружили Спартака и изрубили его. Я видел кинофильм "Спартак". Спартак - герой и поэтому мне очень нравится.

Для составления тематически связанных предложений типа ответов на вопросы с употреблением существительных в разных падежах и повторения всего ранее пройденного грамматического материала полезно также использовать материалы по другим учебным дисциплинам.

Разумеется, содержание вопросов должно быть понятно студентам, и в этих целях могут быть использованы различные приемы словарной работы.

Важно, чтобы все вопросы отражали пройденный студентами материал и активизировали их речь и мышление на русском языке. Учитывая основные направления воспитания и важнейшие учебные темы, можно провести вопросно-ответную беседу.

Использование презентаций, словарная работа (припоминание отдельных слов, перевод, подбор синонимов и антонимов), привлечение конкретного жизненного опыта студентов обогащают занятия русского языка многообразными, практически ценными, содержательными примерами.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия на занятиях русского языка можно использовать знания и навыки, полученные на других занятиях.

Приемы предварительной словарно-фразеологической работы те же, что и раньше. Уяснение на данном занятии дополнительных оттенков семантики известных слов *уголь*, *масло* и др. вызывает у студентов особый интерес.

Задание 5. Составьте предложения со словосочетаниями *эскиз заголовка*, *нарисовал с натуры*, *большая картина* и словами *портрет*, *углем*, *карандашом*, *рисунок*.

Задание 6. Составьте рассказ или напишите эссе по следующему слайду. Вот одна из работ:

Раннее утро. Солнце только взошло. Дехкане уже пришли на поле. Они собирают «белое золото» и поют веселую песню. Хлопка очень много.

Таким образом, привлечение материала других учебных дисциплин оживляет и обогащает занятия русского языка.

Это видно и из примеров использования на занятиях по русскому языку слов-терминов по физическому воспитанию. Занимаясь физкультурой, студенты - таджики усваивают следующую лексику: *строй*, *шеренга*, *ряд*, *колонна*, *капитан*, *команда*, *фланг*, *интервал*, *дистанция*,

снаряд; приседание, прыжки, наклон, поворот, шаг, бег, шпагат, «мост»; канат, лестница, конь, козел, мяч, бревно, бум; упражнение, эстафета, баскетбол, волейбол, плавание, лазание и др.

Большая часть этой лексики передается аналогично и на родном языке студентов. Отдельные слова разъясняются путем словотолкования, подбором родственных слов. Например, *плавание* – от глагола *плавать*, *лазание* – от глагола *лазить*, знакомого студентам; *строевые упражнения* – *упражнения в строю*, *передача мяча* – *передать мяч другому*, *бросок мяча в корзину* – *бросить мяч в корзину*. В этом случае студенты усваивают дополнительные значения слова *корзина* (*корзина ручная, корзина для мусора, баскетбольная корзина*).

Названную лексику, как и связанные с ней понятия, конкретный опыт студентов, их действия и навыки по физкультуре можно использовать в разнообразных упражнениях по русскому языку.

Так, студентам можно дать задание составить рассказ по вопросам:

- 1. Где у вас проходят занятия физкультуры?*
- 2. Какое упражнение вам особенно нравится? Почему?*
- 3. В какие игры вы играете?*
- 4. Почему нужно заниматься физкультурой?*

Хорошо справляются студенты и с составлением рассказов и написанием эссе по опорным словам: *гимнастика, прыжки, упражнения, красиво, похвалил(а), выполнять, повторять, еще и еще раз, хорошее настроение, спорт, спортсмен (спортсменка)*.

Наконец, межпредметные связи – богатый материал для использования во внеаудиторных мероприятиях по русскому языку, в частности, в организации оригинальных викторин.

Например, викторина на тему «Хорошо ли вы знаете русскую литературу, историю и географию?»

1. Какие произведения Л.Н. Толстого вы изучали на русском языке? («Отец и сыновья», «Кавказский пленник» и др.).

2. Какая основная мысль содержится в рассказе Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»?

3. Какие сказки А.С. Пушкина вам понравились в переводе на родной язык? («Сказка о царе Салтане», «Сказка о мертвой царевне»).

4. Кто главный герой в отрывке из произведения А.С. Пушкина «Капитанская дочка», «Буря в степи»?

5. С каким произведением Бободжона Гафурова вы знакомы?

6. Каких еще вы знаете таджикских поэтов и писателей, которые писали об истории таджикского народа?

А)

1. Почему первобытные люди жили вместе?

2. Как называли царей Древнего Египта? (фараонами)

3. Какую реку прославляли египтяне? (Нил)

4. Кто строил пирамиду в Египте? (рабы) Какой это был труд?

5. Какие науки были развиты в Египте? (математика, астрономия, письменность, рисование)

Б)

1. О каком богатыре создали греки много сказок и легенд?

2. Какой знаменитый слепой поэт жил в Древней Греции? (Гомер).
Какие поэмы он создал? («Илиада», «Одиссея»)

3. Чему учили в греческих школах? (рисованию, танцам, музыке, чтению, письму, арифметике; воспитывали у детей силу, ловкость и мужество)

4. Как назывались большие спортивные праздники? (Олимпийские игры)
Где и когда проходили последние Олимпийские игры?

В)

1. *С помощью чего можно определить правильную дорогу? (с помощью компаса)*
2. *Чем измеряют расстояние? (рулеткой и циркулем)*
3. *Что изображается на географических картах? Карты каких стран вы знаете?*
4. *Кто покоряет горы? (альпинисты)*
5. *Какие крупные реки протекают в Центральной Азии?*
6. *Чем богаты эти реки?*
7. *Какие города расположены у этих рек?*
8. *Как ветер служит человеку? (приносит воду на поля и леса, очищает воздух, помогает морякам)*
9. *Чем занимаются люди в горах? (пасут скот, собирают чайный лист, строят санатории)*

Эти вопросы предполагают различные по структуре ответы и способствуют в занимательной форме закреплению умений отвечать на вопросы. В одном случае ответы в основе своей воспроизводят содержание и языковую форму вопросов; в другом - требуют изменения грамматических форм вопросительных конструкций; в третьем - могут носить вариантный характер в зависимости от той или другой ситуации; в четвертом - предполагают элементы сообщения и рассказывания, что характерно для диалогической и монологической речи.

Аналогичные виды заданий можно практиковать и в последующем, но на соответственно усложняющемся лексико-грамматическом материале.

Давая подобные задания, следует руководствоваться известными дидактическими правилами: конкретное значение слова давать раньше отвлеченного, прямое значение - раньше переносного; значения многозначных «межпредметных» слов изучать не одновременно, а в определенной последовательности, учитывая характер темы, текста. Необходимо учитывать и то, что общие слова, несмотря на их семантическое

тождество в двух языках, не относятся к разделу лексики (следует учитывать фонетические и грамматические различия русского и таджикского языков, обуславливающие неизбежную межъязыковую интерференцию).

Благодаря проведению разнообразных самостоятельных работ на межпредметном материале, направленных на развитие и совершенствование навыков ответов на вопросы, постановки вопросов, конструирования предложений, связного рассказывания, студенты обнаружили лучшие, по сравнению со студентами тех групп, где использование подобных материалов носило эпизодический характер, знания русского языка.

Это сказалось в разнообразии и содержательности приводимых примеров, составляемых рассказов и написанных эссе, в более высокой грамотности оформления мыслей на русском языке (благодаря большему объему самостоятельной работы, выполнявшейся каждым студентом на протяжении экспериментального обучения), в обогащенности лексического состава высказываний, а также в большей активности в выражении чувств и оценок, что способствует развитию лексической компетенции в условиях двуязычия.

2.2. Система упражнений для развития лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку

На занятиях по лексике русского языка значительное место отводится словарной работе. Она имеет большое общеобразовательное и воспитательное значение и является практическим средством, обеспечивающим более глубокое понимание знакомых художественных произведений и прочное усвоение грамматики, а также навыков правописания. Опираясь на значение, структуру слова и законы словообразования, студенты научатся наилучшим образом пользоваться словом в своей речевой практике.

Ознакомление студентов с лексическим богатством русского языка предполагает наряду с изложением необходимых элементарных сведений по лексике задачу научить их практически пользоваться в устной и письменной речи богатейшими выразительными средствами русского языка. С этой целью на занятиях выполняются разнообразные упражнения, способствующие: 1) закреплению элементарных сведений по лексике; 2) расширению и уточнению словаря студентов; 3) выработке навыков использования в речевой практике доступных выразительных и изобразительных средств языка.

Элементарные сведения по лексике излагаются преподавателем в виде небольших бесед с последующим выполнением практических заданий, закрепляющих то или иное понятие. Беседу о словарном богатстве русского языка следует начать с того, что словарь - это все количество (или совокупность) слов, которое имеется в национальном языке каждого народа. За каждым словом в речи закреплено одно или несколько значений.

Личностные особенности студента также могут иногда вступать в противоречие со строго системным представлением материала. Например, одни студенты стремятся только к разговорной практике и не желают работать с текстом, словарем, слушать необходимые объяснения и т.п., другие настроены на овладение рецептивными видами речевой деятельности, таких студентов с огромным трудом можно заставить говорить. При этом их часто не удовлетворяет разговорная практика по темам. Многие студенты не удовлетворяются имитацией, запоминанием речевых образцов даже в тех случаях, когда такие речевые образцы стали принадлежностью их речи. Для них характерно сознательно-аналитическое отношение к языковому материалу, требование точных правил, ориентиров.

Система упражнений по лексике должна строиться с учетом вида речевой деятельности. Выбор полного способа семантизации определяется

типом лексического значения слов, подлежащих семантизации. Это прежде всего слова сигнификативного типа (но не только) с ярко выраженными собственно лингвистическими сторонами значения - синтагматическими и парадигматическими. «Набор» и типы упражнений позволяют адресовать их студентам с разными личностными особенностями. Представляется, таким образом, что данная система упражнений является достаточно полной, охватывающей максимум параметров.

Следует отметить, что богатство русского языка не исчерпывается общим запасом слов. Оно определяется и разнообразием значений слов в речи, наличием в языке синонимов, антонимов, омонимов, обилием пословиц, поговорок, изречений и т. д. [116, с.17].

Многозначность слова. Конкретное знакомство студентов лексическим богатством русского языка целесообразно начать с понятия многозначности слова. Это понятие является исходным потому, что и нем раскрывается не только основное значение слова, но и изменение его значения в зависимости от контекста речи. Поскольку слово многозначно, студентам следует вначале указать на необходимость учитывать значение слова в контексте, в связи с другими словами. Возьмем для примера слово *язык*. Оно имеет несколько значений. В предложении «*Я больно прикусил язык*» слово *язык* обозначает орган, находящийся в полости рта. Данное значение слова обнаруживается благодаря его связи с другими словами: *я, больно, прикусил*. Все вместе взятые слова и дают возможность установить, что обозначает слово *язык* в рассмотренном предложении. Кроме этого основного значения, слово *язык* употребляется в речи, например, в следующих значениях:

- 1) средство общения людей («*Мы любим свой язык*»);
- 2) разновидность речи, обладающая теми или иными характерными признаками (*литературный язык, народный язык*);
- 3) металлический стержень, производящий звон ударами в стенки колокольчика.

Слова, имеющие в речи несколько значений, наблюдаются не только среди имен существительных. Так, например, прилагательное *холодные* употребляется в современном русском языке в прямом смысле в следующих значениях: 1) *холодный* - имеющий низкую температуру (*С севера дует **холодный** ветер*); 2) существующий за пределами умеренного пояса в направлении к полюсу (***холодные** страны*); 3) остывший, достаточно горячий (*К столу подали **холодный** чай*); 4) неотапливаемый (***холодная** прихожая*). И это далеко не все значения слова *холодный*.

Еще большим разнообразием значений обладают глаголы. Так, например, глагол *брать* имеет до 18 различных значений от самых простых и конкретных до очень отвлеченных. Приведем только некоторые из них: 1) захватывать рукой или принимать в руки (***Берите**, сколько можете донести*); 2) уносить, увозить или захватывать с собой (*Я беру с собой на Кавказ дочку*); 3) принимать на службу или работу (***Брать** нового истопника*); 4) овладевать кем-нибудь (***Брать** пленных*); 5) покупать (*Где вы **берете** хлеб?*) 6) попадать, достигнуть (*Мое ружье так далеко не берет*). После анализа примеров, показывающих многозначность слова, студентам следует предложить самим подыскать слова, имеющие не одно, а ряд значений, и раскрыть их смысл в предложении. Затем преподаватель читает несколько предложений с одним каким-нибудь словом, а студенты раскрывают смысл указанного слова по тексту.

Возьмем для примера предложения со словом *линия*: 1) *Вдали виднеется **линия** горизонта*. 2) *Ученик провел на белой бумаге **линию***. 3) *Над головой видна **линия** полета самолета*. 4) *Корабли были построены в одну **линию***.

Прочитав эти предложения, студенты раскрывают значение слова *линия* следующим образом: 1) граница поверхности; 2) узкая полоска, нанесенная на бумаге; 3) черта, определяющая направление полета самолета; 4) расположение кораблей в один ряд.

Наконец, можно дать студентам ряд многозначных слов, раскрыть их значение, а потом составить с данными словами предложения по образцу: *жать* - давить, стискивать (*Нельзя так крепко **жать** руку*), быть тесным (*Ботинки очень **жмут** пальцы*). Для такого задания можно, например, взять из следующего перечня 5 слов на выбор: *стан, кора, марка, вода, рука, дорога, путь, жизнь; жирный, худой, храбрый, ударный, тощий, теплый, современный; лежать, нести, проснуться, тянуть, гореть направить, покинуть*.

Как в письменной, так и в устной речи слово используется не только в его собственном, или прямом, значении, но и в переносном смысле. Так, например, слово *стол* употребляется в русском языке в прямом и переносном значении. В собственном значении оно выступает тогда, когда обозначает предмет домашней мебели, служащей для того, чтобы ставить или класть что-нибудь на него (*письменный **стол***). В переносном смысле слово *стол* обозначает еду (*сытный **стол***). Прилагательное *теплый* в прямом смысле обозначает нагретый, излучающий тепло (***теплый** чай*) или защищенный от холода (***теплая** комната*), а в переносном - проникнутый ласковым, сердечным отношением, приветливый, радушный, отзывчивый (*Гостям была приготовлена **теплая** встреча*) или дающий внутреннее ощущение теплоты (*На море в нем всегда поднималось широкое, **теплое** чувство [Горький]*).

Глагол *лететь* в прямом смысле значит передвигаться по воздуху (*Лес рубят - щепки **летят***), а в переносном - быстро ехать, скакать, бежать, мчаться (*Сани **летели** по гладкому зимнему пути*).

Слово, употребленное в речи в переносном смысле, меняет свое содержание, создавая новые значения данного слова. Новые его значения используются главным образом как художественно изобразительные и выразительные средства речи. Особенность использования слова в переносном значении целесообразно показать студентам на материале той

художественной литературы, которая им знакома. Например, Пушкин в стихотворении «Осень» употребляет прилагательное *седая* в переносном смысле (*Седой зимы угрозы*), в «Бесах» – глагол *злится* (*Вьюга злится*). В стихотворении Никитина «Утро» в переносном смысле употребляются слова: *дремлет, улыбается* (*Дремлет чуткий камыш; Лес улыбается*). В рассказе Тургенева «Муму» существительное *лицо* во фразе *Самым замечательным лицом* был дворник Герасим употреблено в смысле человек. Раскрывая тяжелую жизнь дворника у овдовевшей барыни-помещицы, Тургенев (в том же произведении) использует в переносном значении целую фразу: «*День ее, нерадостный и ненастный, давно прошел, но и вечер ее был чернее ночи*».

Чтобы приучить студентов пользоваться словами в переносном значении, необходимо провести упражнения на употребление данных слов в речи, раскрыть их смысл. Примеры заданий:

Задание 1. Разберите текст, выделив слова, употребляемые в переносном значении:

И пращ, и стрела, и лукавый кинжал щадят победителя годы. Лодка мчалась стрелой. Машук - небольшая гора и окрестности Пятигорска. Во дворе лежат горы арбузов. Ее губы улыбались редко, - и то слегка. Впереди ему улыбался приятный отдых. Ребята! Не Москва ль за нами? Умремте ж под Москвой, как наши братья умирали! Дело наших отцов не умрет.

Задание 2. Объясните значение следующих сочетаний, а также включите их в предложения: *лакомое блюдо* и *лакомый кусочек*, *немой человек* и *немая карта*, *каменная гора* и *каменное сердце*, *орлиное крыло* и *орлиный взгляд*.

Задание 3. Прочитайте предложения и обратите внимание на место отрицания в предложениях с глаголами *решить* - *решать*, *решиться* - *решаться*. Глаголы какого вида в форме инфинитива могут употребляться при глаголах?

Она решила не звонить ему - Она не решилась позвонить ему так поздно.

Задание 4. Прочитайте предложения. Укажите, в каких предложениях глагол *обладать* реализует значения иметь какие-либо качества, свойства, особенности, признаки, располагать чем-либо, иметь что-либо в наличии.

Страна обладает большими природными богатствами – Он обладает большой физической силой.

Задание 5. Прочитайте данные словосочетания. Постарайтесь определить, на каких общих семантических компонентах основана сочетаемость.

Совсем зачитаться, заговориться, развеселиться, разволноваться, намучиться, истоскаться.

Задание 6. Прочитайте и сравните данные предложения. Выпишите глаголы *посетить* и *навестить* вместе с относящимися к ним дополнениями. Обратите внимание, что глагол *навестить*, как правило, употребляется с дополнениями, выраженными одушевленными существительными, а глагол *посетить* чаще употребляется в сочетании с неодушевленными существительными.

Таблица 1.

Глагол	Значение	Адресат	Объект	Обстоятельство	
				Времени	Образа действия
<i>Помнить</i>	Держать в памяти, не забывать	-	Кого-что, что..., о ком-чем	<i>Всегда, долго</i>	<i>Хорошо, плохо</i>
<i>Запоминать-запомнить</i>	Включать в свою память	-	Кого-что, что..	<i>Навсегда</i>	<i>легко, с трудом</i>
<i>Вспоминать-вспомнить</i>	Возобновлять в своей	-	Кого-что, что..., о	<i>Через некоторое</i>	<i>легко, с трудом</i>

	памяти		ком-чем	время, спустя два года	
<i>Напоминать- напомнить</i>	1. Помогать или заставлять вспомнить; 2. иметь сходство с чем-либо	кому	Кого-что, что..., о ком-чем Что... чтобы...	-	<i>Очень (сильно)</i>

Делегация посетила несколько фабрик и заводов - Надо навестить брата.

Задание 7. Прочитайте предложения. Какой характер - официальный или неофициальный - носит действие, когда глагол *посетить* употребляется с дополнениями, выраженными одушевленными существительными?

Сергей болен, навестим его - Участковый врач посещает больных.

Задание 8. Пользуясь таблицей 1, расскажите о смысловых отношениях между данными в ней глаголами.

Задание 9. Пользуясь таблицей 2, сравните определения - толкования слов, обозначающих разные звуки. Выделите дифференциальные признаки в значениях данных слов, указывающие на: 1) характер звука (*резкий, громкий*), 2) происхождение звука (*от удара, трения*). Какие дифференциальные признаки, кроме названных, выделяются в толкованиях?

Задание 10. Расскажите о смысловых отношениях между словами *автор, писатель, литератор, беллетрист*. Ответьте на вопросы: 1) Каким смыслом объединяются слова *автор, писатель, литератор, беллетрист*? 2) Какое из данных слов называет создателя какого-либо произведения или вообще того, кто что-либо создал, сделал, осуществил? 3) какое из слов

называет человека, занимающегося литературным трудом, создающего литературные произведения? 4) Какое слово используют, когда хотят подчеркнуть, что речь идет о создателе описательных, повествовательных произведений?

Исходные принципы, лежащие в основе описания лексики, выделенной с опорой на ошибки, определили соотношение типов упражнений: значительное место занимают упражнения языковые с установкой на анализ и условно-речевые и сравнительно небольшое место - упражнения на формирование речевых умений в данном аспекте.

Например:

Задание 1. Дополните предложения. 1) *Пользуясь добротой отца...* 2) *Пользуясь благоприятной обстановкой...*

Таблица 2.

Треск	Хруст	Вой	Рёв	Гул
Резкий звук от чего-либо лопнувшего	Ясный звук от чего-либо хрупкого, ломающегося	(Переносное) шум от протяжных, как бы свистящих звуков (вой ветра)	(Переносное) Протяжный громкий звук (рев бури)	Не вполне ясный, сливающийся шум

Таблица 3.

Стук	Хлопанье	Шорох	Шелест	Шуршание
Звук от удара, от падения твердого	Резкий звук от удара чем-либо по чему-либо	Глухой неясный звук от трения, соприкосновения с чем-либо	Легкий звук от трения, соприкосновения с	Звук (громче шелеста) от трения, соприкоснов

предмета			чем-либо	ения с чем-либо
----------	--	--	----------	-----------------

Задание 2. Ответьте на вопросы, употребляя в ответах словосочетания со словами *подписка* и *подписание*.

1) Где можно подписаться на телепрограмму? 2) Что предстоит сделать после того, как будет подписано соглашение?

Задание 3. Составьте предложения, употребив нижеперечисленные слова в прямом и переносном значении: *вода, дорога, худой, теплый, улыбаться, гореть*.

Задание 4. Вспомните несколько слов, употребляемых в прямом и переносном смысле, и объясните их значение.

Задание 5. Выберите из рассказа Тургенева «Муму» 5 предложений со словами, употребленными в переносном смысле.

Специфика лексического материала, о котором мы говорим, определяет направленность внимания на коррекцию отдельных навыков в рамках достаточно хорошо развитой речевой деятельности или на предупреждение ошибок, т. е. формирование правильных навыков и умений.

С этой целью связано то, что основной тип ситуации - обусловленный: именно в нем наиболее полно осуществляется управление обучением, строгий отбор материала и т. п.

Студентам следует рассказать о том, что в словарь русского языка, помимо отдельных слов, входят и разнообразные сочетания слов, обозначающие нечто единое по смыслу, например: *рабочий день (будни), дать знать (сообщить), бить тревогу (давать сигналы об опасности), спустя рукава (небрежно)*. Эти сочетания слов теснейшим образом связаны со словарем. После такого разъяснения можно предложить студентам выполнить следующие задания:

Задание 1. Составить предложения с сочетаниями слов: *знатные люди, золотая осень, железная дорога, птичий базар, белый гриб, воздушная линия.*

Задание 2. Объяснить значение следующих сочетаний слов: *брать верх, держать свое слово, доводить до сведения, на зубок выучить, упустить из виду, ворон считать, входить в положение.*

Задание 3. Составить предложения, включив в каждое из них одно из следующих сочетаний слов: *по доброй воле, не видно ни зги, зуб на зуб не попадает, из мухи делает слона, как в воду кануть, из огня да в полымя, ни свет ни заря, днем с огнем не сыскать.*

Задание 4. Раскрыть значение следующих сочетаний слов, употребляемых в речи в переносном смысле, и запомнить их: *уши вянут, плясать под чужую дудку, стоять горой, встать грудью, чужими руками жар загребать, выбыть из строя.*

Завершить всю систему упражнений может небольшой текст, микротекст, содержащий изучаемое явление. Задание к тексту на аудирование можно сформулировать так: «Прослушайте текст. Постарайтесь понять его и затем передайте содержание услышанного в форме монолога». При этом следует иметь в виду, что для передачи данного содержания есть возможность варьирования языковых средств. Поэтому далеко не всегда студент при таком виде задания, которое сформулировано выше, может «выдать» требуемое слово. Вместе с тем ставить иную задачу, например, типа: «Прослушайте текст. Постарайтесь понять его содержание, обращая внимание на употребление глагола *пользоваться*», означает давать две разные установки одновременно, что всегда нежелательно. Поэтому вслед за пересказом формулируется еще одно задание, в котором обращается внимание на данное языковое средство: «Передайте содержание рассказа, употребляя глагол *пользоваться*».

Использование диалогической формы речи часто делает естественным, более необходимым употребление того или иного слова, которое находится в

центре внимания. Поэтому можно дать еще одно задание к тексту: «Передайте содержание прослушанного в виде диалога».

Таким образом, возможно троекратное повторение одного и того же текста с несколько различными заданиями, два из которых можно отнести к собственно речевым или условно-речевым, третье - «Прослушайте текст. Запишите словосочетание с глаголом *пользоваться* и употребите его при пересказе» - к рече-языковым.

В заключение полезно дать студентам самостоятельное задание: составить с данными сочетаниями слов предложения, предварительно раскрыв значение этих сочетаний. Для каждого ряда студентов даются разные сочетания слов. К занятию привлекаются в качестве образца презентации, где написаны сочетания со словом *рука*, указываются их значения, а рядом приводятся предложения с данными сочетаниями слов. Даем примерный образец презентации и материал для заданий:

Таблица 4.

Сочетания слов с существительным *рука*, обозначающие по смыслу единое целое

№	Сочетания слов	Значения сочетаний слов	Предложения с сочетаниями слов
1	Мастер на все руки	Все умеет делать	Мой отец <i>мастер на все руки</i>
2	Не покладая рук	Работать усердно, прилежно	Надо учиться <i>не покладая рук</i>
3	Как без рук	Ничего не может делать	Я без своей записной книжки <i>как без рук</i>
4	Рукой подать	Очень близко, рядом	До университета <i>рукой подать</i>
5	Сидеть сложа руки	Ничего не делать	Довольно сидеть <i>сложая руки</i> , пора и за работу

6	Из рук вон плохо	Очень плохо, никуда не годится	Твой чертеж выполнен из рук вон плохо
---	------------------	-----------------------------------	--

Материал для заданий:

палец

смотреть сквозь пальцы, знать как свои пять пальцев, палец о палец не ударить, пальцем показывать, как по пальцам, обвести вокруг пальца;

нога

стать на ноги, встать с левой ноги, едва ноги носят, без задних ног, поднять на ноги, ноги унести, ноги подкосились;

голова

в первую голову, голова идет кругом, быть головой выше, из головы вон, как снег на голову, ломать голову, разбить наголову, сломя голову, с головы до ног;

лицо

лицом к лицу, на одно лицо, говорить в лицо, знать в лицо, измениться с лица, не ударить в грязь лицом;

вода

воду толочь, как в воду опущенный, как в воду канул, как с гуся вода, как две капли воды, как рыба в воде, сквозь огонь и воду;

язык

длинный язык, злые языки, придержать язык, прикусить язык, дергать за язык, язык развязался;

дорога

скатертью дорога, дать дорогу, одна дорога остается, туда тебе (ему) и дорога, идти своей дорогой.

Если на занятиях русского языка студентам дается понятие о пословицах и поговорках, устанавливается их различие и тематика, то на в связи с данной темой необходимо работать над обогащением речи студентов,

прививая им навык применять эти средства языка в устной и письменной речи.

Для упражнений лучше всего взять наиболее важные и доходчивые пословицы, поговорки и меткие изречения, встречающиеся в современном русском языке. Студентам можно предложить, например, такие задания:

Задание 1. Прочитать и запомнить следующие поговорки и их значения:

Не бровь, а в глаз (очень метко, впопад). *Своя рука владыка* (о человеке, который делает все, что хочет). *Бабушка надвое сказала* (неизвестно, будет или нет). *Первый блин комом* (неудачное начало какого-нибудь дела). *Без сучка, без задоринки* (очень гладко, без всяких неприятностей и помех). *Поминай как звали* (бесследное исчезновение чего-нибудь или кого-нибудь). *Цыплят по осени считают* (о результате дела суди по его окончании).

Задание 2. Прочитать, объяснить и запомнить следующие пословицы:

Не пускай вора к возу, а кулака к колхозу. Один жил - в заплатах ходил, в колхоз пришел - кафтан нашел. Тот колхоз богат, в котором лад. У хорошей артели лошади в теле. «Отдохни, сошка, - сказал дед Тимошка, - теперь не твой час, трактор у нас». Ранний пар родит пшеничку, а поздний - метличку. Клади навоз густо, в амбаре не будет пусто.

Задание 3. Объяснить своими словами содержание следующих общеупотребительных пословиц:

Чужим умом век не проживешь. Все за одного, один за всех. В тихом омуте черти водятся. За правое дело стой смело. Жизнь прожить - не поле перейти. Без труда не вынешь рыбку из пруда. Не спеши языком, торопись делом.

Задание 4. Прочитать и вспомнить, из каких произведений взяты эти изречения:

А Васька слушает да ест. А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь. У сильного всегда бессильный виноват. Кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку. Ай, Моська, знать она сильна, что лает на слона. Слона-то и я не приметил. Хоть видит око, да зуб неймет, Беда, коль пироги начнет печи сапожник, а сапоги тачать пирожник.

Знакомство учащихся с синонимами должно носить по преимуществу практический характер. Примерные упражнения:

Задание 1. Выписать из перечня парами слова-синонимы: *суматоха, погожий, грубиян, ссора, огромный, сумятица, хороший, невежа, вражда, чутье, педагог, преподаватель, гигантский.*

Задание 2. К данным словам подобрать слова-синонимы и составить с ними предложения: *ложь, твердый, горе, плохой, вымысел, рассеянный, плен, враг, бессмысленный, пасмурный, выдающийся.*

Задание 3. Подобрать к данным словам близкие по значению слова-синонимы: *робкий, говорить, ходить, плясать, древний, догадливый, дозор, есть, смотреть.*

После краткого объяснения роли антонимов как стилистического средства языка целесообразно провести письменные и устные упражнения.

Например:

Задание 1. Перечисленные ниже имена существительные разбейте на пары по значению, а затем составьте с пятью парами слов предложения: *свет, победа, верх, радость, любовь, приятель, богатство, правда, шум, вред, мрак, бедность, поражение, враг, польза, горе, низ, ненависть, ложь, тишина.*

Задание 2. К следующим именам прилагательным подобрать слова с противоположным значением и записать их парами (*добрый - злой*): *веселый, тихий, бедный, глупый, здоровый, глубокий, ленивый, черный, верхний, злой, близкий, высокий, полезный, чистый.*

В русском языке насчитывается значительное количество слов, имеющих одинаковое звучание, но различный смысл. Они не связаны между собой по значению. Например: *ласка* – животное и *ласка* - проявление нежности; *наряд* - одежда и *наряд* - распоряжение о производстве работ; *мех* - выделанная шкура пушного животного и *мех* - прибор для нагнетания воздуха.

Эти слова называются омонимами. Для того чтобы закрепить у студентов понятие об омонимах, используя его как средство расширения словаря, необходимо дать несколько упражнений.

Например:

Задание 1. Составить предложения со словами-омонимами, употребляя их в следующих значениях: *доложить* (сделать доклад; прибавить, приложить); *жать* (срезать под корень; давить); *бродить* (ходить; находиться в состоянии брожения); *валить* (сбрасывать, откидывать; идти во множестве); *походить* (провести некоторое время в ходьбе; быть похожим, иметь сходство с кем-нибудь).

Задание 2. К следующим словам-омонимам: *мех, наряд, завод, зазубрить, гриф, дергач* - найти нижеприведенные их значения: 1) крупное промышленное предприятие; 2) действие по глаголу *заводить*; 3) прибор для нагнетания воздуха; 4) длинная узкая часть струнного инструмента, вдоль которого натянуты струны; 5) выделанная шкура пушного зверя; 6) хищная птица жарких стран; 7) луговая птица; 8) инструмент для выдергивания гвоздей; 9) одежда, костюм; 10) распоряжение о производстве работ; 11) сделать зазубрину; 12) выучить.

Проверка теоретических знаний по изученным разделам лексики может быть проведена путем обобщающих вопросов, например:

1. Приведите примеры, показывающие прямое и переносное значение слова.

2. Раскройте значение следующих сочетаний слов: *бежать сломя голову; из мухи делать слона*.

3. Приведите примеры пословиц и поговорок.

4. Какие слова называются синонимами? Приведите примеры синонимов.

5. Что такое антонимы? Назовите две-три пары слов - антонимов.

6. Что такое омонимы? Приведите примеры слов-омонимов.

Упражнения, развивающие монологическую речь, включают в себя не только задания высказаться на определенную тему, но и упражнения, направленные на обучение сверхфразовым единствам. Специфика языкового материала и основные цели, лежащие в основе системы рассматриваемых упражнений, позволяют решать задачу формирования лексической компетенции в условиях двуязычия.

Преподаватели иностранных языков знают, как неразвитость лингвистического мышления, незнание законов родного языка мешают усвоению иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что ряд упражнений (на перифразирование высказываний, вопросно-ответные, на дополнение высказываний) целесообразно проводить устно или с устным опережением.

2.3. Итоги опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности реализации методики развития лексической компетенции студентов-таджиков в условиях двуязычия

Способы адекватной семантизации лексики, применяемые при обучении русскому языку как неродному, должны соответствовать используемым в лингвистике методам ее описания, поскольку можно считать, что последние отражают специфические особенности лексики как одного из уровней языка. Таким образом обнаруживается прямая связь между методами исследования лексики, лексикографическим описанием ее в

применении к обучению русскому языку и использованием соответствующих методов на занятиях.

Компонентный и дистрибутивный методы должны быть осознаны как обучающие факторы, инструменты семантизации в процессе всего периода обучения языку.

Данное положение не следует понимать таким образом, что методы изучения лексики должны быть перенесены без изменений в практику обучения языку. Речь идет о том, что они должны быть осознаны, как и инструмент практического овладения языком, помогающий определить организацию лексического материала, группировку, систему упражнений на всех этапах изучения языка.

На комплексном использовании этих методов построено лексикографическое описание лексики в словарях-справочниках и на основе описания создана система упражнений.

Компонентный и дистрибутивный методы и раньше использовались в преподавании, в частности для семантизации лексических единиц; компонентный метод – при выяснении оттенков значения у слов-синонимов, дистрибутивный – при показе сочетаемости. Однако они не рассматривались во взаимодействии и не были осознаны именно как методы, что делало их использование фрагментарным, непоследовательным.

Основные принципы обучения лексике должны оставаться неизменными на протяжении всего обучения языку, если признать, что они установлены в соответствии с объективными характеристиками лексико-семантической системы.

Вместе с тем различие целей обучения, контингентов студентов определяет варьирование методов, форм, приемов обучения лексике. При определении характера варьирования методов и приемов обучения лексике можно выделить несколько противоположений:

- 1) начальный этап обучения / продвинутый этап,

- 2) корректировочный курс /обучение новому материалу,
- 3) филологи / нефилологи,
- 4) сознательно-аналитический подход к изучению языка / «неаналитический».

Эти противоположения не имеют абсолютного характера. В противоположении «начальный / продвинутый этап обучения» (по отношению к лексике) отражается противоречивость всего процесса овладения языком, который, будучи единой, глобальной системой, постигается по частям.

Обогащение речи студентов может успешно осуществляться лишь при условии обогащения самого содержания речи. Поэтому обогащать речь - это значит прежде всего обогащать мысли, но так как мысли всегда требуют определенных средств их выражения, то обогащать речь - значит работать и над содержанием, и над формой в их неразрывной связи. Занятия русского языка, как они обычно строятся, лишь закладывают основу для такой работы, но не предоставляют возможностей развернуть ее должным образом.

Лексическая работа на занятиях русского языка часто ограничивается лишь операциями над отдельными словами (списывание слов с подчеркиванием букв, расчленение слов на слоги, анализ состава слов, изменение слов, подбор слов на правило, подбор синонимов к отдельным словам вне контекста и пр.).

Конечно, при этом значение новых и «трудных» слов студентам разъясняется, но употребление в речи того или иного слова в его разнообразных значениях обычно нет возможности показать. Чаще всего работа сводится к включению слова в одно предложение. Такая работа не учит подбирать слова в контексте для более точной или яркой передачи содержания, его идейной направленности. На занятиях русского языка обычно не показываются образцы отбора слов в определенных

целях. Поэтому словарная работа на уроках грамматики имеет весьма ограниченное значение для обогащения словаря студентов, расширения их активного словарного запаса. То же примерно надо сказать о грамматических средствах языка. Составление отдельных предложений с использованием определенных грамматических категорий не учат пользоваться этими категориями в речи, отбирать такие грамматические средства, какие лучше всего подходят в условиях данного контекста. Кроме того, работа над отдельными предложениями предоставляет в распоряжение студентов очень бедное содержание. Образцы использования различных грамматических средств языка в связи с особенностями содержания связной речи на занятиях русского языка обычно не показываются, и студенты нередко не получают представления о том, какую стилистическую роль могут играть отдельные средства языка.

Положение можно значительно улучшить:

а) усилением внимания к более развернутой, контекстной речи " на занятиях русского языка в целях использования студентами изучаемых грамматических категорий;

б) рациональной работой в области постановки написания эссе на занятиях русского языка;

в) широким применением анализа роли лексических и грамматических средств языка в изученных ранее литературных произведениях в связи с анализом их содержания. Все это способствовало бы обогащению содержания устных и письменных высказываний студентов и вместе с тем преодолению известного отрыва формы от содержания в занятиях по языку.

Контекстная речь студентов в целях использования ими определенных грамматических категорий, естественно, имеет ограниченное применение. Мы условно употребляем термин «контекстная» для обозначения связной речи, выходящей за рамки одного предложения. И все же при изучении некоторых грамматических категорий, имеющих большое значение для

развития речи студентов, целесообразно не ограничиваться лишь составлением отдельных фраз, а предлагать студентам оформлять небольшие (в несколько строк) связные высказывания на данную тему [116, с.19].

Отсутствие достаточных языковых знаний и слабое владение речью определяют то, что знания и навыки парадигматико-синтагматических отношений в этом случае должны даваться прежде всего в последовательности упражнений, в их системе, при этом большой удельный вес должны иметь речевые, коммуникативные упражнения. Скромное место должен занимать объяснительный момент, собственно анализ с явным использованием соответствующих методов. Направленность на развитие речевой деятельности и ограниченное использование собственно объяснительного момента, даже когда языковое явление требует объяснения, отражается в большой роли, которая отводится, в частности, показу и усвоению синтагматических связей слов, их сочетаемости, знание которых дает выход в речь. Покажем это на следующем примере.

Чрезвычайно сложная семантическая структура ЛСГ глаголов пользования препятствует тому, чтобы на начальном этапе можно было достаточно доступно и адекватно объяснить ее. Однако частотность глаголов данной группы, их коммуникативная и семантическая ценность делают необходимым обращение к этим глаголам уже в самом начале обучения русскому языку. Противоречие между сложностью семантики ЛСГ глаголов пользования и их коммуникативной ценностью можно разрешить, показав сочетаемость глаголов. При этом целесообразно, давая, например, глагол *пользоваться*, выделить на начальном этапе два основных ЛСВ: 1) 'иметь, обладать чем-л. (*пользоваться любовью, уважением, правами* и т.п.) и 2) "прибегать к помощи чего-л. в соответствии с прямым назначением предмета' (*пользоваться словарем*). Отрабатывая значения, целесообразно для каждого из них дать список сочетаний: для второго значения уместно выделить типовые случаи сочетаемости, которые разграничиваются тематически: 1)

пользоваться транспортом (автобусом, трамваем, метро, машиной), 2) пользоваться бытовыми приборами (утюгом, холодильником, кофемолкой, газовой плитой), 3) пользоваться столовыми приборами (вилкой, ложкой, ножом) и т.д.

Акцентируя внимание на типовых случаях сочетаемости, нецелесообразно на начальном этапе прибегать к дефиниции, поскольку она сложна. Переходя к глаголу *использовать*, находящемуся в чрезвычайно диффузных отношениях с рассмотренным глаголом, следует выделить следующие синтагматические связи глагола: 1) о людях (*использовать рабочего, специалиста, молодого инженера*) - *На этом предприятии плохо используют молодых специалистов*; 2) о животных (*использовать собак, слонов для каких-либо целей*) - *На севере используют для езды собак*; 3) о веществах, предметах, сырье - *Сахар используют для приготовления различных продуктов*; 4) об орудиях, инструментах - *При операции на сердце используют специальные иглы*. и т.п.

Одновременно выделяются синтагматические связи глагола *использовать* с обстоятельствами цели и образа действия: 1) *использовать что-л., для чего-л., для каких-л. целей, в каких-л. (корыстных, личных, служебных, мирных, военных), использовать что-л. (для того), чтобы.*; 2) *использовать что-л. в качестве чего-л. , как что-л.*; 3) *использовать что-л, умно, рационально, эффективно, по-хозяйски.*

Отбор конкретных слов в этих типовых сочетаниях определяется конкретным уровнем владения языком, значимостью словосочетаний для студента в зависимости от будущей его специальности.

Примером могут быть группы глаголов: *расположиться, устроиться, поместиться, пристроиться, примоститься, приютиться, приткнуться, притулиться*; *понять, узнать, догадаться, постичь, осознать, осмыслить, разгадать, раскусить, усечь*; группы, называющие различные виды одежды (*пальто, костюм, пиджак, куртка, пижама, халат, фрак, смокинг*), главу

чего-либо (*глава, начальник, руководитель, заведующий, директор, администратор, шеф*), термины родства (*отец, мать, дочь, теща, невестка, золовка, сват, свекор, деверь*) и т. п. При очевидном типологическом различии этих групп, которое определяет различие в презентации материала, они имеют сходство в том отношении, что в них четко выделяется центр, ядро (*расположиться, устроиться; узнать, понять; пальто, костюм; глава, начальник, руководитель; отец, мать*); периферия - (*примоститься, приткнуться; раскусить, усечь; фрак, смокинг: директор, шеф; деверь, сват*).

Противоречие между необходимостью показа с самого начала овладения языком парадигмы трудных для усвоения слов и невозможность предъявить ее и, следовательно, адекватно семантизировать слова (противоречие, отражающее объективные свойства лексико-семантической системы) является главной причиной лексических ошибок на продвинутом этапе обучения. Это касается и действительно трудных случаев словоупотребления, которые коренятся в сложности смысловых отношений между словами той или иной группы (например, глаголы пользования), трудных в плане адекватной семантизации, выявления и объяснения сходств и различий, и случаев относительно простых или очень простых для семантизации. К последним можно отнести, например, группы *понять, узнать, заметить, увидеть, обнаружить, догадаться; получить, достать*. Если при изучении даже относительно простой по своей семантике лексики не учитывается тот факт, что слово не существует в словаре изолированно, а является членом определенной парадигмы и взаимодействует с «соседями», возникают многочисленные и устойчивые ошибки, делающие неправильной и достаточно развитую в целом речь. Следовательно, причина ошибок не только в отмеченном противоречии между нерасчлененностью словаря, но и в игнорировании парадигматических связей между словами на начальных этапах обучения.

Таким образом, устранить, а для ряда очень сложных случаев уменьшить потенциальные и, кстати, во многом предсказуемые ошибки возможно, если в поле зрения преподавателя с самого начала обучения русскому языку находится вся парадигма данного слова.

В результате обучения языку мы стремимся получить два сложных умения: умение понимать устную речь и текст на изучаемом языке и умение говорить на нем.

Чаще всего внимание исследователей привлекает вторая из двух названных проблем, поскольку понимание речи достигается как бы само собой в процессе обучения говорению. Между тем, формирование умения понимать речь, интерпретировать ее, имеет ряд важных особенностей, которые следует изучить и принимать во внимание в практической работе, если мы хотим сколько-нибудь заметно ускорить процесс обучения русскому языку.

В самом деле, если важно знать, как строить программу обучения, какой подбирать материал, в какой последовательности излагать его и т. д., то не менее важно исследовать, как именно отражается предлагаемый учебный материал в индивидуальном сознании студентов, какие умения и в какой степени вырабатываются в процессе обучения. Без этого, к тому же, трудно достаточно обоснованно судить об эффективности как всего учебного курса, так и отдельных его частей. Хотя отражение результатов учебного процесса в индивидуальном сознании обучающихся и, в частности, понимание речи лишь недавно стало объектом научного исследования, оно уже имеет большую и сложную проблематику. Это и понятно, так как понимание, или интерпретация речи как психологический процесс хотя и подчиняется ряду общих закономерностей, индивидуальная способность к декодированию колеблется в очень широких пределах в зависимости как от свойств самой речи, так и от индивидуальных качеств информанта, в первую очередь от уровня владения речью.

Особенности процесса понимания речи на русском языке у билингвов исследовались нами экспериментально. Эксперимент состоял из восьми серий, в серию входило пять предложений одной длины, начиная с предложения в три слова, затем четыре, пять и т. д. до десяти слов. Методика эксперимента заключалась в понимании испытуемыми отдельных лексем в списке слов и в предложении. Понимание предложений на втором языке (русском), мы проверяли переводом на родной язык (таджикский). На начальном этапе эксперимента испытуемые должны были дать на перевод слова в списке слов (карточка 1), при незнании слова ставился прочерк. Затем заполнялась карточка 2 с предложениями, составленными из этих слов, причем синтаксическая структура предложений была одинакова простые распространенные предложения без сложных глагольных или именных сказуемых. По смыслу предложения не были связаны между собой. Предложения для анализа выбирались неадаптированные, из неспециальной литературы. Время единообразно регламентировалось для всех серий эксперимента. Экспериментом было охвачено 1960 испытуемых, студенты 1-2 курсов и магистранты Кулябского государственного университета имени А.Рудаки. Испытуемые были разбиты на три группы, 1 группа-студенты первого курса всех факультетов (1000 человек), 2 группа –студенты второго курса всех факультетов (800 человек), третья группа - группа магистрантов 1 и 2 года обучения (160 человек). У всех испытуемых уровень владения вторым языком был примерно на одинаково продвинутом этапе. Уровень понимания у испытуемых должен был проявиться в количестве правильно понятых и переведенных слов и предложений.

При анализе переводов учитывалась лишь смысловая сторона предложений, коррелирующим фактором в этом случае могло стать количество известных испытуемому слов, так как знание

значения слов не влечет за собой механически понимания смысла предложения, требуются еще навыки анализа и синтеза речевого потока.

Таким образом, нами учитывалось количество слов, известных каждому испытуемому (в %), и количество переведенных при этом предложений (в %).

В таблице 5 приводятся данные по пяти группам. Показатели даны в порядке увеличения количества понятых (т.е. правильно переведенных) предложений, одновременно приводятся показатели известных слов. Место испытуемого в таблице соответствует факультету, который определяется показателем количества понятых предложений.

Таблица 5.

Показатели студентов первого курса

№	Факультет	Количество человек	Количество слов %	Количество предложений %
1.	Физкультуры и военной подготовки	100	63,3	7,5
2.	Химии, биологии и географии	80	63,3	10
3.	Истории, права и международных отношений	70	66	12,5
4.	Экономики и управления	120	67,5	15
5.	Финансово- экономический	120	69,2	17,5
6.	Физики и математики	90	75,2	22,5

7.	Педагогики и культуры	140	81,7	32,5
8.	Иностранной филологии	70	81,7	35
9.	Таджикской филологии и журналистики	90	84,9	37,5
10.	Русской филологии	120	85	42,5

Таблица 6.

Показатели студентов второго курса

№	Факультет	Количество человек	Количество слов %	Количество предложений %
1.	Физкультуры и военной подготовки	80	67,3	10
2.	Химии, биологии и географии	60	67,8	15
3.	Истории, права и международных отношений	50	69,3	15
4.	Экономики и управления	100	69,4	17,5
5.	Финансово-экономический	100	70,5	20
6.	Физики и	70	74,5	22,5

	математики			
7.	Педагогики и культуры	120	76,3	25
8.	Иностранной филологии	50	77,3	25
9.	Таджикской филологии и журналистики	70	81,8	25
10.	Русской филологии	100	82	30

Таблица 7.

Показатели магистрантов

№	Год обучения	Количество человек	Количество слов %	Количество предложений %
1.	1 –ый год	90	74,8	22,5
2.	2-ой год	70	87,8	52,5

Анализ таблиц 5,6,7 показывает, что существует определенное соотношение между словарным запасом и количеством переведенных предложений, но это соотношение не жесткое. При одинаковом, или почти одинаковом, количестве понятых слов может оказаться, что у какого-то из испытуемых количество понятых предложений больше. По всей вероятности, у этих испытуемых лучше развиты навыки анализа и синтеза речевого потока. Наблюдения над динамикой роста словарного запаса и числа понятых предложений приводят к выводу о неравномерности соотношения между этими величинами у разных испытуемых. Так, словарный запас у

испытуемых студентов факультета «Русской филологии» по сравнению с испытуемыми студентами факультета «Физкультуры и военной подготовки» увеличивается:

I гр. - на 31,7%, а количество понятых предложений - на 63%;

II гр. - на 17,9%, а количество понятых предложений - на 62,5 %

III гр. (магистранты) - на 19,2%, а количество понятых предложений - на 72,5 %.

Таким образом, испытуемые студенты факультета «Русской филологии» понимают на 50-60% предложений больше, чем испытуемые студенты факультета «Физкультуры и военной подготовки», причем понимание возрастает не столько за счет увеличения словарного запаса, сколько за счет, надо думать, приобретения навыков анализа и синтеза речевого потока.

Разница между количеством слов, известных испытуемому, и количеством переведенных при этом предложений очень велика: зная больше половины слов (около 70%), испытуемый переводит всего от 5% до 20% предложений. Чтобы проверить, насколько такое соотношение закономерно, мы провели 2-ой эксперимент с группой испытуемых на новом лексическом материале (методика эксперимента оставалась прежней).

Полученные результаты приводятся в таблицах 8, 9. Анализ данных подтверждает, что полученное ранее соотношение между количеством понятых слов и переведенных предложений типично, т.е. при знании значений слов до 70% и даже чуть больше, возможно понимание от 3% до 20% предложений.

Таблица 8.

Показатели студентов первого курса

№	Факультет	Количество человек	Количество слов %	Количество предложений %

1.	Физкультуры и военной подготовки	100	64,7	3,6
2.	Химии, биологии и географии	80	65,4	10,9
3.	Истории, права и международных отношений	70	69,4	10,9
4.	Экономики и управления	120	73	10,9
5.	Финансово- экономический	120	73,3	16,3
6.	Физики и математики	90	78,1	20
7.	Педагогики и культуры	140	77,2	21,8
8.	Иностранной филологии	70	75	25,4
9.	Таджикской филологии и журналистики	90	77,5	27,4
10.	Русской филологии	120	84	30,8

Таблица 9.

Показатели студентов второго курса

№	Факультет	Количество человек	Количество слов %	Количество предложений %
---	-----------	-----------------------	-------------------------	-----------------------------

1.	Физкультуры и военной подготовки	80	74,6	30,7
2.	Химии, биологии и географии	60	83	32,9
3.	Истории, права и международных отношений	50	74,6	32,7
4.	Экономики и управления	100	84,6	32,7
5.	Финансово- экономический	100	83	36,8
6.	Физики и математики	70	84,2	43,6
7.	Педагогики и культуры	120	89,4	49
8.	Иностранной филологии	50	88,8	54,5
9.	Таджикской филологии и журналистики	70	91,7	54,5
10.	Русской филологии	100	93,9	60

Можно предположить, что когда разрыв между словарным запасом и количеством понятых предложений сокращается вдвое (как правило, такие испытуемые понимают уже свыше 50% предложений), мы уже имеем качественно отличный, т.е. новый уровень понимания.

С целью проверить объективный характер границ уровней понимания и проследить, насколько сохраняются показатели у одних и тех же испытуемых

при переходе на новый лексический материал, мы предприняли еще один эксперимент по той же методике, но на новом лексическом материале с одной из групп 1-го эксперимента (II группа 1-го эксперимента).

Показатели 1-го и 3-го экспериментов объединены в таблице 10 и 11.

Таблица 10.

Показатели студентов первого курса

№	Факультет	1 эксперимент		2 эксперимент	
		Кол-во слов %	Кол-во предложений %	Кол-во слов %	Кол-во предложений %
1.	Физкультуры и военной подготовки	67,3	10	67,9	10
2.	Химии, биологии и географии	67,8	15	67,3	12,5
3.	Истории, права и международных отношений	69,3	15	66,4	15
4.	Экономики и управления	69,4	17,5	68,7	15
5.	Финансово-экономический	75,5	20	72,8	35
6.	Физики и математики	74,5	22,5	78,7	35
7.	Педагогики и	76,3	25	78,2	30

	культуры				
8.	Иностранной филологии	77,3	25	79,3	32,5
9.	Таджикской филологии и журналистики	81,8	25	79,3	32,5
10.	Русской филологии	82	30	72,8	35

Таблица 11.

Показатели студентов второго курса

№	Факультет	1 эксперимент		2 эксперимент	
		Кол-во слов %	Кол-во предложений %	Кол-во слов %	Кол-во предложений %
1.	Физкультуры и военной подготовки	79,2	35	72,2	30
2.	Химии, биологии и географии	84,7	35	84,6	47,5
3.	Истории, права и международных отношений	82,8	40	82,3	47,5
4.	Экономики и управления	84,6	40	89,6	57,5

5.	Финансово-экономический	86,5	42	85,5	52,5
6.	Физики и математики	83,6	50	90,6	55
7.	Педагогики и культуры	87,3	55	86,4	50
8.	Иностранной филологии	88,7	55	88,7	57,5
9.	Таджикской филологии и журналистики	89,8	57,5	90,5	62
10.	Русской филологии	95,2	72,5	94,6	70

Как видно из таблицы 10 и 11 наиболее стабильные результаты наблюдаются у испытуемых студентов, которые занимают места в начале и в конце таблицы. Колебания в количестве правильно понятых предложений у испытуемых студентов факультетов «Физкультуры и военной подготовки», «Химии, биологии и географии», «Истории, права и международных отношений», «Экономики и управления» держатся в пределах 2,5%, у испытуемых студентов других факультетов колебания увеличиваются до 17,5% и стабилизируются снова у испытуемых студентов факультета «Русской филологии», т. е. возвращаются к прежней величине - 2,5%.

Таким образом, с большей или меньшей достоверностью можно считать, что, по данным нашего эксперимента, испытуемые, которые понимают меньше 20% предложений, имеют низкий уровень понимания речи на русском (втором) языке. На этом уровне величина разрыва между

количеством понятых предложений в наиболее оптимальном случае равна 51, т.е. на этом уровне в основном накапливается словарный запас. У испытуемых, которые понимают 20% предложений и больше, этот разрыв начинает постепенно уменьшаться. Можно предположить, что именно на этом этапе начинается накопление знаний, подготавливающее переход к новому, третьему уровню.

При понимании свыше 50% предложений резко сокращается разрыв между количеством понятых слов и предложений. На основе этих показателей мы условно разделили испытуемых на три группы по уровню понимания.

Об этих группах известно только то, что на уровне «А» испытуемые понимают 20% предложений; на уровне «В» может быть понято до 50% предложений; на уровне «С» свыше 50% (верхнюю границу этого уровня мы не могли установить, так как в нашем эксперименте самая высокая граница равна 77,5%). Это деление необходимо, поскольку нас интересует влияние длины предложения на его понимание, и мы можем рассматривать этот фактор лишь на фоне некоторых общих закономерностей понимания речи.

Для того, чтобы максимально формализовать процедуру интерпретации полученных данных, было решено учитывать:

- 1) какой длины предложения были правильно и полностью переведены каждым испытуемым по уровням понимания;
- 2) какой длины предложения не поняты, также с учетом уровня понимания.

Эти показатели были переведены в проценты. Те предложения, которые были поняты лишь частично, не учитывались, поскольку не могли служить показателем понимания. Показатели по 1, 2, и 3-ему экспериментам были объединены в таблице 12. Данные по переведенным предложениям даются в верхней строке, в нижней-данные по непереверденным предложениям.

Таблица 12.

Показатели 1, 2, 3 экспериментов

Уровень	Кол.исп.	Длина предложений							
		3сл.	4сл.	5сл.	6сл.	7сл.	8сл.	9сл.	10сл.
А	270	14,5	24,4	12,7	13,6	4,5	9	6,3	0,9
		30	32,7	40,9	35,4	50	29	37,2	46,3
В	330	34,4	50	45	44,4	23,3	27	31,5	10,7
		11,8	11,1	19	10,7	27	10,4	11,5	20,4
С	60	63,6	60	65,8	63,6	55,8	55,8	57,5	43,4
		5,8	2,5	10,8	3,3	8,3	1,7	3,5	2,5

На основе этих данных были составлены графики 1, 2 и 3 для каждого уровня отдельно. Сплошной линией показана кривая переведенных предложений, пунктиром непереведенные предложения. На вертикальной оси указывается количество предложений, на горизонтальной - длина предложений.

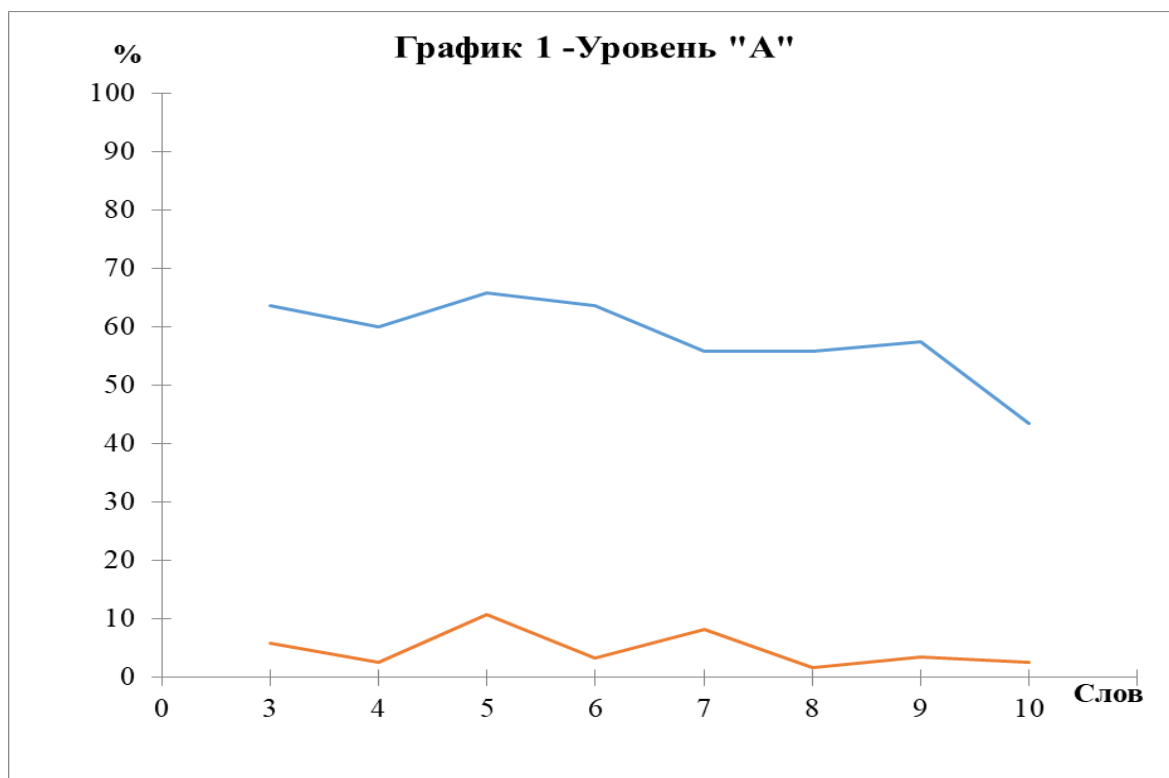


Схема 2. Уровень «А» - предложения в четыре слова

В первом приближении можно говорить о том, что оптимальной длиной для уровня «А» являются предложения в четыре слова; оптимальной длиной для уровня «В» являются предложения длиной от трех до шести слов, начиная с семи слов понимание несколько понижается, но при этом фактор длины перестает быть решающим, как у уровня «А»; для уровня «С» длина предложения практически перестает играть какую-либо роль.

Из данных, полученных нами в описанном эксперименте, следует и еще один вывод, представляющийся нам небезынтересным для методики преподавания русского языка как неродного: количество предложений, понятых и переведенных, возрастает в зависимости от увеличения процента знакомых слов неравномерно: в определенных случаях это возрастание приобретает скачкообразный характер.

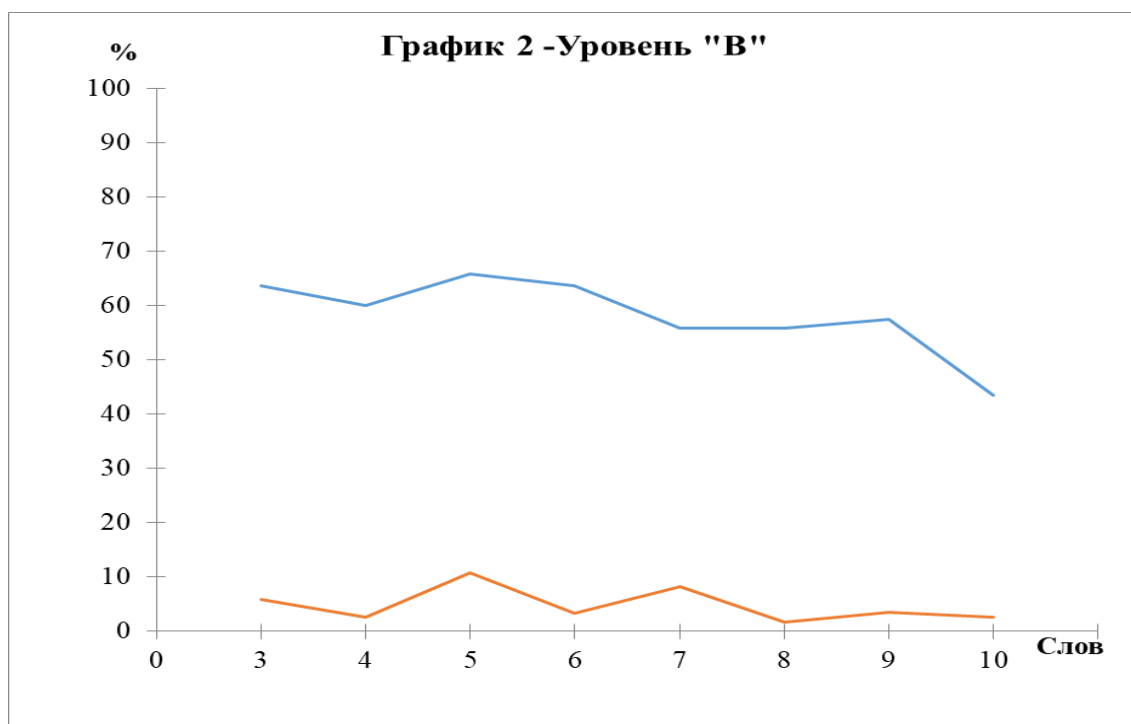


Схема 3. Уровень «В» - предложения длиной от 3-6 слов

Так, 70% известных слов дают понимание предложений в среднем в пределах 10-15% максимум достигает 20%. 85% известных слов дают понимание 35% предложений в среднем, максимум - 50%. Наконец, 95% известных слов дают в среднем уже 65% понятых предложений, максимум - 77,5 %.

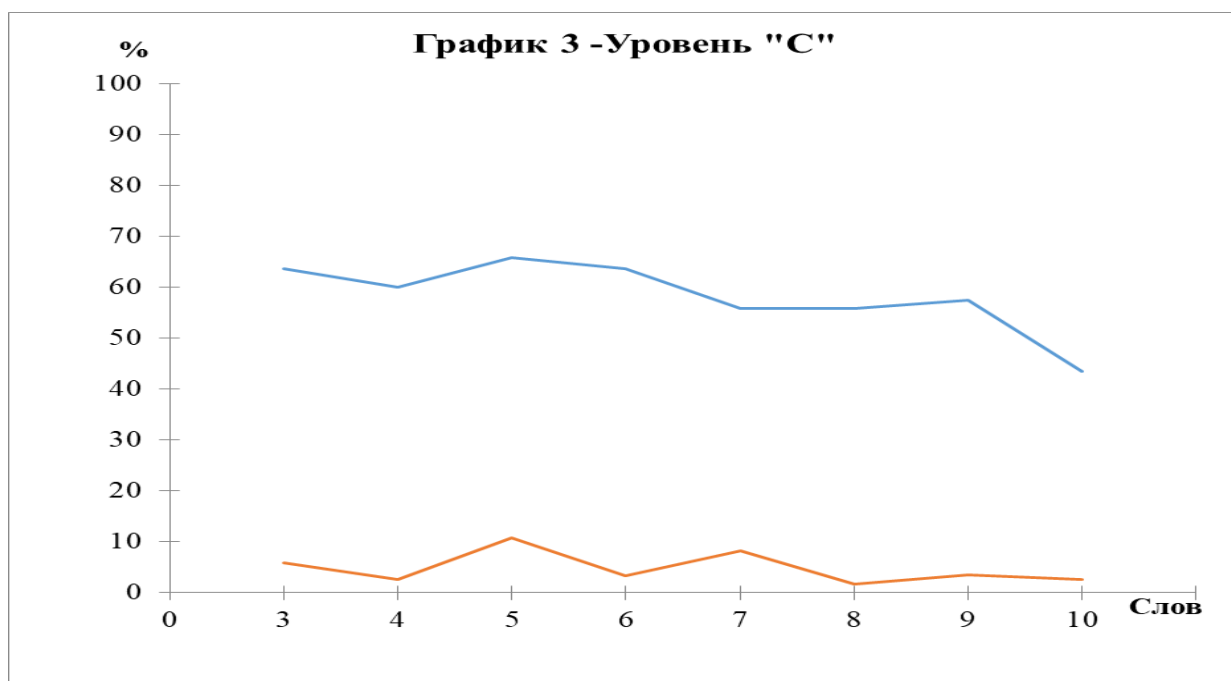


Схема 4. Уровень «С» - длина предложения не играет роли

Таким образом, с увеличением количества известных слов «цена» каждого нового процента понятых предложений, выраженная отношением к проценту известных слов, падает. Если на первом этапе эта «цена» составляет примерно 3,5%, то на втором этапе она равняется 1-0,5% и на третьем только - 0,35%.

Следует отметить, что проведенный эксперимент позволил осуществить проверку предлагаемой методики, выявить ее продуктивность в рамках формирования лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия и разработать методические рекомендации.

Необходимым становится осознание студентами огромного практического значения занятий по русскому языку, что значительно повышает их уважение и интерес к предмету и, несомненно, будет

способствовать более успешному его изучению и формированию лексической компетенции в условиях двуязычия.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Основное направление работы в учебном процессе филологических факультетов - максимальное речевое развитие студентов, которое должно осуществляться в тесной связи с формированием самостоятельности мышления студентов, развитием лексической компетенции в условиях двуязычия.

Формированию лексической компетенции служат, наряду с основными, и дополнительные практические умения и навыки.

Толкование слов - самый продуктивный способ раскрытия их значения. Именно при таком способе овладения словом студент напрягает свои умственные силы, заставляет работать свой мозг более сосредоточенно и активно. Все это создает благоприятные условия для развития лексической компетенции в условиях двуязычия, для активизации всех мыслительных процессов, тогда как при усвоении русских слов путем перевода на родной язык или с помощью наглядных средств в основном «срабатывает» механическая память студентов.

Семантизация слов на занятиях русского языка должна рассматриваться в более широком плане: не только в плане раскрытия его значения, но и в плане «выхода» в активную речь, где оно вступает в многосторонние отношения собеседников, овладевающих этим словом.

Отсюда следует, что студентов нужно учить более точному, ясному и выразительному изложению своих мыслей и чувств с тем, чтобы речевое общение проходило с наибольшей отдачей и удовлетворением.

Работа по развитию лексической компетенции в условиях двуязычия должна быть направлена прежде всего на расширение речевого развития студентов. Показателями речевого развития студентов является их лингвистический кругозор, владение практическим и теоретическим

материалом, умения и навыки использования в речи грамматических, стилистических ресурсов языка, орфографическая и пунктуационная грамотность.

Известно, что обучение русскому языку как неродному ставит главной целью сообщение студентам суммы знаний о языке. Конечной же целью обучения русскому языку в таджикской аудитории является практическое владение языком в устной и письменной форме как средством общения. Знания о языке в данном случае должны помочь выработке умений и навыков. Такая коммуникативная цель обучения в известной мере определяет содержание и направленность углубленного изучения русского языка в таджикской аудитории.

Экспериментальные исследования в области преподавания русского языка показали, что для овладения студентами русским языком как средством общения важен принцип новизны. Следует предлагать студентам возможно больше новых текстов на русском языке, а не побуждать их к многократному чтению одного и того же материала; использовать тексты, имеющие различное смысловое содержание, но включающие в себя изученные или изучаемые грамматические формы, знакомую и новую лексику, подлежащую активному и частично пассивному усвоению.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия целесообразно использовать материал учебников по родному языку и литературе, истории, географии и др., который является прекрасным средством языковой наглядности. Привлечение дополнительного материала делает содержание занятий русского языка более близким, понятным и интересным, обуславливая тем самым активность студентов. Этот материал должен быть целесообразным и отвечать теме занятия. В основном же учебный материал на занятиях русского языка должен отражать русский быт, русскую культуру, русский национальный колорит. При этом условии студенты-таджики будут естественно прибегать к средствам русской речи.

Использование презентаций, словарная работа (припоминание отдельных слов, перевод, подбор синонимов и антонимов), привлечение конкретного жизненного опыта студентов обогащают занятия русского языка многообразными, практически ценными, содержательными примерами.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия на занятиях русского языка можно использовать знания и навыки, полученные на других занятиях.

На занятиях по лексике русского языка значительное место отводится словарной работе. Она имеет большое общеобразовательное и воспитательное значение и является практическим средством, обеспечивающим более глубокое понимание знакомых художественных произведений и прочное усвоение грамматики, а также навыков правописания. Опираясь на значение, структуру слова и законы словообразования, студенты научатся наилучшим образом пользоваться словом в своей речевой практике.

Ознакомление студентов с лексическим богатством русского языка предполагает наряду с изложением необходимых элементарных сведений по лексике задачу научить их практически пользоваться в устной и письменной речи богатейшими выразительными средствами русского языка. С этой целью на занятиях выполняются разнообразные упражнения, способствующие: 1) закреплению элементарных сведений по лексике; 2) расширению и уточнению словаря студентов; 3) выработке навыков использования в речевой практике доступных выразительных и изобразительных средств языка.

Обогащение речи студентов может успешно осуществляться лишь при условии обогащения самого содержания речи. Поэтому обогащать речь - это значит прежде всего обогащать мысли, но так как мысли всегда требуют определенных средств их выражения, то обогащать речь -

значит работать и над содержанием, и над формой в их неразрывной связи. Занятия русского языка, как они обычно строятся, лишь закладывают основу для такой работы, но не предоставляют возможностей развернуть ее должным образом.

Лексическая работа на занятиях русского языка часто ограничивается лишь операциями над отдельными словами (списывание слов с подчеркиванием букв, расчленение слов на слоги, анализ состава слов, изменение слов, подбор слов на правило, подбор синонимов к отдельным словам вне контекста и пр.).

Надежной основой обучения является такой метод, который представляет собою синтез знания, мышления и речи.

Работа по развитию лексической компетенции в условиях двуязычия должна быть направлена прежде всего на расширение речевого развития студентов. Показателями речевого развития студентов является их лингвистический кругозор, владение практическим и теоретическим материалом, умения и навыки использования в речи грамматических, стилистических ресурсов языка, орфографическая и пунктуационная грамотность.

Конечной же целью обучения русскому языку в таджикской аудитории является практическое владение языком в устной и письменной форме как средством общения. Знания о языке в данном случае должны помочь выработке умений и навыков. Такая коммуникативная цель обучения в известной мере определяет содержание и направленность углубленного изучения русского языка в таджикской аудитории.

Способы адекватной семантизации лексики, применяемые при обучении русскому языку как неродному, должны соответствовать используемым в лингвистике методам ее описания, поскольку можно считать, что последние отражают специфические особенности лексики как одного из уровней языка. Таким образом обнаруживается прямая связь

между методами исследования лексики, лексикографическим описанием ее в применении к обучению русскому языку и использованием соответствующих методов на занятиях.

В результате обучения языку мы стремимся получить два сложных умения: умение понимать устную речь и текст на изучаемом языке и умение говорить на нем.

Чаще всего внимание исследователей привлекает вторая из двух названных проблем, поскольку понимание речи достигается как бы само собой в процессе обучения говорению. Между тем, формирование умения понимать речь, интерпретировать ее, имеет ряд важных особенностей, которые следует изучить и принимать во внимание в практической работе, если мы хотим сколько-нибудь заметно ускорить процесс обучения русскому языку.

Особенности процесса понимания речи на втором языке у билингвов исследовались нами экспериментально. Эксперимент состоял из восьми серий, в серию входило пять предложений одной длины, начиная с предложения в три слова, затем четыре, пять и т. д. до десяти слов. Методика эксперимента заключалась в понимании испытуемыми отдельных лексем в списке слов и в предложении. Понимание предложений на втором языке (русском), мы проверяли переводом на родной язык (таджикский).

При анализе переводов учитывалась лишь смысловая сторона предложений, коррелирующим фактором в этом случае могло стать количество известных испытуемому слов, так как знание значения слов не влечет за собой механически понимания смысла предложения, требуются еще навыки анализа и синтеза речевого потока.

Таким образом, нами учитывалось количество слов, известных каждому испытуемому (в %), и количество переведенных при этом предложений (в %).

Проведенный анализ показал, что существует определенное соотношение между словарным запасом и количеством переведенных предложений, но это соотношение не жесткое. При одинаковом, или почти одинаковом, количестве понятых слов может оказаться, что у какого-то из испытуемых количество понятых предложений больше. По всей вероятности, у этих испытуемых лучше развиты навыки анализа и синтеза речевого потока. Наблюдения над динамикой роста словарного запаса и числа понятых предложений приводят к выводу о неравномерности соотношения между этими величинами у разных испытуемых.

Из данных, полученных нами в эксперименте, следует и еще один вывод, представляющийся нам небезынтересным для методики преподавания русского языка как неродного: количество предложений, понятых и переведенных, возрастает в зависимости от увеличения процента знакомых слов неравномерно: в определенных случаях это возрастание приобретает скачкообразный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние изучения двух, даже трех языков для молодого поколения является центральной проблемой для формирования высококвалифицированного специалиста, для развития нашей республики, что способствует воспитанию подрастающего поколения. Сейчас появляются новые проблемы в различных отношениях, формируется стремление каждого народа для защиты своих ценностей, которыми являются язык, традиция, устное народное творчество, а также изучение русского языка и литературы. В современном обществе происходит различные варианты состояния двуязычия как воспитательного фактора в вузах и общеобразовательных школах Республики Таджикистан. Одним из этих факторов является языковая проблема, которая в настоящее время является актуальной и направлена на успешное развитие всестороннего воспитания подрастающего поколения.

Следует отметить, что таджикско-русское двуязычие является контактным, то есть оно возникает в условиях взаимного общения в политической, экономической, культурной и научной жизни носителей русского и таджикского языков. В основе билингвистических процессов лежат этнолингвистические процессы, понимаемые как процессы взаимодействия и взаимообщения носителей языков. В центре нашего внимания стоят социоллингвистический и собственно лингвистический аспекты изучения. В собственно лингвистическом плане можно исследовать билингвизм, не прибегая к данным социоллингвистики, изучая чисто внутривидовые отношения, хотя такое исследование и будет неполным, односторонним. Напротив, исследование билингвизма в социоллингвистическом аспекте исходит из комплексных данных социоллингвистики, структурно-типологического анализа, социологии, а также использует в случае необходимости данные психологии и педагогики,

имея в виду необходимость «стыковки» данных этих различных отраслей знания.

При преподавании русского языка в нерусской аудитории, в целях более прочного и сознательного усвоения студентами грамматического материала, преподавателю часто приходится обращаться к помощи родного языка.

Коммуникативные приемы представляют собой операционный аспект формирования лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку.

Поскольку в лингводидактике общепризнанным и необходимым условием успешного обучения языку в высших учебных заведениях различного профиля является учет будущей специальности студента, перед методистами встает вопрос определения специфики обучения русскому языку студентов нерусских групп гуманитарных специальностей.

При работе над лексикой, семантическое значение и употребление которой в обоих языках относительно совпадает, достаточно ограничиться запоминанием значений слов, если нет расхождений на грамматическом уровне.

Коммуникативная методика обучения русскому языку как неродному свой статус особой лингводидактической дисциплины проявляет в том, что она имеет особые, характерные именно для нее научные основы - философские, психологические, лингвистические и др. Если для выявления методологических и психологических основ методики обучения речевому общению необходимо обращение к философским проблемам речевого общения и психологии общения, то для изучения ее лингвистических основ перспективной представляется апелляция к коммуникативной лингвистике, новой науке, оформляющейся в области пересечения собственно лингвистики с социолингвистикой, психолингвистикой и др.

В лексических полях взаимодействие лексем (значений лексемы) может быть прослежено в двух направлениях: парадигматически - через общие элементы значения и синтагматически - через их линейную связь. В процессе коммуникации из парадигматического ряда выбираются соответствующие коммуникативному заданию обозначения, соединяемые на синтагматическом уровне с другими лексемами на основе их сочетаемости и валентности.

С другой стороны, при функционально-коммуникативном описании языка речь идет о функциональном описании языковой коммуникации, задачей которого является исследование процессуального аспекта языка, который может быть объяснен и описан только с учетом коммуникативной ситуации и определенных факторов языковой коммуникативной деятельности.

Коммуникативные приемы представляют собой операционный аспект формирования лексической компетенции студентов-таджиков при обучении русскому языку.

Кратко охарактеризованные требования к знаниям, умениям и навыкам студентов - таджиков показывают, что самой надежной основой обучения является такой метод, который представляет собою синтез знания, мышления и речи.

Работа по развитию лексической компетенции в условиях двуязычия должна быть направлена прежде всего на расширение речевого развития студентов. Показателями речевого развития студентов является их лингвистический кругозор, владение практическим и теоретическим материалом, умения и навыки использования в речи грамматических, стилистических ресурсов языка, орфографическая и пунктуационная грамотность.

Известно, что обучение русскому языку как неродному ставит главной целью сообщение студентам суммы знаний о языке. Конечной же целью

обучения русскому языку в таджикской аудитории является практическое владение языком в устной и письменной форме как средством общения. Знания о языке в данном случае должны помочь выработке умений и навыков. Такая коммуникативная цель обучения в известной мере определяет содержание и направленность углубленного изучения русского языка в таджикской аудитории.

Широкое введение материала по лексике и фразеологии дает возможность преподавателю:

- 1) углубить интерес к русскому языку;
- 2) расширить объем сведений по лексике, полученных студентами в начальный период обучения;
- 3) развить навыки употребления различных выразительных средств русского языка в соответствии с целью высказывания;
- 4) научить пользоваться разными словарями русского языка;
- 5) познакомить студентов со стилистическими функциями тех или иных лексических явлений, со сферой употребления слов.

Необходимо разъяснить студентам важность правильного членения предложения на синтагмы в потоке речи. Умение прочесть или произнести предложение как единое целое зависит от предварительного правильного членения на группы слов и установления отношений этих групп между собой.

На каждом занятии преподавателю следует постоянно следить за правильностью интонирования предложений, систематически прививая и совершенствуя требуемые навыки. В этом большую роль могут сыграть умело составленные упражнения с использованием презентаций и слайдов.

Экспериментальные исследования в области преподавания русского языка показали, что для овладения студентами русским языком как средством общения важен принцип новизны. Следует предлагать студентам возможно больше новых текстов на русском языке, а не побуждать их к многократному чтению одного и того же материала; использовать тексты,

имеющие различное смысловое содержание, но включающие в себя изученные или изучаемые грамматические формы, знакомую и новую лексику, подлежащую активному и частично пассивному усвоению.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия целесообразно использовать материал учебников по родному языку и литературе, истории, географии и др., который является прекрасным средством языковой наглядности. Привлечение дополнительного материала делает содержание занятий русского языка более близким, понятным и интересным, обуславливая тем самым активность студентов. Этот материал должен быть целесообразным и отвечать теме занятия. В основном же учебный материал на занятиях русского языка должен отражать русский быт, русскую культуру, русский национальный колорит. При этом условии студенты-таджики будут естественно прибегать к средствам русской речи. Задания на материале других дисциплин при проведении занятий русского языка ценны прежде всего тем, что заставляют студентов вновь обращаться к изученному материалу в целях поиска ответов. Студенты вынуждены переосмысливать пройденный материал, излагать его в иной последовательности, не на родном, а на русском языке. Это, в свою очередь, заставляет их активизировать имеющийся лексический запас, усваивать некоторые новые слова, выражать мысли своими словами, с использованием разнообразных синонимичных выражений, тренирует в комплексном применении изученных грамматических конструкций, ориентирует на выборочное использование лексико-фразеологического материала пройденных параграфов и текстов. Тем самым выполнение заданий на материале межпредметных связей вызывает интенсивную работу мысли. В конечном итоге осуществление межпредметных связей обеспечивает лучшее усвоение материала не только по русскому языку, но и по другим предметам.

Хотя на занятиях русского языка основное место принадлежит практике русской речи, определенное значение в этой работе имеет и перевод.

Имеются в виду переводы отдельных словосочетаний и предложений, которые наглядно демонстрируют различия в оформлении связей слов и тем самым способствуют лучшему их пониманию и правильному употреблению в связной речи. Перевод совершенствует умения выражать на русском языке то, что сказано на родном. В этом плане переводные упражнения активизируют мышление и речь студентов.

Использование презентаций, словарная работа (припоминание отдельных слов, перевод, подбор синонимов и антонимов), привлечение конкретного жизненного опыта студентов обогащают занятия русского языка многообразными, практически ценными, содержательными примерами.

Для развития лексической компетенции в условиях двуязычия на занятиях русского языка можно использовать знания и навыки, полученные на других занятиях.

Специфика лексики как аспекта обучения диктует свою логику построения системы упражнений, которая далеко не всегда может полностью совпадать с целями и условиями обучения (например, обучение с туристскими целями или обучение на краткосрочных курсах при малом количестве часов, отводимых на работу по лексике, и т.п.). Личностные особенности студента также могут иногда вступать в противоречие со строго системным представлением материала.

Исходные принципы, лежащие в основе описания лексики, выделенной с опорой на ошибки, определили соотношение типов упражнений: значительное место занимают упражнения языковые с установкой на анализ и условно-речевые и сравнительно небольшое место - упражнения на формирование речевых умений в данном аспекте.

Способы адекватной семантизации лексики, применяемые при обучении русскому языку как неродному, должны соответствовать используемым в лингвистике методам ее описания, поскольку можно считать,

что последние отражают специфические особенности лексики как одного из уровней языка. Таким образом обнаруживается прямая связь между методами исследования лексики, лексикографическим описанием ее в применении к обучению русскому языку и использованием соответствующих методов на занятиях.

Компонентный и дистрибутивный методы должны быть осознаны как обучающие факторы, инструменты семантизации в процессе всего периода обучения языку.

Особенности процесса понимания речи на русском языке у билингвов исследовались нами экспериментально. Эксперимент состоял из восьми серий, в серию входило пять предложений одной длины, начиная с предложения в три слова, затем четыре, пять и т. д. до десяти слов. Методика эксперимента заключалась в понимании испытуемыми отдельных лексем в списке слов и в предложении. Понимание предложений на втором языке (русском), мы проверяли переводом на родной язык (таджикский). На начальном этапе эксперимента испытуемые должны были дать на перевод слова в списке слов (карточка 1), при незнании слова ставился прочерк. Затем заполнялась карточка 2 с предложениями, составленными из этих слов, причем синтаксическая структура предложений была одинакова простые распространенные предложения без сложных глагольных или именных сказуемых. По смыслу предложения не были связаны между собой. Предложения для анализа выбирались неадаптированные, из неспециальной литературы. Время единообразно регламентировалось для всех серий эксперимента. Экспериментом было охвачено 1960 испытуемых, студенты 1-2 курсов и магистранты Кулябского государственного университета имени А.Рудаки. Испытуемые были разбиты на три группы, 1 группа-студенты первого курса всех факультетов (1000 человек), 2 группа –студенты второго курса всех факультетов (800 человек), третья группа - группа магистрантов 1 и 2 года обучения (160 человек). У всех испытуемых уровень владения

вторым языком был примерно на одинаково продвинутом этапе. Уровень понимания у испытуемых должен был проявиться в количестве правильно понятых и переведенных слов и предложений.

При анализе переводов учитывалась лишь смысловая сторона предложений, коррелирующим фактором в этом случае могло стать количество известных испытуемому слов, так как знание значения слов не влечет за собой механически понимания смысла предложения, требуются еще навыки анализа и синтеза речевого потока.

Таким образом, нами учитывалось количество слов, известных каждому испытуемому (в %), и количество переведенных при этом предложений (в %).

Наблюдения над динамикой роста словарного запаса и числа понятых предложений приводят к выводу о неравномерности соотношения между этими величинами у разных испытуемых.

С целью проверить объективный характер границ уровней понимания и проследить, насколько сохраняются показатели у одних и тех же испытуемых при переходе на новый лексический материал, мы предприняли еще один эксперимент по той же методике, но на новом лексическом материале.

С большей или меньшей достоверностью можно считать, что, по данным нашего эксперимента, испытуемые, которые понимают меньше 20% предложений, имеют низкий уровень понимания речи на русском (втором) языке.

При понимании свыше 50% предложений резко сокращается разрыв между количеством понятых слов и предложений.

Так, 70% известных слов дают понимание предложений в среднем в пределах 10-15% максимум достигает 20%. 85% известных слов дают понимание 35% предложений в среднем, максимум - 50%. Наконец, 95%

известных слов дают в среднем уже 65% понятых предложений, максимум - 77,5 %.

Был сделан вывод, что количество предложений, понятых и переведенных, возрастает в зависимости от увеличения процента знакомых слов неравномерно: в определенных случаях это возрастание приобретает скачкообразный характер.

Следует отметить, что проведенный эксперимент позволил осуществить проверку предлагаемой методики, выявить ее продуктивность в рамках формирования лексической компетенции при обучении русскому языку в условиях двуязычия и разработать методические рекомендации.

Необходимым становится осознание студентами огромного практического значения занятий по русскому языку, что значительно повышает их уважение и интерес к предмету и, несомненно, будет способствовать более успешному его изучению и формированию лексической компетенции в условиях двуязычия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамович А.В. Книга для чтения как тип страноведческого пособия //РЯЗР, 1974, №3, С. 16.
2. Алекшова Л.Б. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в национальных группах вуза. Дис. канд. пед наук. М., 1996-18с.
3. Андреева Г.М., Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1998. - 375с.
4. Антипов Г.А, Донских О.А., Морковкин И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989-197с.
5. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. № 1, 1995, С 37-67.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — 2 —изд.М., 1969-608с.
7. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения. 4-е изд., доп. М. — 1960-752с.
8. Аюпова Л.Л. Языковая ситуация в республике Башкортостан. Социолингвистический аспект. Дис. док. фил. наук. Уфа, 1998-335с.
9. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической системе языка. Воронеж, 1996-330с.
10. Базиев А.Т., Исаев М.И. Язык и нация. М., 1973-247с, Ю.Байбурин А.Г. Этнические стереотипы поведения. М. — 1985-330с, И.Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., 1975-239с.
11. Баско Н.В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. Учебное пособие по русскому языку и культуре. М: Рус. яз. Курсы, 2007. -232 с.
12. Беловинский Л. В. Российский историко-бытовой словарь. М. —1999-528с.
13. Белоусов В.П. Родной язык и национально-русское двуязычие / В.Н. Белоусов // Русский язык в национальной школе. - 1990. - № 5.-С. 3-7.

14. Бельчиков Ю.А. Вопросы межкультурной коммуникации при чтении русской художественной литературы иностранными учащимися // РЯЗР. - 1993, №4, С. 97-100.
15. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник. СПб, 2001-704с.
16. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. — М.: Просвещение, 1982-282 с.
17. Большой толковый словарь русского языка / Под гл. ред. С.А. Кузнецова, СПб, 1998-1536с.
18. Большой Энциклопедический Словарь М., 2000. ЛЭС, М. 1990-1000с.
19. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. М., 2002-736с.
20. Бороноев А.О., Павленко В.Н. Основы этнической психологии. СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. - 168 с.
21. Брагина А.А. Лексика и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. М., 1981-177с.
22. Брутян Г.А. Язык и картина мира. М., 1979-305с.
23. Будагов Р.Я. Человек и его язык. М.: Изд. Московского университета, 1976.-429 с.
24. Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д. Языковая концептуализация мира. М., 1997-574с.
25. Бутырская О.Г. Социокультурный компонент в содержании обучения как средство повышения мотивации иностранных студентов при изучении русского языка. Дис. канд.-181с.
26. Быстрова Е.А. Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе: дис. д-ра пед.наук. М.- 1981-136с.
27. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Учебный фразеологический словарь русского языка: Пособие для учащихся нац.шк. Л. 1984-271с.

28. Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий. Введение // Работы М. Вебера по социологии, религии, идеологии. М., 1985-900с.
29. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.25 .Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Состав семейства учебных лингвострановедческих словарей: ономастический словарь. — В кн.: Актуальные проблемы учебной лексикографии // Сост. В.А.Редькин. М., 1977-372с.
30. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова.-М., 1980.-320 с.
31. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов. В кн.: Словари и лингвострановедение / Под ред. Верещагина Е.М., М. 1982-1040с.
32. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Три типа лингвострановедческого комментария // Русский язык в нац.шк., № 1,1972-320с.
33. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 2-е изд. перераб. и доп. М.,1976-236с.
34. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп.-М., 1983.-269 с.
35. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973-248с.
36. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990.-246 с.
37. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Морковкин В.В. Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка. В кн.: Проблемы учебной лексикографии. М., 1977-С 118-135с.

38. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1946-С 140-161.
39. Виноградов Г.С., Народная педагогика. Иркутск, Вост.-Сибирское отд. русск. географ, общ-ва, 1926. — 30 с.
40. Винокур Г.О. Об изучении языка и литературных произведений // Избранные работы по русскому языку. М., 1959. - С. 229-256.
41. Влахов С., Флорин С., Непереводимое в переводе. М., 1980-С 168-187.
42. Воробьёв В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности, М., 1996-169с.
43. Воробьёв В.В. Лингвокультурологический аспект изучения функционирования языков в диалоге культур // VIII Конгресс МАПРЯЛ. Регенсбург, 1994.- С. 22-23.
44. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997-331с, Воробьёв В.В. Лингвокультурология в кругу других гуманитарных наук//
45. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. — М., 2008-340с.
46. Воробьёв В.В. О понятии лингвокультурологии и её компонентах // Язык и культура: Междунар. конференция, док., Киев, 1993- С.42-48.
47. Воробьёв В.В. Общее в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур. Юбилейный сборник. — М., 2000-С 27-48.
48. Воробьёв В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур. Учебное пособие. М., 2006-283 с.
49. Вырыпаева Л.М. Инокультурный текст, как основа формирования этнолингвокультурологической компетенции обучаемых. Дис. канд. пед. наук. Уфа, 1999-160 с.
50. Гальперин П. Язык и методика преподавания иностранного языка // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы: Тез. докл. М., 1969-45с.

51. Гвоздарёв Ю.А. Семь пятниц на неделе: (Истоки некоторых изречений). — Русская речь, 1981, № 4-160с.
52. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. // Иностранные языки в школе, 1969, № 6-С.29-38.
53. Громов Е.С. Начало эстетических знаний: Эстетика и искусство. — 2-е изд., доп. — М., 1983-335с.
54. Государственная Программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 гг.
55. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества. // Избранные труды по языкознанию. 1984- С.37-297.
56. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Переводы с немецкого.- М.: Прогресс, 1985- 450 с.
57. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология // Вопросы философии. 1988. - № 1. - С. 56-70.
58. Гуревич А.Я. Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры. М., 1972-241с.
59. Даль В.И. Пословицы русского народа, М. 1984, т.т.1,2.
60. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия, — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000- 736с.
61. Девидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект. М., 1990-26с.
62. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. М., Рус. яз., 1980.-253с.
63. Дешериев Ю.Ю. Учебник русского языка как модель межкультурной коммуникации // РЯЗР. 1984. - № 1. - с. 71 -74.

64. Дмитриева О.А. Изменение оценочного знака концепта // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Сборник научных трудов. Волгоград-Саратов, 1998-234с.
65. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. 1993. № 5, С.65-74.
66. Думанова Н.В. Этнокультурные эмотивные коннотации во французском и русском языках // Языковая личность: культурные концепты. Сборник научных трудов. Волгоград, Архангельск, 1996-259с.
67. Ершова Е.Н., Взаимосвязь и взаимообусловленность языковых явлений. Ашхабад, 1980.-187с.
68. Ефимова С.С. Лингвокультурологический аспект обучения чтению в иностранной аудитории: (на материале пародий). Дис. канд. пед наук. М. - 2005.-192 с.
69. Жуков В.П. Русская фразеология. М., 1986-310с.
70. Жуков В.П., Словарь русских пословиц и поговорок. Изд. 3-е, М.: - 1960-544с.
71. Жуков В.П., Словарь русских пословиц и поговорок. М. — 1960-287с.
72. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Сборник научных трудов. Волгоград-Архангельск, 1996-259с.
73. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002-477с.
74. Караулов Ю. Н., Русский ассоциативный словарь. М. — 2002-784с.
75. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.,1976. — 355 с.
76. Караулов Ю.Н., Русский язык и языковая личность. М., 1987-264с.
77. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Изд-во «Наука», 1990. - 103 с.
78. Колшанский Г.В., Коммуникативный, лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ, 1985, № 1. С.10-14.

79. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения. В 2-х т., т. 1. -М., 1982-656с.
80. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. М,: Изд-во «Рус. яз.», 1992.- 216с.
81. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. — 2-е изд. испр. и доп. М., 1975-721с.
82. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. - 4-е изд., испр. - Москва: Русский язык, 1988. - 155 с.
83. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996-245с.
84. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988-216с.
85. Латыпова Р.Х. Лингводидактические основы отбора и презентации руссиеведческого материала в практическом курсе русского языка национальных групп педвузов. Дис. канд. пед. наук. М., 1986-262с.
86. Левицкий В.В. Изучение коннотативного значения слова в межнациональном аспекте. — В кн.: Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин, 1983- С.65-72.
87. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974-121с.
88. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. -М.: Издательство «Мысль», 1991-525с.
89. Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М. — 1996-245с.
90. Мамонтов А.С. Язык и культура: Сопоставительный аспект изучения. М., 2000-187с.
91. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию. М., 1997-206с.
92. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001-208с.
93. Матезиус В. О потенциональности языковых явлений - В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967, С. 42-69.

94. Мечковская Н. Б. Язык и общество // Общее языкознание. Минск, 1983-312с.
95. Мигдал А.Б. Некоторые параллели // Художественное творчество. — Л., 1986-256с.
96. Микулина Л.Т. Национальное своеобразие русской коннотативной лексики. — В кн.: Из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку. М., 1977-247-264с.
97. Милованова Г.Н. Концептуализация понятий «язык» и «родной язык» в языковой картине мира. Дис. канд. фил. наук. Нальчик, 2005-181с.
98. Михайлов И.Б. Чувственное отражение в современном сознании. — М., 1972-277с.
99. Михайлова Л.И. Народная художественная культура: детерминанты, тенденции, закономерности социодинамики. М., 2001-264с.
100. Молотков А. И., Фразеологический словарь под ред. М. — 1986-542с.
101. Муллагалиева Л.К. Учебный словарь «Реалии русской культуры» как основа формирования этнолингвокультурологической компетенции учащихся. Дис. канд. пед. наук. Уфа. – 2002-201с.
102. Негматов С. Э. Научные основы обучения лексике таджикского языка в условиях формирования русско-национального билингвизма. Дис. док. пед. наук. М. 1991. - 350 с.
103. Новиков Л.А. Лексикология русского языка, её основные понятия и категории. Рус. яз. в нац. школе, № 5, 1972-147с.
104. Новиков Л.А. Семантика русского языка: Учебное пособие. М., 1982. — 272 с.
105. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. - Москва: Мир и образование, 2015. - 1375 с.

106. Педагогика: Учебное пособие Под редакцией П.И. Пидкасистого. 2-е изд., доработ. и исправл. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996.- 602 с.
107. Пермяков Л. От поговорок до сказки (заметки по общей теории клише), М.: 1970-240с.
108. Потебня А.А. О некоторых символах славянской народной поэзии. — М. 1984-155с.
109. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. 1990. № 6-С.110-122.
110. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка -М. — 1960-420с.
111. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. Методическое пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд. — М., 1998. — 108 с.
112. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в преподавании русского языка как иностранного. Дис. док. пед. наук. М. — 1996. — 340 с.
113. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев 6-е изд., М.: Книжный дом "Либроком", 2009. - 224 с.
114. Прудникова В.А., Лексика в школьном курсе русского языка: Пособие для учителей. М., 1979-144с.
115. Розин В.М. О комментировании и проблеме структурной лингвистики. М., 1988-301с.
116. Рузиева Л.Т. Прецедентно-значимые тексты как когнитивный компонент культуры народа в системе обучения русскому языку в

неязыковом вузе в лингвокультуроведческом аспекте: АДД. - Душанбе, 2019. - 42 с.

117. Санникова А.В. Проблема взаимодействия языка и культуры в обучении русскому языку иностранцев // Материалы II Международного конгресса исследователей русского языка. МГУ, 2004-351с.

118. Саяхова Л.Г., Ашурова С.Д., Словарно-фразеологическая работа в национальной школе: Пособие для учителя. Л., 1982-159с.

119. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М. Тематический словарь русского языка для башкирской средней школы. Уфа, 1976-144с.

120. Сепир Э. Язык и среда // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993-С.270-284.

121. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М., 1988-242с.

122. Серебрянников Б.А. Кубрякова Е.С., Постовалова В.И., Телия В.Н., Слесарёва И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980-216с.

123. Скляревская Г. Н. Словарь православной церковной культуры. М.2000.- 447 с.

124. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. /Под ред. В.Я. Петрухина, Т.А. Агапкиной и др., М. 1995-413с.

125. Словарь лингвистических терминов под ред. О.С.Ахмановой, М. — 1969-608с.

126. Словарь русского языка в 4-х томах. / Под ред. А.П. Евгеньевой, М. 1981-702с.

127. Словарь русского языка СИ. Ожегова. / Под ред. Н.Ю. Шведовой /, М. 1984-797с.

128. Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры. Учебное пособие. Л., 1989. — 82 с.

129. Сорокин П. А. О русской нации. Россия и Америка. Теория национального вопроса. Изд. 2-е, испр. и доп. — М., 1994-111 с.
130. Спирин А.С. Русские пословицы: сборник русских народных пословиц и поговорок, присловиц, молвушек, приговорок, присказок. Ростов-н/Д. — 1985-204с.
131. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. 2001-126с.
132. Стернин И. А. Коммуникативное поведение и национальная культура народа // Филол. записки: Вестник литературоведения и языкознания. Вып. 1. — Воронеж. — 1993. — С. 180-186.
133. Стернин И.А. Структурная семасиология и лингводидактика / Русское слово в лингвострановедческом аспекте. — Воронеж. — 1987-С.216.
134. Стернин И.А., Быкова Г.В., Концепты и лакуны // Языковое сознание: Формирование и функционирование. М., 1998-С.135-170.
135. Стрелкова М.А. Социокультурный компонент коммуникативных упражнений (средний и продвинутый этапы обучения). Дис. канд. пед. наук. М., 2006. -212 с.
136. Тейлор Э. Б. см. кн. Коул М., Срибнер С. «Культура и мышление». Психологический очерк. М., 1974-264с.
137. Телия В. Н. «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты». М., 1996-288с.
138. Телия В.Н. Словарь образных выражений русского языка. М., 1995-368с.
139. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и её практическая ориентация // Языковые механизмы экспрессивности. М., 1991-214с.
140. Телия В.Н., Словарь образных выражений русского языка. М., 1995-368с.
141. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000-262с.

142. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля, М. -1994-С.420.
143. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, М. 1995.-944с.
144. Толстой Н.И. Из опыта типологического исследования славянского словарного состава // Вопросы языкознания, № 1, 1963-С.167.
145. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистики. — М., 1983-152с.
146. Томахин Г.Д. Безэквивалентная лексика (реалии) как источник страноведческой информации. — В кн.: Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного: Сб. статей / под. ред. А. И.Попова / Воронеж. 1984. - С . 149.
147. Томахин Т.Д. «Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения. Иностранные языки в школе. 1980, № 4, с. 84-88.
148. У. Гохуа Национально-культурные аспекты семантики русских номинативных единиц (с позиции носителя китайского языка). Автореф. дис. док. фил. наук. М. — 1995. — 44 с.
149. Уфимцева Л.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М. — 1988-212с.
150. Фёдорова А. И., Фразеологический словарь русского литературного языка в двух томах М. 1997-390с.
151. Федюковская М.Г. Роль этнопсихологических факторов в обучении британских студентов русскому языку. Дис. канд. пед. наук. С-П, 1999. — 223с.
152. Фелицина В. П., Прохорова Ю. Е. Лингвострановедческий словарь. Русские пословицы и поговорки, и крылатые выражения. М. 1979-269с.
153. Фелицина В.П. Из лингвострановедческого словаря русских пословиц. // Русский язык за рубежом. 1979. №4, С. 10-12.

154. Фелицина В.П., Прохоров Ю.Е. «Русские пословицы и поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. — М., 1979-269с.
155. Формановская Н.И. речевой этикет и культура обучения. — М., 1998-161с.
156. Хайдеггер А.М. Время картины мира // Новая технократическая волна на западе. М.: Прогресс, 1986-453с.
157. Хайдеггер А.М. Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993-С.41-63.
158. Хайруллина Р. Х. Фразеологическая картина мира. От мировидения к миропониманию. Монография. Изд. «Вагант». 2008. — 300 с.
159. Ходжиматова Г.М., Нагзибекова М.Б. К вопросу формирования лексической компетенции будущих учителей русского языка// Компетентностно- коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве: Материалы Международной научно-методической конференция (2 октября 2020 года).- Алматы:ИП «Балауса», 2020.- С.311-315
160. Чернышёва И.И. Старые проблемы в новой лингвистической парадигме // Филологические науки, № 2, 1997-С.76-82.
161. Шанский Н. М. Актуальные проблемы и возможности решения. // РЯШ, № 2, 1993-С.3-9.
162. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка: Пособие для студентов пед. Ин-тов. 2-е изд., испр., М., 1972-327с.
163. Шанский Н. М., Быстрова Е.А., Лексико-фразеологическая система и учебные словари русского языка для национальной школы. — В кн.: Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977-269с.
164. Швейцер А. Д. «Современная социоллингвистика». М., 1977-176с.
165. Шпенглер О. Закат Европы. Образ и действительность, т.1.Новосибирск, 1993.

166. Щерба Л.В. Предисловие к «Русско-французскому словарю». М., 1957-С 304-312с.
167. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. — Л., 1947-112с.
168. Эмомали Рахмон. Образование важнейший инструмент государственности и спасения нации. - Душанбе, Омузгор, 1.01.2006.
169. Эмомали Рахмон. Таджики в зеркале истории. Душанбе. -1999.132с.
170. Этимологический словарь русского языка М. Фасмера, М. —1973, Т.1-562с.
171. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993-С.149.
172. Язык и культура. Учеб. Пособие по спецкурсу. Уфа: 1995-167с.
173. Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии. М.: Рус. яз. - Медиа, 2006. - 896 с.