

**ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(СПбГУ)**

Выпускная квалификационная работа аспиранта на тему:

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УПОТРЕБЛЕНИЮ ВВОДНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ В РУССКОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Образовательная программа «Теория и методика обучения иностранным
языкам»

Автор:

Адамкович Вероника Андреевна

Научный руководитель:

д.п.н., проф. Московкин Л.В.

Рецензент:

к.п.н., доц. Крайнова Алла Сергеевна

Санкт-Петербург

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	1
Глава I. Лингвистические основы обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.....	4
1.1. Понятие вводных конструкций в русском языке: роль, место и функции...4	
1.2. Современный подход к классификации русских вводных конструкций в грамматической системе русского языка.....	16
1.3. Классификация вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.....	29
Глава II. Методические основы обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.....	34
2.1. Психологические особенности овладения вводными конструкциями при изучении русского языка как иностранного.....	34
2.2. Состояние методики обучения вводным конструкциям в российской педагогике на современном этапе.....	55
2.3. Комплекс упражнений по обучению иностранных студентов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе. .	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы

Разработка методики обучения иностранных учащихся вводным конструкциям позволяет учесть широкий спектр наиболее ценных в коммуникативном плане вводных единиц, показать их функционирование в самых различных ситуациях общения. Именно это принципиально важно для иностранных студентов-филологов, которые должны научиться выражать свое отношение к высказываемой мысли в русском лингвистическом дискурсе.

Научный стиль речи подразумевает владение различными лексическими средствами языка, передающими субъективную модальность, которыми в грамматической системе русского языка являются вводные элементы. Однако, как показывает практика, работы иностранных студентов-филологов характеризуются большим количеством речевых ошибок, что выдает факт наличия у учащихся ряда трудностей, связанных с правильным употреблением различных языковых форм. Одной из причин этого является тот факт, что в учебных пособиях по русскому языку, которые используются в обучении иностранных студентов-филологов [Глазунова, 2003; Макова, Ускова, 2013; Попова, Юрков, 2000 и др.], вводные конструкции либо приводятся разрозненно как дополнительный материал в рамках изучения той или иной грамматической или разговорной темы, либо не рассматриваются вовсе. Единственное имеющееся учебное пособие А.А. Корнилова по обучению иностранцев употреблению вводных конструкций издано 30 лет назад и практически неизвестно современным преподавателям [Корнилов 2003].

Все это свидетельствует о необходимости разработки методики обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в

лингвистическом тексте и внедрения этой методики в практику обучения русскому языку.

Объектом настоящего исследования является процесс обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском языке, а **предметом** исследования – следующие аспекты методики обучения иностранных студентов употреблению вводных конструкций: отбор вводных конструкций и их описание, специфические принципы и приемы обучения, комплекс текстов упражнений.

Гипотеза исследования:

Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе предполагают разработку содержания обучения вводным конструкциям, включая их учебную классификацию, и комплекса упражнений.

Цель исследования: разработать лингвометодические основы методики обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в лингвистическом тексте.

Задачи исследования:

- Изучить и критически проанализировать литературу по теме исследования;
- выявить и охарактеризовать место, роль и функции вводных конструкций в теории русского языка и в практике преподавания русского языка как иностранного;
- разработать классификацию вводных конструкций в научном дискурсе;

- опи
сать психологические особенности овладения вводными конструкциями при изучении русского языка как иностранного;

- раз
работать комплекс упражнений по обучению иностранных студентов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.

Для решения вышеперечисленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- мет
од отбора;

- мет
од контент-анализа;

- стр
структурно-функциональный метод;

- мет
оды анализа, обобщения и классификации;

Материалом исследования послужили научные статьи, рекомендуемые иностранным студентам-филологам по дисциплинам, изучаемым ими в бакалавриате.

Научная новизна данной работы заключается в разработке теоретических основ обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.

Теоретической значимостью обладают научные положения данной методики, касающиеся отбора вводных конструкций, их введения и организации их усвоения. Мы

Практическая значимость исследования заключается в том, что установленные в ходе исследования научные положения могут быть использованы в лекциях по методике обучения иностранных студентов русскому языку, а учебные материалы могут послужить основой для разработки аналогичных материалов для обучения русскому языку студентов других специальностей.

Глава I. Лингвистические основы обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе

1.1. Понятие вводных конструкций в русском языке: роль, место и функции

Вводные слова как отдельная категория в русском языке были выделены не сразу. Так, в «Российской грамматике» М. В. Ломоносова [Ломоносов 1755] они ещё не были упомянуты. Лишь в начале XIX века впервые предпринимаются попытки выделить слова, передающие субъективную оценку, в отдельный класс. Например, Н. И. Греч в «Практической грамматике русского языка» всё ещё относит водные слова к разряду наречий, но обращает внимание на некоторые особенности их функций. Так, лексемы *может быть*, *вероятно* оказываются среди наречий, «определяющих свойство и образ бытия, существования предмета с показанием возможности» [Греч 1827 : 223]. Однако в главе о разных родах предложений наряду с главным и придаточным предложением Н. И. Греч выделяет вводное предложение: «Вводное предложение есть совершенно постороннее предложение, не имеющее никакой грамматической связи с главным, например: *«У меня, поверите ли, замерзает вода в комнате»* [Греч 1827 : 248]. Таким образом, Н. И. Греч ещё не говорит о существовании вводных слов, но впервые отмечает существование в русском языке неких особых конструкций, которые отличает важное свойство: отсутствие грамматической связи с остальным предложением.

Упоминание о таких конструкциях мы находим и у А. Х. Востокова в его «Русской грамматике» 1831 года: «Между частями главного предложения может вставлено быть особое предложение, называемое вводным, которое не привязывается местоимениями или союзами к главному предложению, и может быть опущено без нарушения смысла,

например: «Он, я думаю, скоро возвратится.», «Мы, вероятно, увидим его» [Востоков 1831 : 227]. Хотя А. Х. Востоков приводит пример именно с вводным словом, он также не выделяет его в отдельную категорию, а соотносит с понятием вводного предложения. Другие примеры вводных слов (как *может, может быть*) можно найти у него среди наречий. При этом А. Х. Востоков сделал важное дополнение в определение конструкций такого типа: он указал, что они не связаны с остальными частями предложения не только грамматически, но и семантически.

Во второй половине XIX века Я. К. Грот в «Филологических разысканиях» в примерах приводит целый ряд вводных слов и указывает на ещё одну их важную особенность — пунктуационное выделение. «Запятыми же обыкновенно отделяются наречия и другие подобные речения, когда они не входят в состав предложения, а служат к обозначению либо степени уверенности говорящего, либо отношения его к предмету речи, либо основания мысли его и т. п., а именно слова: *конечно, вероятно, может быть, право, кажется, помнится, разумеется, знать, без сомнения, словом, короче, признаться, к счастью, к сожалению, впрочем, посмотришь, пожалуй, нет спору, например, по-видимому, напротив, наоборот, по моему мнению, во-первых, с одной стороны и др.*» [Грот 1899 : 792]. Я. К. Грот чётко выделяет функции вводных слов, но всё же относит их к наречиям либо подобным им выражениям.

В XX веке вводные слова окончательно занимают отдельную нишу в русской грамматике. Так, А. А. Шахматов в работе 1925–1927 годов «Синтаксис русского языка» выделяет целый раздел под названием «Вводные слова». Вот как он их определяет: «Так назовем те слова предложения, которые не могут быть определены ни как главные, ни как второстепенные его члены, слова, стоящие поэтому вне предложения, но вдвинутые, вставленные в него: они вносят в предложение определенное

значение, видоизменяя так или иначе или дополняя сказуемое предложения» [Шахматов 1941 : 265].

А. А. Шахматов привносит новое в знание о вводных словах, указывая, что они не являются членами предложения. Не имея грамматической и семантической связи с остальными частями предложения, они дополняют смысл и изменяют высказывание. А. А. Шахматов объясняет, почему так долго вводные слова рассматривались среди наречий. Дело в том, что во многих случаях, по мнению А. А. Шахматова, их значение и грамматическая функция сравнимы со значением и функцией обстоятельств, а следовательно, наречий. Но в отличие от обстоятельств, вводные слова связаны со сказуемым намного слабее: их можно легко устранить без существенного влияния на смысл сообщаемого. Формальным же отличием вводных слов от других членов предложения А. А. Шахматов считает возможность замены их предложением.

Как нам известно, существование вводных предложений было замечено исследователями раньше, уже у Н. И. Греча они рассматривались в одном ряду с главными и придаточными предложениями. Согласно А. А. Шахматову, вводные слова восходят именно к вводным предложениям и являются их редуцированной версией. Основываясь на этой идее, А. А. Шахматов классифицирует их в зависимости от того, к каким предложениям они восходят: односоставным или двусоставным. Так, он приводит примеры вводных слов, восходящих к односоставным глагольным предложениям: *признаюсь, чай, положим, слышь, ишь, вишь, бишь, знаете ли, видите ли, смотри, пожалуй, мол, дескать, небось, кажется, казалось бы, разумеется, значит, помнится, бывало, стало, может, делать нечего*. От односоставных именных предложений образовались следующие вводные слова: *воля ваша, царство небесное, проклятая жестокость*. В основе *слышно, полно, верно, должно*, считает

А. А. Шахматов, лежат предложения односоставные наречные. Примерами вводных слов, восходящих к двусоставным предложениям, он приводит *я думаю, я признаюсь, бог даст, вы знаете*.

В работе «Русский синтаксис в научном освещении» [Пешковский 1928] А.М. Пешковский также приводит классификацию вводных слов, но по другому критерию. Так, он выделяет три группы вводных слов и сочетаний согласно тому, какое значение они имеют в предложении:

- 1) сло
ва и сочетания, показывающие, как говорящий относится к той или иной мысли: *конечно, вероятно, наверное, очевидно, положим, предположим, допустим, кажется, помнится, думается, разумеется, по-видимому, чай, знать, да, нет, может быть, должно быть, пожалуй, чего доброго, по всей вероятности, к сожалению, к счастью, благо, к несчастью, слава богу и т. д.;*
- 2) сло
ва и сочетания, показывающие, что говорящий считает высказанную мысль не своей: *мол, де, дескать, будто бы, говорят, слышно, по словам такого-то, по мнению, по рассказам, по свидетельству такого-то и т. д.;*
- 3) сло
ва и сочетания, выражающие отношение данной мысли к предыдущей или последующей речи и стоящие на рубеже между вводными словами и союзами: *итак, значит, следовательно, действительно, подлинно, точно, кстати, правда, впрочем, напротив, наоборот, мало того, помимо того, одним словом, коротко говоря, вообще, так сказать, в общем, в частности, главное, наконец и т. д.*

Так, А. М. Пешковский считает прародителями вводных слов вводные предложения. По его мнению, именно потому, что вводные слова изначально являются частью другой мысли (вводного предложения), они

так отделены от основного содержания высказывания семантически и грамматически.

Также А. М. Пешковский отмечает, что с течением времени и многократным употреблением вводных слов они теряют своё первоначальное значение. Например, мы употребляем *видите ли*, когда нечего видеть, или *одним словом*, когда говорится много слов [Пешковский 1956 : 409].

Следующий важный шаг в изучении вводных слов сделал В. В. Виноградов в одном из своих главных трудов «Русский язык» 1947 года [Виноградов 1947]. До него исследователи отмечали различные особенности этих слов, но В. В. Виноградов предложил взглянуть на них под другим углом зрения. Он рассматривает их в контексте субъективно-объективных грамматических отношений, то есть отношений всего высказывания или предложения к реальности (по сравнению с объективно-синтаксическими отношениями между словами в словосочетании, предложении).

В отличие от своих предшественников, В. В. Виноградов сближает вводные слова не с наречиями, а с частицами, и относит их к категории модальных слов. В. В. Виноградов отмечает, что модальность может выражаться грамматически, например, в глагольной форме, но в русском языке существуют и лексические средства — модальные слова. Модальные слова не примыкают к членам предложения и не связаны с какими-либо частями речи, они лежат «как бы в иной грамматической плоскости» [Виноградов 2001 : 594], их функция — выражение модальности всего высказывания или его компонентов. Модальные слова могут подчёркивать экспрессивность отдельных слов, определяют точку зрения говорящего и его отношение к сообщаемому.

Тем не менее, согласно В.В. Виноградову, и эта категория неоднородна. «Ведь и так называемые вводные слова включают в свой

состав и фразеологические сочетания, и полновесные слова, и частицы. Кроме того, по общепринятому мнению, к ним примыкают, функционально с ними сближаются разнородные синтаксические конструкции, свободно разлагающиеся на разные части речи. Действительно, в категории модальности сближаются по функциям и объединяются слова и выражения разного строения и разного значения. Отделение модально-определяющих частиц от вводных слов иногда в высшей степени затруднительно». [Виноградов 2001 : 599].

Итак, он выделяет в этой категории модальные частицы, например: *мол, де, чай, вишь, пожалуй, небось, будто, авось, что ли, просто, прямо, напротив, впрочем* - которые, по его мнению, восходят к старым местоименным и глагольным формам (*мол* — *молвить*). Граница между модальными частицами и собственно модальными словами неопределённая и подвижна и зависит от фонетических свойств слова, его смыслового веса, функциональной связи с другими словами.

В качестве примеров модальных слов В. В. Виноградов приводит *действительно, буквально, собственно, верно, безусловно, подлинно* (наречного происхождения), *видно, слышно, полно, очевидно, вероятно, должно* (однотипные со словами категории состояния), *признаюсь, видишь, знаете ли, извините, говорят, разумеется, кажется, значит, знать* (глагольного происхождения), *словом, кстати, в частности* (образованы от форм существительных с предлогами и без), *главное* (образовано от прилагательного). Также в категории модальности он выделяет модальные словосочетания глагольного и именного типа. К первым он относит такие выражения, как *собственно говоря, вообще говоря, так сказать, кто его знает, стало быть, должно быть*, ко вторым — *к изумлению, к прискорбию, к моему несчастью, по мнению, по словам, по крайней мере, по всей видимости, одним словом, в самом деле, в конце концов, чего доброго, как-никак, всего-навсего, кроме того*.

Провести чёткие однозначные границы в этой категории не решается и сам В. В. Виноградов, но нам важно, что он определяет вводные слова именно в рамках модальности и приписывает им соответствующие функции. В. В. Виноградов делит модальные слова на 12 разрядов в зависимости от их функций в предложении:

1. Субъективная передача чужой речи и её оценка говорящим: *по мнению, по словам, по преданию, по слухам, говорят, как говорится.*

2. Оценка стиля, способа выражения: *буквально, так сказать, коротко говоря, собственно говоря, вообще говоря, то есть, иначе говоря, словом.*

3. Обозначение характера речевой экспрессии или эмоционального тона высказывания: *шутка сказать, не в обиду будь сказано, признаться сказать.*

4. Эмоционально-волевое отношение говорящего к предмету сообщения: *право, знать, пожалуй, авось, верно, чай, к сожалению, к счастью, к несчастью.*

5. Логическая оценка достоверности утверждения: *вероятно, понятно, несомненно, безусловно, очевидно, видимо, разумеется, действительно, может быть, в самом деле, подлинно.*

6. Отношение содержания какого-либо отрезка речи к общей последовательности мыслей в ходе высказывания, обозначение разных видов логического или экспрессивного отношения последующей мысли

к предшествующему сообщению: *значит, стало быть, кстати, мало того, помимо того, в частности, например, главное, в конце концов.*

7. Обо
значение порядка движения мысли: *во-первых, во-вторых.*

8. Суб
ъективная внезапность припоминания, присоединения ассоциации: *кстати, к тому же, одно к другому, заодно.*

9. Вы
ражение сравнения в составе основных членов предложения: *словно, как бы, точно.*

10. Призыв к собеседнику, стремление обратить его внимание на какой-либо факт, вызвать определённое отношение к сообщению: *видишь ли, знаете, извините.*

11. Субъективная оценка меры, числа, степени чего-либо: *самое больше, самое меньшее, по крайней мере, едва ли.*

1. Пер
еходные слова и выражения, приближающиеся к междометиям: *слава богу, чёрт возьми, шут знает.*

Кроме того, В. В. Виноградов пишет об особенности употребления модальных слов и их важности в письменной и устной речи: «Модальные слова и частицы в разговорной речи несут те же логические, экспрессивные и стилистические функции, что и в книжном языке. Но, кроме того, здесь они иногда служат своеобразной "алогической", экспрессивной приправой речи и даже её орнаментацией» [Виноградов 2001 : 608]. Конечно, устная речь более красочна, разнообразна, насыщена экспрессивной лексикой и большим количеством модальных слов, которые делают её такой особенной. Знание этого факта помогает в создании живого, реалистического диалога в художественной литературе. В. В. Виноградов замечает, что модальные слова и другие выражения в

модальной функции стали широко использоваться писателями второй половины XIX и начала XX века.

Новый подход, который предложил В. В. Виноградов, был подхвачен учёными и отражён в учебниках и академических грамматиках русского языка. Например, А.А. Реформатский во «Введении в языковедение» 1967 года рассматривает модальные вводные слова и предложения в рамках такого грамматического явления, как внесение: «В пределах как простых, так и сложных предложений можно встретить такие элементы, которые грамматически не связаны с окружающим текстом; это могут быть и отдельные лексемы, и словосочетания, и целые предложения. Такое явление называется внесением». [Реформатский 2008 : 343]

В качестве примеров модальных вводных слов и предложений А.А. Реформатский приводит следующие примеры: *Я, де, ситцем торговал; Мы, кажется, опоздали; Он, должно быть, забыл адрес; А он, да простит ему Аллах, все перепутал; Это, по мнению Богородицкого, не относится к подчинению* [Реформатский 2008 : 345].

В «Русской грамматике» 1980 года [Грамматика 1980] вводные слова упоминаются в главе о средствах формирования и выражения субъективно-модальных значений. Субъективная модальность — это отношение говорящего к сообщаемому. Она может и отсутствовать в высказывании, а может выражаться самыми разнообразными языковыми средствами, синтаксическими и лексическими, в том числе и употреблением вводных слов (или модальных слов, эти термины в «Русской грамматике» приравниваются).

Одна и та же действительность может оцениваться говорящим с разных сторон, вызывать разное эмоциональное отношение: она может соотноситься с чем-либо, противопоставляться, говорящий может быть уверен или не уверен в истинности высказывания, определять источник сообщаемого или подчёркивать отдельные части. В «Русской грамматике»

приводится такой пример для сравнения: *Побывать там интересно и Побывать там, кажется (конечно, разумеется, как будто бы, действительно), интересно* [Грамматика 1980 : 215]. Если в первом случае говорящим сообщается просто некий факт, что в подразумеваемом месте интересно, то в остальных случаях говорящий уже даёт субъективную оценку данному факту, а именно выражает разную степень уверенности/неуверенности в том, что в подразумеваемом месте интересно. Он может быть абсолютно уверенным в сообщаемом (*конечно, разумеется*) или сомневаться (*кажется, как будто бы*). А в примере *Побывать там, я слышал, интересно* говорящий вообще отстраняется от собственной оценки факта, указывая на неопределённый источник информации.

В целом, круг субъективно-модальных значений, выражаемых вводными словами, «Русской грамматикой» ограничивается до семи:

1. Акцентирование, подчёркивание, выделение, желание привлечь внимание собеседника: *напоминаю, что важно, представьте, согласись, заметьте, например.*

Иногда это значение ослаблено и вводные слова выступают в роли слов-вставок, не несущих семантическую нагрузку и свидетельствующих о затруднённости говорящего или поиске подходящего выражения: *так сказать, значит, знаешь, надо сказать, в общем, главное, собственно говоря.*

2. Выражение субъективного отношения, эмоциональной реакции: *к счастью, к радости, что хорошо* (радость, одобрение); *к сожалению, к несчастью, на беду, как нарочно* (неодобрение, сожаление); *к удивлению, к изумлению, странное дело* (удивление); *неровен час, чего доброго, не дай бог* (опасение); *наверное, думаю, полагаю, пожалуй,*

кажется, думается, видимо, вероятно, может быть, без сомнения, конечно, само собой, разумеется, бесспорно, действительно (достоверность); некоторым образом, в каком-то смысле (неопределённость); положим, предположим, допустим, возможно (допущение); говоря по совести, сказать по чести.

3. Отн
ошение к стилю, манере речи (*лучше сказать, иначе говоря, грубо говоря, одним словом, проще сказать*).

4. Вы
ражение связей, отношений, зависимостей, соответствия, противопоставления (*кроме того, вдобавок, следовательно, стало быть, тем более, во-первых, по обычаю, как всегда, напротив, наоборот*).

5. Обо
значение источника сообщаемого (*по слухам, по мнению, с точки зрения, как говорят, по-моему, как известно, говорят*).

6. Хар
актеристика меры, степени (*по меньшей мере, по крайней мере, в той или иной степени*).

7. Хар
актеристика времени (*случается, как это бывает*).

В отличие от классификации В. В. Виноградова, в данном случае говорится только о вводных словах, тогда как В. В. Виноградов рассматривал и модальные частицы. Поэтому естественно, что в классификации «Русской грамматики» не упоминаются сравнительные выражения в составе основных членов предложения и переходные слова и выражения, приближающиеся к междометиям (пункты 9 и 12 соответственно в классификации В. В. Виноградова).

«Русская грамматика» также выделяет функцию обозначения источника сообщения, оценки манеры и способа выражения, меры и степени, привлечения внимания собеседника. Вводные слова, характеризующие экспрессивность речи, эмоциональность, а также достоверность, объединяются в одну группу. Объединены и все вводные слова, обозначающие связь мыслей, последовательность, сопоставление, противопоставление, обобщение. Выделяется группа, обозначающая временную характеристику.

Таким образом, мысль о выделении русских вводных конструкций в отдельный класс появилась у отечественных лингвистов лишь в начале XIX века и постепенно развивалась, относя их вначале к определенным группам наречий, затем - к модальным частицам, и наконец в XX веке вводные слова и словосочетания окончательно утвердились как самостоятельная грамматическая категория в качестве средств формирования и выражения субъективно-модальных значений.

Перейдём к рассмотрению современного подхода к определению места и функций вводных конструкций в русской грамматике.

1.2. Современный подход к классификации русских вводных конструкций в грамматической системе русского языка

Целенаправленное обучение любому языку, как родному, так и иностранному, не мыслится без методики его преподавания. Методика преподавания русского языка относится к педагогическим наукам, что дает основание рассматривать историю изучения любых грамматических явлений в рамках исторического развития самой педагогики.

Базируясь на лингвистических и психологических концепциях о взаимосвязях языка и сознания, речи и мышления, о роли языка в социальном

развитии, методика дает возможность организовать систему обучения языку в соответствии с современными теориями лингвистики о сущности языка и его социальной функции.

Личностная оценка содержания высказывания занимает центральное место в теории вводных конструкций Ш. Балли [Балли 2003]. Исследователь предлагает различать фактическое содержание и модус – оценку фактического содержания говорящим. В этом же направлении рассматривает вводные конструкции Т. В. Шмелева, которая выделяет полупредикативные и предикативные вводные конструкции, а также лексические единицы, не встроенные в систему синтаксических связей предложения [Шмелева 1995 : 32–33].

Теоретические исследования как самих вводных конструкций, так и методики обучения им, представляют широкий круг терминологических понятий для обозначения данного явления. При этом одни исследователи обозначают вводные конструкции термином «парентеза», либо «парентетические слова», акцентируя внимание на их внепредложенческом положении [Арутюнова 1999]. Для других исследователей преимущественным признаком выступает центрированность на говорящего. Таким образом, возник термин «эгоцентрические элементы языка», используемый, например, в работах Е. В. Падучевой [Падучева 1996].

А. Вежбицкая ввела в употребление понятие «метатекстовых элементов языка». Так, исследователь в своей работе выделяет группу метатекстовых глаголов, позволяющий выразить не конкретный факт или действие, а прокомментировать основной текст. Затем данный термин распространился на все вводные слова [Вежбицкая 1996].

Ряд исследователей предпочитает использовать по отношению к вводным конструкциям термин «дискурсивные слова». Класс дискурсивных слов не имеет четких границ и объединяет единицы, которые традиционные классификации относят к различным частям речи. Принадлежность слова к

классу дискурсивных определяется главным образом на основании функциональных критериев. Данный термин встречается в трудах Д. Пайара, А. Баранова, Е. Рахилиной и др.

Несмотря на многоплановость терминологии, само явление имеет достаточно конкретное толкование. Так, вводные конструкции представляют собой самостоятельную синтаксическую категорию, к которой прибегает автор высказывания с целью репрезентации собственного отношения к сообщаемой в предложении информации. По смыслу вводные конструкции могут иметь отношение как к отдельным членам предложения, так и ко всему предложению целиком. Характерной чертой вводных конструкций является отсутствие грамматической связи между ними и членами предложения, в то время как сами вводные конструкции членами предложения не являются.

На сегодняшний день существует несколько вариантов классификации вводных конструкций. Наиболее распространенным является семантический принцип, согласно которому выделяется несколько групп вводных конструкций в соответствии с тем дополнительным значением, которое они приносят в высказывание. Вводные конструкции подразделяются на вводные слова, практически совпадающие по составу с модальными словами, и вводные предложения, отличающиеся большей синтаксической самостоятельностью и сближающиеся с придаточными предложениями: *как вы знаете, если я не ошибаюсь, как уже было сказано*. Лингвистический энциклопедический словарь определяет вводные слова как «слова и сочетания слов, грамматические не связанные ни с одним из членов предложения» и выделяет три основные функции вводных слов: модальную, экспрессивную и эмоциональную, посредством которых осуществляется оценка сообщения. [ЛЭС 2002 : 81]

Учебник по синтаксису русского языка под редакцией С.В. Вяткиной [Вяткина 2013] относит вводные конструкции к синтагматически не

связанным видам осложнения простого предложения и отмечает их грамматическую и смысловую чужеродность составу предложения.

С точки зрения синтаксиса вводная конструкция характеризует:

- 1) содержание всего предложения, если стоит в абсолютном начале или конце предложения;
- 2) какой-то член предложения, если стоит рядом с ним в середине предложения.

Выделяются следующие синтаксические способы оформления вводных конструкций:

- вводные слова: *разумеется, пожалуй, видно, по-видимому;*
- предложно-падежные сочетания: *по слухам, к счастью, на беду;*
- словосочетания: *по сведениям сослуживцев, между нами говоря, правду сказать;*
- предложения: *как мне кажется, как рассказывают очевидцы.*

Вводные конструкции отличает стереотипность передаваемых ими модальных смыслов, что позволяет выделить следующие функции вводных:

- 1) указание на источник информации: *по словам..., по слухам, по мнению..., помнится, мол, дескать, говорят, как сообщают газеты, по-моему;*
- 2) комментирование логики изложения: *наоборот, во-первых, во-вторых, наконец, с одной/с другой стороны, главное, напротив, итак, таким образом, следовательно - и способов выражения мыслей: словом, другими словами, правду сказать, так сказать, иначе/вернее/точнее/короче говоря;*
- 3) выражение уверенности/неуверенности в сказанном : *конечно, несомненно, без сомнения, разумеется, действительно, в самом деле, по-видимому, видно, вероятно, пожалуй, возможно, кажется, должно быть, в сущности, по существу, по сути, надо полагать, думаю;*
- 4) характеристика обыденности явления: *случается, бывает, бывало, по обыкновению;*

- 5) передача эмоционального отношения к сообщаемому: *к счастью, на радость, к удивлению, к сожалению, к досаде, к ужасу, странное дело, не ровен час, на беду, спасибо еще;*
- 6) указание на заинтересованность во внимании собеседника: *между нами говоря, между нами будет сказано, видите ли, поймите, понимаешь ли, извините, согласитесь, представьте, вообразите, поверьте, скажем, допустим.*

Аналогичных взглядов придерживается С.Г. Ильенко и, говоря о вводных компонентах, выделяет у них следующие функции:

- 1) Выражение модальных значений достоверности/недостоверности:

Ведь это, кажется, Модест Чайковский написал либретто к «Онегину»?

При этом он отмечает, что к этой же группе относятся вводные слова, указывающие на источник информации, поскольку такое указание снижает степень достоверности высказывания:

По рассказам бабушки, отец был умный, добрый и очень веселый человек.

- 2) Выражение оценки:

- положительной: *К счастью, Маша не отдает себе полного отчета о происшедшем;*

- отрицательной: *К стыду нашему, Тургенева многие из нас знали только по имени.*

3) Установление контакта: *Видите ли, Марья Сергеевна, я еще не завтра собираюсь уходить.*

4) Комментарий к способу высказывания: *Живопись Роберт Викторович, можно сказать, забросил.*

[Ильенко 2009 : 224]

С.Г. Ильенко также говорит о том, что вводные компоненты, выполняя коммуникативную задачу, реализуют субъективную модальность. При этом она может выражать:

- достоверность / недостоверность : *Должно быть, уже вечер./ Человек он, говорят, степенный. / Конечно, ждет меня беда;*
- положительную / отрицательную оценку : *К счастью или к несчастью, в нашей жизни не бывает ничего, что не кончилось бы рано или поздно;*
- комментарий к способу высказывания : *А кстати: Ларина проста, но очень милая старушка;*
- установление контакта : *Выражать недовольство жизнью в шестьдесят два года, согласитесь, — это не великодушно.*

[Ильенко 2009 : 225]

На определенном этапе развития научной мысли как синоним словосочетанию «вводная конструкция» появляется термин «парентеза»¹, по аналогии с принятым на Западе термином ‘parenthesis’, употребляемым для обозначения тех или иных вводных и вставных элементов.

Именно И.П. Распопов, говоря о вводных и вставных элементах, особое внимание уделяет явлению парентезы:

«Парентеза осуществляется главным образом с помощью интонационных средств языка и обуславливается либо необходимостью в авторской характеристике или оценке содержания высказывания, либо необходимостью сообщить какие-то добавочные, попутные замечания относительно содержания высказывания в целом или отдельных его частей. Соответственно различают два вида парентетических элементов: вводные и вставные. Вводные элементы служат целям авторской характеристики высказывания и имеют преимущественно субъективно-оценочное значение» [Распопов 2013 : 379].

Следуя данному определению, автор выделяет следующие функции вводных слов:

¹ «Парентеза (греч. parenthesis) — внесение, вставка каких-то элементов, соотносимых с содержанием основного состава предложения или его конструктивных частей, но выходящих за границы обычных синтаксических связей, которые устанавливаются между компонентами этого состава.

- 1) выражение модального качества сообщения, степени достоверности или обычности сообщаемого: *Книга, **может б ы т ь**, наиболее сложное и великое чудо из всех чудес, сотворенных человечеством;*
- 2) указание на источник сообщения: *Правда ли, **с к а з ы в а ю т**, на небе-де солнышко светит?;*
- 3) квалификация способа или характера выражения мысли: *Зинаида Афанасьевна, **вообще говоря**, была чрезвычайно романтического характера;*
- 4) выражение эмоциональной оценки сообщаемого: *Лошадка его, **к истинному моему удивлению**, бежала очень недурно;*
- 5) выполнение контактирующей функции: *Выразить недовольство жизнью в шестьдесят два года, **с о г л а с и т е с ь**, — это невеликодушно;*
- 6) указание на логическое соотношение между частями высказывания или между отдельными высказываниями в составе связного текста: *Приехать на войну с тем, чтобы воспевались будущие подвиги, было для меня, **с одной стороны**, слишком самолюбиво, **с д р у г о й**, слишком непристойно.*

При этом И.П. Распопов отмечает, что в соответствующей роли могут выступать следующие виды вводных слов:

- синтаксически специализируемые наречия: *возможно, вероятно, видимо, очевидно, конечно, несомненно, безусловно, собственно, впрочем, например, кстати;*
- отдельные глагольные формы: *кажется, разумеется, признаться, говорят, значит, видишь (ли), видите (ли), знаешь (ли), знаете(ли);*
- отдельные падежные и предложно-падежные формы некоторых существительных: *правда, словом, к счастью, к несчастью, на счастье, на беду, к слову, по слухам, без сомнения;*
- лексикализованные (фразеологически связанные) словосочетания: *может быть, должно быть, стало быть, собственно говоря, одним словом, таким образом;*

- свободные, но лексически и грамматически стандартизованные в одном из компонентов словосочетания именного или глагольного типа: к (чьему-либо) *счастью*, к (чьей-либо) *радости*, к *счастью* для (кого-либо), по (чьим-либо) *сведениям*, по (чьему-либо) *мнению*, по (чьему-либо) *свидетельству*, по (чьим-либо) *словам*, (*скромно, мягко, откровенно, по правде*) *говоря*;

- предикативные конструкции с глагольным или именным сказуемым, лексически обозначающим речевое или познавательное действие либо его результат: *Толстой, я думаю, никогда не постареет.*

[Распопов 2013 : 380].

Наконец, автор отмечает, что вводные элементы могут относиться как к содержанию всего предложения, так и к содержанию его отдельных конструктивных частей. Как правило, это определяется тем местом, которое занимает данная вводная конструкция в составе предложения. Если вводная конструкция находится в препозиции (или - реже - в постпозиции) к основному составу предложения, то она, как правило, относится ко всему предложению : *К счастью, никто меня не заметил.*

Когда же такие элементы находятся в интерпозиции, они имеют отношение лишь к содержанию отдельных частей предложения — слова или словосочетания. При этом они выполняют либо функцию ремы данного сообщения, либо обладают добавочным коммуникативным значением: *Вечер провел я, по обыкновению своему, у коменданта.* [Распопов 2013 : 381]

Д.Э. Розенталь выделяет девять девять основных групп вводных слов по их значению [Розенталь 2009 : 149-151]:

1) вводные слова, выражающие оценку говорящим степени достоверности сообщаемого: *конечно, несомненно, разумеется, само собой разумеется, видимо, по-видимому, пожалуй, в самом деле, может,*

может быть, быть может, может статься, должно быть, кажется, казалось бы, надо полагать, думаю, надеюсь, полагаю и т.п.;

2) вводные слова, указывающие на связь мыслей, последовательность изложения: *значит, итак, следовательно, наоборот, напротив, стало быть, как водится, кстати сказать, во-первых, во-вторых, к слову сказать, повторяю, подчеркиваю и т.п.;*

3) вводные слова, указывающие на источник сообщения: *говорят, сообщают, передают, помнится, как говорят, по словам..., по сведениям..., как пишут, как известно, по-моему, по-твоему и т.п.;*

4) вводные слова, выражающие чувства говорящего: *нечего греха таить, к счастью, к сожалению, к удивлению, к изумлению, что обидно, не ровён час, чего доброго, странное дело и т.п.;*

5) вводные слова, выражающие отношение к стилю речи, к характеру и способу изложения: *словом, иными словами, иначе говоря, коротко говоря, попросту сказать, мягко выражаясь, если можно так сказать, если можно так выразиться, с позволения сказать, лучше сказать, так сказать, что называется и т.п.;*

6) вводные слова, служащие для подчеркивания, выделения того, что высказывается: *видишь (ли), видите (ли), понимаете (ли), знаешь (ли), знаете (ли), пойми, поймите, поверьте, послушайте, согласитесь, вообразите, представьте себе, извините, простите, веришь (ли), верите (ли), напоминаю, повторяю, подчеркиваю, признайся, если хочешь знать;*

7) вводные слова, содержащие оценку меры того, о чем говорится: *по крайней мере, по меньшей мере, без преувеличения, в той или иной степени, тем более и т.п.;*

8) вводные слова, показывающие степень обычности сообщаемого: *бывает, бывало, случается, по обычаю, по обыкновению, как правило, как всегда, как водится и т.п.;*

9) вводные слова, выражающие экспрессивность высказывания: *смешно сказать, по правде, по совести, по справедливости, кроме шуток, не в укор будь сказано, признаться сказать, надо признаться, сказать по чести, честно говоря, между нами говоря, между нами будь сказано, надо прямо сказать и т.д.*

Как можно заметить, в основе вышеизложенных классификаций лежит один и тот же принцип - семантический, и все они различают четыре основные функции вводных:

- указание на достоверность высказывания (выражение уверенности / неуверенности),
- указание на последовательность изложения (выражение логики высказывания),
- указание на чувства говорящего (выражение эмоциональной оценки),
- указание на источник сообщения.

Е.А. Баженова в статье «Политекстуальность научного текста» рассматривает вводные слова и словосочетания в качестве составляющих компонентов построения текста как сложного речевого образования в единстве двух его сторон - поверхностной, или формально-языковой, и содержательно-коммуникативной. [Баженова 1992 : 328]

Такие компоненты, конституирующие содержание научного произведения, принято именовать субтекстами. О.Л. Каменская понимает под субтекстом фрагмент линейной структуры текста, тематически объединяющий несколько предложений. [Каменская 1990 : 53-56]

Соглашаясь с данной интерпретацией, Е.А. Баженова особое внимание уделяет такому компоненту политекстуальной структуры текста, как рефлексивный субтекст, «в содержании которого реализуется не столько рациональный,

сколько чувственный, личностно-психологический аспект познавательной деятельности.» [Баженова 1992 : 342]

Рефлексивный субтекст представлен дискретными «операторами субъективно-рефлексивного вмешательства» в текст, рассредоточенными по всему пространству научного произведения, такими как: *иначе, иначе говоря, иначе сказать, лучше сказать, иными словами, другими словами, если можно так выразиться, можно сказать, так сказать, что называется, в некотором смысле, в том смысле, то есть*. Эти операторы появляются прежде всего там, где имеет место различная авторская оценка словесной формы высказывания. [Баженова 1992 : 343 - 344]

Коммуникативный же аспект получает реализацию в специальных текстовых формах - метатексте и периферийном субтексте. «Они служат цели композиционно-смыслового членения заключенной в тексте информации, способствуют ориентации читателя на текстовом пространстве, акцентируют внимание адресата на ключевых моментах содержания произведения и, кроме того, обеспечивают связность целого текста.» [Баженова 1992 : 344]

Так, метатекстовые операторы прежде всего, во-первых, во-вторых, в-третьих, наконец, с одной стороны, с другой стороны и др. выражают градационные отношения и степень значимости сообщаемого, акцентируют логику развертывания текста;

маркеры как отмечалось выше, как говорилось, как указывалось, как мы видели и т.п. выполняют роль отсылочных ремарок и обеспечивают проспекцию и ретроспекцию текста;

метатекстовые стереотипы кстати, кстати сказать, кстати говоря, между прочим и др. квалифицируют тот или иной фрагмент текста как прямо не относящийся к основной линии рассуждения;

операторы кроме того, к тому же, при том и др. используются при подключении дополнительного аргумента, подтверждающего высказанную ранее мысль;

операторы в частности, например, особенно, в особенности и др. вводят в текст конкретизирующий или иллюстративный материал и т.д.

Таким образом, операторы метатекста выполняют роль формальных и смысловых скреп субтекстов, объединяют все компоненты содержания и тем самым обеспечивают связность текста как целого.

[Баженова 1992 : 344 - 345]

В нашей работе мы будем опираться на классификацию вводных конструкций, предложенную М.А. Шелякиным в Справочнике по русской грамматике, так как данное пособие предлагает функциональное описание грамматической системы русского языка, уделяя особое внимание трудным случаям русской грамматики, и адресовано иностранным студентам-филологам, что отвечает целям нашего исследования.

М.А. Шелякин выделяет восемь основных типов вводных слов и словосочетаний по значению:

- уверенность говорящего: *действительно, в самом деле, несомненно, бесспорно, разумеется, конечно;*
- неуверенность, предположение, сомнение говорящего: *может быть, должно быть, по-видимому, вероятно, возможно, наверное;*
- источник высказываемой мысли: *по-моему, по-твоему, по его словам, на мой взгляд, как известно;*
- сожаление, смущение, радость, раскаяние и другие чувства говорящего: *к сожалению, к несчастью, к огорчению, к великой радости, к счастью;*
- порядок мыслей и связь высказываемой мысли с предыдущей: *во-первых, во-вторых, прежде всего, напротив, например, с одной стороны, с другой стороны, следовательно, таким образом, итак, между прочим;*
- желание говорящего привлечь внимание к высказываемой мысли: *представьте себе, вообразите, подумайте только, поверите ли;*

- ссылка на обычность высказываемой мысли: *как всегда, по обыкновению, как обычно, как водится;*
- обобщение и уточнение мысли, а также другие значения: *одним словом, иначе говоря, коротко говоря, иными словами, так сказать, признаться.*

[Шелякин 2006 : 297]

Несмотря на то, что данная классификация охватывает практически весь спектр значений, которые могут иметь вводные слова и словосочетания в тексте, в научном стиле речи, к которому относится русский лингвистический дискурс, используются далеко не все категории значений, описанные выше.

Обратимся к более подробному рассмотрению этого вопроса.

1.3. Классификация вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе

Выделение научного дискурса в качестве отдельного функционально-речевого стиля, обладающего рядом устойчивых лингвистических признаков, на сегодняшний день не вызывает возражений.

По мнению О.Д. Митрофановой, отличительной чертой собственно научного подстиля является строго академическое изложение с подчеркнута информативной направленностью, адресованное специалистам. Важными организующими признаками данного подстиля являются точность передаваемой информации, логическая последовательность изложения, лаконичность формы. [Митрофанова 1985 : 13]

Недостаточная ориентация иностранных учащихся в текстовых материалах учебников по специальности, отсутствие у них навыка владения научным стилем зачастую приводит к нарушению «правильности текста» (термин И.Р. Гальперина) и речевым ошибкам. Тем не менее, лексика научных текстов до сих пор в учебных целях недостаточно систематизирована, не организована методически.

Цель и содержание научного высказывания, определяя форму выражения, способствуют тому, что выбор языковых средств и специфическая морфолого-синтаксическая организация фразы в научной речи выступают как характерные черты описываемого стиля.

Подчеркнутое выражение связности, по мнению некоторых исследователей, можно рассматривать как одну из стилевых черт научной речи. Есть даже мнение, что состав и особенности функционирования «конструкций связи», вводных слов и наречий особенно ярко манифестирует различия между функциональными стилями. [Митрофанова 1985: 62]

В.И.Карасик в статье «О типах дискурса» к жанрам, актуализирующим научный стиль дискурса, относит следующие: научные монографии, научные статьи, диссертационные исследования, различные виды учебной и научно-технической литературы, выступления в научных диспутах, научные доклады, лекции, научно-популярные сообщения и жанры научно-популярной литературы.

Как явствует из этого перечня, в большинстве случаев научный стиль реализуется в письменной форме речи, хотя с развитием средств массовой коммуникации, с увеличением роли науки в обществе и ростом различного рода научных контактов (съезды, конференции, симпозиумы) увеличивается и роль устной научной речи.

Своеобразие выбора языковых средств научного стиля, по мнению В.И. Карасика, обусловлено экстралингвистическими признаками. Так, к его основным языковым чертам он относит следующие: 1) активное использование специальной терминологической лексики; 2) преобладание абстрактной лексики над конкретной; 3) отсутствие разговорной и просторечной лексики; 4) неупотребительность слов с эмоционально-экспрессивной и оценочной окраской; 5) использование сложных предложений; 6) употребление вводных слов; 7) содержание не только языковой информации, но и формул, символов, таблиц, графиков и т.д. [Карасик 2000 : 13]

Логичность - коммуникативное качество, которое предполагает умение последовательно, непротиворечиво и аргументированно оформлять высказывание. [Бессонова 2014 : 243]

Согласившись с положением, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному, очень важным, особенно для целей обучения, оказывается вопрос, сколько существует таких способов, какие они, есть ли среди них типичные,

наиболее часто встречающиеся, в каких случаях они взаимозаменяемы и в каких - нет.

Объединение вокруг одной ситуации, одной смысловой категории различных средств выражения одного и того же содержания помогает проводить стилистические сравнения и сопоставления, выявлять синонимичные связи и отношения, отграничивать средства, принадлежащие общелитературному языку, от стилистически маркированных единиц научного функционального стиля.

Конечным результатом анализа должны явиться списки структур и наполняющих их лексем, в достаточной степени покрывающие эти ситуации, т.е. все те речевые произведения, которые будут услышаны и прочитаны студентами или продуцированы в процессе общения.

Сказанное заставляет группировать и описывать вводные конструкции в семантико-структурном плане (от значения - к форме выражения).

Следуя поставленной цели, мы отобрали и проанализировали порядка 10 000 словоупотреблений в научных лингвистических статьях, рекомендованных к прочтению студентам-филологам СПбГУ в бакалавриате и магистратуре [Баженова 1992, Кожина 1999, Шведчикова 1998, Жофкова 1999, Салимовский 2010], вычленив в них все примеры вводных слов и словосочетаний, с тем чтобы установить, каков процент содержания вводных конструкций в текстах такого типа по отношению к остальной лексике, а также выделить среди всех возможных вводных слов русского языка те, которые характерны только для научного стиля речи.

Статистический анализ показал, что на каждые 10 000 словоупотреблений приходится порядка 200 вводных слов, т.е. в среднем одно вводное слово на абзац, или на каждые 50 слов научного текста приходится одно вводное, что говорит о довольно высокой частотности (0,02%).

Таким образом, мы можем говорить о том, что вводные конструкции являются одним из неотъемлемых и определяющих признаков научного стиля речи.

Более того, в ходе анализа мы обнаружили, что далеко не все функции вводных конструкций, традиционно выделяемые лингвистами, находят своё отражение в научном дискурсе.

Проведя дополнительное исследование методами отбора, классификации и количественного подсчёта, мы ограничили этот список до четырёх значений со следующими примерами употреблений словоформ²:

- ука
зание на последовательность изложения: *а значит, кстати, итак, в частности, во-первых, во-вторых, в-третьих, таким образом, кроме того, правда, следовательно, однако, так, наоборот, более того, с одной стороны, с другой стороны, напротив, главным образом, в свою очередь, при этом;*

- выр
ажение уверенности / неуверенности: *очевидно, по-видимому, как видим, действительно, вероятно, видимо, разумеется, конечно, естественно, безусловно, может быть, как нам кажется;*

² Список приведён в порядке уменьшения частотности и наполняемости группы.

- СПО
соб оформления мыслей: *иначе говоря, собственно, собственно говоря, так сказать, другими словами, иначе говоря, образно говоря, иными словами;*

- ука
зание на источник сообщения: *как известно, на наш взгляд, по мнению..., по нашему (его, их) мнению, по словам..., согласно...*

Данная классификация оправдана основной задачей исследования - разработкой методических основ обучения иностранных студентов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе и отвечает главной цели обучения - овладению навыком употребления вводных конструкций в научной речи и, как результат, формирование коммуникативной компетенции учащихся в изучаемом аспекте.

Предложенная классификация сможет послужить основой для разработки методики обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в речи вообще, а также для создания учебных пособий и справочников, направленных на выработку научного стиля.

Глава II. Методические основы обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе

2.1. Психологические особенности овладения вводными конструкциями при изучении русского языка как иностранного

Проблема психолого-педагогических основ обучения иностранным языкам рассматривалась в работах многих исследователей (Вербицкая В.Д., Галушкин В.Г., Тылец А.В., Хуснулина Р.Р. и др.) как при создании отдельных методик, так и при разработке целостных концепций.

В отечественном образовании наиболее известными из таких концепций являются: экспериментально-психологическая концепция В.А. Артемова [Артемов 1969], психолого-методическая концепция Б.В. Беляева [Беляев 1965], личностно-деятельностная концепция И.А. Зимней [Зимняя 1989].

Экспериментально-психологическая концепция обучению иностранным языкам В.А. Артемова была основана на достижениях советской науки начала и середины XX века, являясь «со всей очевидностью, продуктом того времени, когда психология на пути перехода от естественнонаучной к гуманитарной парадигме получала внешние стимулы генерирования научного знания за счет привлечения смежных дисциплин. Именно этим можно объяснить чрезвычайно широкий контекст обсуждения проблем психологии языка и речи в связи с кибернетикой, программированным обучением и математическими основами психологии». [Артемов 1969 : 25]

В.А. Артемов предлагает метод программированного обучения, включающий в себя парадигмы теории коммуникации, теории информации, теории вероятности и статистики.

Математические подходы к анализу экспериментально полученных данных использования речевых конструкций в определенных ситуациях иностранного языка позволили автору прийти к следующему заключению: «Ещё совсем

недавно казалось, что для любого отрезка речи необходимо знание всей системы языка, так как было неизвестно, какие единицы и формы языка потребуются для осуществления данного акта общения посредством языка, однако ограничение речи какими-либо локальными задачами влечет за собой и ограничение используемого языка». [Артемов 1969 : 31]

С учетом данного положения обучение иностранному языку должно быть ограничено теми языковыми средствами, которые необходимы для реализации коммуникативных задач обучающихся. Применительно к этим задачам Артемов использовал понятие «микроязыка». Однако этот принцип не распространяется на филологов, которые должны владеть языком в полном объеме.

Под «научением иностранному языку» В.А. Артемов понимал «прогрессивное изменение в практическом владении иностранным языком или каким-либо из его аспектов, вызванное упражнениями, основанными на учете факторов изучения и на организованных в систему и изменяющихся во времени операциях. При этом «научение охватывает научение чтению, устной речи, аудированию, письменной речи, пониманию и переводу текстов на иностранном языке». [Артемов 1969 : 140]

В.А. Артемовым высказываются критические замечания в связи с обучением иностранным языкам, основанном на механических повторениях: «В выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию» [Артемов 1969 : 141]. Результаты психолого-экспериментального исследования подтвердили, что осмысленное запоминание результативнее, чем механическое, основанное на многократных повторениях без осмысления изучаемого материала; к тому же эффективность научения в значительной степени обусловлена мотивацией.

Автор концепции программного обучения отмечает, что сама программа должна определяться общей задачей обучения и его конкретными целями, она должна содержать в себе не только предметную часть, но и «расположенную во

времени систему операций», а также контроль в виде обратной связи от обучающихся по этой программе.

С целью разработки программы обучения иностранному языку В.А. Артемовым очерчиваются конкретные задачи:

- 1) Определить коммуникативные ситуации, с которыми столкнутся изучающие иностранный язык после окончания обучения;
- 2) Определить и систематизировать единицы речи (устной и письменной) необходимых для конкретной цели обучения иностранному языку;
- 3) Статистически определить границы микроязыка для данной цели обучения;
- 4) Определить систему упражнений, правил, проверок усвоения учебного материала, использования технических средств.

Предъявляются особые требования и к учителю, преподавателю иностранных языков. В качестве необходимого фактора определяется «речь учителя», которая «должна быть содержательной, выразительной и воздейственной, а он сам должен возможно шире и к месту использовать все виды предметной и языковой наглядности». [Артемов 1969 : 182]

В свою очередь, среди признаков программного обучения В.А. Артемов выделяет следующие:

учет факторов «научения»,

надежно составленная программа «научения»,

система последовательных операций, образующих хорошо структурированный алгоритм,

обратная связь программы с результатами ее исполнения,

поощрение успешных результатов,

автоматическая подача инструкции и регистрация результатов,

использование обучающих машин, машин обучения и технических средств обучения,

использование кибернетических устройств. [Артемов 1969 : 187-190]

Следует отметить, что большое внимание В.А. Артемов уделял наглядности, считая, что при её использовании в обучении необходимо придерживаться определенных правил: «раскрыть сущность показываемого предмета систематически и по частям, чтобы новое основывалось на известном; переходить к новому только тогда, когда усвоено предыдущее; сначала обозревать предмет в его целом, а затем переходить к анализу его частей; всякий показ сопровождать объяснением, чтобы помочь учащимся правильно увидеть и понять предмет; следует пользоваться не только предметной, но и изобразительной наглядностью». [Артемов 1969 : 220 - 221]

Наглядность имеет особую психологическую ценность, т.к. она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к изучению языка, снижает утомление, тренирует творческое воображение и в целом облегчает процесс освоения языка.

Заслуга В.А. Артемова состоит в том, что в рамках его концепции описываются факторы, имеющие большое значение в преподавании иностранного языка, до сих пор не потерявшие свою актуальность:

- 1) Разработка программы обучения, исходя из целей овладения иностранным языком обучающихся;
- 2) Определение границ микроязыка, основанное на конкретных задачах обучающихся (коммуникативные ситуации и соответствующие им единицы речи);
- 3) Связь с психологией: учет особенностей психических познавательных процессов (осмысленное запоминание, применение наглядности), психологических особенностей учащихся; контроль через обратную связь; поощрение успехов.

Б.В. Беляев, являясь автором психолого-методической концепции обучения иностранному языку, отмечает, что психология является важной составляющей

педагогического процесса: «Решая же вопрос об основном методе преподавания иностранных языков, а также о всех частных приемах и способах обучения языку, методисты должны быть столь же хорошо осведомленными и в области психологической науки». [Беляев 1965]

Психологическое обоснование методики обучения иностранным языкам может осуществляться двумя путями:

от методики к психологии, когда методика уже создана и уже не подлежит каким-либо изменениям и улучшениям;

от психологии к методике, когда сначала определяются психологические закономерности овладения иностранными языками, а методика базируется на психологии. [Беляев 1965 : 8]

«Единственно правильным с принципиальной точки зрения, - считает Б.В. Беляев, - является признание следующего взаимоотношения между методикой и психологией: психология должна прежде всего установить психологические закономерности владения иностранным языком, а затем помочь методике научно разработать основной метод обучения иностранным языкам и привести в соответствие с ним все частные приемы и способы этого обучения, попутно контролируя и то, что происходит в сознании учащихся, когда они овладевают языком в условиях обучения». При этом автор отмечает, что знание методистами дидактики и педагогики считается «само собой разумеющимся». [Беляев 1965 : 8]

Признавая за психологией основополагающую роль при разработке методики преподавания, Б.В. Беляев большое внимание уделяет психическим познавательным процессам, без знания которых обучение не может быть эффективным.

Любой процесс научения начинается с такого психического процесса как восприятие, однако, как справедливо отмечает автор, «для того, чтобы добиться правильного восприятия и понимания учащимися нового языкового учебного

материала, учитель должен реализовать в своей работе психологические закономерности как восприятия, так и внимания». [Беляев 1959 : 5]

Как известно, внимание может быть произвольным и непроизвольным, и учителю необходимо обладать умениями для привлечения непроизвольного внимания, а также приучать учащихся к произвольному вниманию. Привлечь внимание учащихся учителю поможет использование голоса, разнообразие приемов и способов обучения, демонстрация наглядных пособий (схемы, таблицы, диаграммы, картины и т.п.), а также количество опрошенных. Наличие интереса у учащихся, позволяет удерживать их внимание продолжительное время; интересу, в свою очередь, способствует любознательность и эмоционально-положительное отношение к предмету. [Беляев 1959 : 6]

Учителю необходимо знать и психологические закономерности памяти. Б.В. Беляев описывает два способа заучивания: механический и осмысленно-логический, отдавая предпочтение последнему при организации усвоения и закрепления учащимися учебного материала.

Немаловажным фактором в процессе памяти является «установка на запоминание и сознательно-волевое намерение усвоить материал на определенный срок». Прочность запоминания зависит от количества повторений, однако они должны быть осмысленными, а не механическими и правильно распределены по времени.

Автор обращает внимание и на то, что учебный материал лучше запоминается «при условии использования всех трех основных способов его переработки – зрительного, слухового, двигательного. Языковой материал очень легко допускает соответствующую организацию, потому что иноязычные слова, например, пишутся на доске, читаются по книге, воспринимаются на слух и произносятся самими учащимися». К тому же учителю надо помнить: имеются

учащиеся со смешанным типом памяти, а также с каким-то одним ведущим типом памяти (зрительной, слуховой, двигательной). [Беляев 1959 : 10 - 11]

Не обойтись учителю и без знаний психологических особенностей мышления: «мыслительная деятельность всегда стимулируется проблемной ситуацией, т.е. наличием вопроса, на который у ученика нет готового, заранее известного и заученного ответа...для деятельности мышления характерна самостоятельная догадка». [Беляев 1959 : 11]

Исходя из данных особенностей мышления, создавая условия для их реализации, учитель делает процесс обучения иностранному языку более эффективным, по сравнению с тем, когда учащимся дается готовый учебный материал, который не предполагает поиска решения, т.е. не заставляет учащихся мыслить. Этот метод обучения иностранному языку Б.В. Беляев называет сознательно-практическим.

В рамках данной концепции рассматриваются два основных типа овладения и владения иностранным языком: интуитивно-чувственный и рационально-логический.

«Говоря о типах владения иностранным языком, мы вынуждены пока оставить открытым вопрос о том, вследствие каких именно причин они образуются – вследствие индивидуальных особенностей человека или же вследствие определенной методики обучения. Если верно, что человек владеет языком так, как его обучали этому, то типы владения языком надо будет считать следствием того, какой именно метод использовался при обучении языку». [Беляев 1965 : 188]

Однако далее Б.В. Беляев отмечает, что человек, относящийся к интуитивно-чувственному типу «обладает... всеми необходимыми для практического владения языком способностями» [Беляев 1959 : 189], подтверждая тем самым

определяющую роль индивидуальных психологических особенностей человека при обучении.

Б.В. Беляев, несомненно, внес весомый вклад в методологическую базу обучения иностранному языку, описав психологические основы овладения иностранным языком учащимися, тем самым обосновав единственно правильный методический путь «от психологии к методике».

К психологическим основам обучения русскому языку как иностранному обращается И.А. Зимняя [Зимняя 1989, 1991], рассматривая процесс обучения в рамках личностно-деятельностного подхода.

Основополагающим моментом данного подхода является «взаимодействие учителя (преподавателя) и обучаемых как «равнопартнерское учебное сотрудничество, направленное на решение учебных коммуникативно-познавательных задач». [Зимняя 1989 : 3]

Преподаватель и учащиеся становятся субъектами учебной деятельности, и от их психологических характеристик всецело зависит результативность учебного процесса.

В структуре личностно-деятельностного подхода И.А. Зимняя выделяет три основных психологических компонента-фактора, на которых должен быть сфокусирован психолого-педагогический анализ процесса обучения:

психологические особенности преподавателя,

психологические особенности обучающихся,

психологические особенности (характеристики) иностранного языка как учебной дисциплины.

Преподаватель иностранного языка должен соответствовать определенным требованиям: «а) высокий профессионализм в области преподаваемого языка, который дает ему моральное право и предметную возможность учить других, б) подлинная объективность оценивания результатов и хода обучения и в)

дидактичность, т. е. владение педагогическими умениями, позволяющими организовать учебный процесс». [Зимняя 1989 : 61]

В общепсихологической оценке преподавателя выделяется три плана:

1) Предрасположенность к педагогической деятельности и пригодность к ней (отсутствие анатомо-морфологических, физиологических и психологических противопоказаний, норма интеллектуального развития, положительный эмоциональный тон, нормальный уровень развития коммуникативных и лингвистических способностей).

2) Личностная готовность к преподавательской деятельности (профессиональная компетентность, социально значимая направленность личности, наличие коммуникативной и дидактической потребности, потребность аффилиации, познавательно-лингвистическая потребность нахождения и расширения языковых средств формирования и формулирования мысли, потребность чтения и слушания иноязычных текстов.

3) Включаемость в педагогическое общение (легкость, правильность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника и самому адекватно реагировать на нее). [Зимняя 1989 : 62 - 63]

Обращение к психологической характеристике обучающихся, определение студента как субъекта учебной деятельности и педагогического общения предполагает его активность, сознательную включенность в учебную деятельность и в общение с преподавателем, что напрямую связано с эффективностью овладения им иностранным языком.

Опираясь на данные многочисленных исследований, И. А. Зимняя предлагает «четырёхаспектную» схему описания психологических особенностей студента как:

- «а) активного носителя передового мировоззрения;
- б) представителя особой социальной общности, социально-психологической категории;
- в) представителя особого возрастного периода, «студенческого возраста»,
- г) субъекта учебной деятельности в условиях вуза». [Зимняя 1989 : 65]

Чрезвычайно важен при обучении иностранному языку и учет психических познавательных процессов таких, как восприятие, внимание, память, мышление, а также особенностей эмоционально-волевой сферы студентов, что обусловлено их возрастными особенностями.

Возрастной период студенчества (поздней юности – ранней зрелости) - с 17 до 25 лет. «В этом возрасте наиболее интенсивно происходит процесс регулирования, накопления, сохранения, логического реструктурирования получаемых знаний, их проецирование на практическую деятельность». [Зимняя 1989 : 68]

Психологическая характеристика студента должна включать в себя и особенности его мотивации, познавательных и коммуникативных потребностей. По мнению И.А. Зимней, студенчество в социально-психологическом аспекте характеризуется профессиональной направленностью, активным потреблением культуры, высоким уровнем познавательной мотивации.

Рассматривая психологические особенности иностранного языка как учебной дисциплины, И А. Зимняя отмечает его специфику: с одной стороны, иностранный язык обладает всеми характеристиками, присущими языку, с другой стороны, отличается от овладения родным языком.

Различными являются: «пути овладения; снижение плотности общения на иностранном языке; включенность языка не в предметно-коммуникативную деятельность, а только в коммуникативную». [Зимняя 1989 : 2 - 25]

Отличаются и языковые функции, реализуемые иностранным языком: он «не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности», т.к. «овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли». [Зимняя 1989 : 2 - 25, 28, 30]

И.А. Зимняя пишет: «Психология обучения неродному языку... наряду с рассмотрением обучения как разноаспектного учебного сотрудничества и психологических основ управления учебной деятельностью студентов должна обратить больше внимания на психологическую характеристику объекта обучения». Под объектом обучения при этом понимается «модель (покоящееся свойство) того, что должно быть присвоено обучаемым, что должно стать частью, аспектом его индивидуального опыта, войти в структуру его личности» [Зимняя 1989 : 119]

В качестве объекта обучения иностранному языку определяется речевая деятельность как «активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения». [Зимняя 1989 : 121]

Цель обучения иностранному языку автор видит в формировании коммуникативной компетенции: «Коммуникативная компетенция трактуется нами как цель и одновременно результат, итог обучения иностранному языку, это есть сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [Зимняя 1989 : 27]

Таким образом, в рамках определения психологических основ обучения иностранному языку И.А. Зимняя выделяет три основных психологических компонента-фактора (психологические особенности преподавателя, обучающихся, и психологические особенности иностранного языка как учебной дисциплины), на которых должен строиться процесс обучения; устанавливает возрастные психологические особенности студентов; дает основные характеристики речевой деятельности с учетом психологических факторов; выявляет цель обучения иностранному языку как формирование коммуникативной компетенции.

Свой вклад в осмысление психолого-педагогических основ обучения иностранному языку внес и А.А. Алхазишвили, который «целевым объектом» обучения иностранному языку считает речевую активность на иностранном языке. Им обозначена проблема практической работы: «использование данных психологии при построении конкретных систем обучения иностранным языкам <...> все еще остается проблемой, ожидающей своего решения». [Алхазишвили 1988 : 4]

В связи с этим ученым выделяются «два основных направления использования психологических данных в построении методики обучения устной иностранной речи: первое — изучение психических процессов (восприятия, памяти и др.), составляющих психологическую структуру овладения языком, и второе — изучение закономерностей речевой активности в целостных актах поведения человека». [Алхазишвили 1988 : 4]

А.А. Алхазишвили считает, что необходимо «добиваться полного соответствия содержательной стороны речевой активности обучаемого системе его потребностей». Было определено, что при высокой личностной значимости содержания речи для говорящего, быстрее находится тема общения, и время высказывания значительно выше, чем при низкой личной значимости.

С одной стороны, «вводимые в учебную обстановку содержания должны, безусловно, обладать таким свойством», с другой стороны, необходимо использовать любые возможности для создания естественных речевых ситуаций, «преподаватель должен обладать способностью перевоплощаться из человека обучающего в человека беседующего». [Алхазидшвили 1988 : 73-75]

Однако в ситуациях естественного общения следует учитывать психологические особенности учащихся с высокой личностной тревожностью: «если учесть, что она высока именно тогда, когда содержание соответствует какой-либо актуальной потребности говорящего, станет ясным, что обучаемого с высокой степенью тревожности вообще трудно вовлечь в ситуацию общения, если окажется, что он боится допустить ошибку».

Преодоление этого противоречия А.А. Алхазидшвили видит в дифференцированном отношении к ошибкам говорящего.

Стиль преподавания должен быть демократическим: естественные ситуации общения «исключают использование авторитарных приемов»; стиль зависит от определенных личностных качеств преподавателя. [Алхазидшвили 1988 : 88]

Говоря о психологических основах овладения иностранным языком, в нашем представлении, необходимо обратиться к концепции формирования умственных действий и понятий выдающегося отечественного психолога П. Я. Гальперина.

Согласно концепции П.Я. Гальперина формирование умственных действий происходит по законам психологии и состоит из шести этапов:

- 1) Создание мотивации освоения действия;
- 2) Ориентация в предстоящем действии, создание последовательной схемы его освоения;
- 3) Формирование действия в материальной или материализованной форме (записи, картинки, карточки и т.п.);
- 4) Сопровождение осваивания действия громкой речью (проговаривание выполняет функцию контроля за правильностью выполнения действия);

5) Сопровождение действия речью «про себя»;

6) Автоматизация действия [Гальперин 2002 : 148]

Излагая свою концепцию, П.Я. Гальперин отмечает, что любое действие состоит из ориентировочной части и исполнительной. Однако «обычно, когда мы говорим о действии, то имеем в виду только исполнительную часть и забываем о том, что само исполнение в решающей степени зависит от ориентировки субъекта в условиях этого действия, забываем об ориентировочной части».

Операционная часть включает в себя четыре основных компонента:

построение образа наличной ситуации, картины, положения вещей, среди которых предстоит действовать;

выяснение основного значения отдельных компонентов этой ситуации для актуальных интересов действующего субъекта (личностный смысл);

построение плана предстоящих действий;

дальнейшая ориентация действия в процессе его выполнения контроль за исполнением и исправление замеченных отклонений. [Гальперин 2002 : 148]

Основная задача операционной части – «найти соответствующую форму материального действия и в этой форме построить это действие, а потом уже заняться тем, чтобы «пересадить» его внутрь, в человеческую голову и превратить в идеальное, например, когда вы учитесь иностранному языку, то для того, чтобы правильно построить фразу или предложение, вы должны произвести развернутую ориентировку в соответствующей части грамматики, фонетики, лексикологии», далее «когда вы этим языком овладеваете, вам кажется, что вы непосредственно говорите». [Гальперин 2002 : 153]

Необходимо отметить, что П.Я. Гальперин дает четкие, пошаговые рекомендации по организации процесса обучения: «Педагог должен ясно представлять качества конечного результата обучения: «когда мы намечаем действие, да еще действие, за выполнение которого потом ставим оценки, мы обязаны точно установить, какими качествами должны обладать будущие

действия, по которым мы его проверяем. Значит, нужно точно определить, каким требованиям оно должно отвечать. А это тем более важно, что действие всегда что-то делает, приводит к какому-то результату. Этот результат оно должно производить в каких-то условиях... опишите, в каких условиях и каким способом оно должно выполняться, какое качество должен иметь результат этого действия, т.е. точно определите свои требования к этому действию, которое вы взяли воспитывать»; «Необходимо создать систему условий, «при наличии которой учащийся не может не приобрести действие. Причем приобрести его в том качестве, которое мы ему наметили. Значит, должна быть такая жесткая система условий, при которых он обязательно приобретет то действие, и приобретет его с заранее заданными показателями.» [Гальперин 2002 : 155-156]

При таком подходе гораздо легче и основательнее формируются компетенции. В связи с этим А.А. Вербицкий пишет: «Теоретико-методологический анализ показывает, что та или иная инновационная модель обучения (именно об этом идет речь при реализации компетентного подхода) завоевывает «права гражданства» и широкое распространение в образовательной практике при выполнении целого ряда условий». [Вербицкий 2004 : 13].

Одним из таких условий считается, что любая психолого-педагогическая теория, на которой базируется новая модель обучения, должна обладать «свойством технологичности». Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина «проникает в практику во многом в силу именно своей технологичности». [Вербицкий 2004 : 19]

Подтверждением целесообразности применения концепции П.Я. Гальперина в обучении иностранному языку являются его слова: «Язык составляет основную систему вспомогательных средств психической деятельности. Усвоение языка особенно ясно показывает, как внешние формы речевого общения, будучи перенесенные во внутренний план, становятся формами речевого мышления. В этом случае уже не отдельный элемент, а весь процесс деятельности

заимствуется из внешнего мира и становится внутренней психической деятельностью». [Гальперин 1999 : 163]

Таким образом, обращение к психолого-педагогическим основам обучения иностранному языку свидетельствует о богатом научно-теоретическом и практическом опыте разработчиков, приобретающим значимость методологической базы.

Важнейшим подходом современной методической науки является компетентностный подход, так как конечной целью процесса обучения языку является овладение коммуникативной компетенцией.

Первые разработанные теоретические и практические подходы определения понятия и структурного состава коммуникативной компетенции соотносятся с именами таких ученых, как Ф. де Соссюр, Д. Хаймс, Н. Хомский.

В последние годы, в связи с присоединением России к Болонскому процессу, в отечественном образовании в качестве образовательной модели принята компетентностно-ориентированная парадигма.

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании А.А. Вербицкий предлагает теорию и технологии контекстного обучения.

«Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и её компонентам.

<...> Внутренний контекст представляет собой «индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека»; внешний – «предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует». [Вербицкий 2004 : 44]

И.А. Зимняя, анализируя современную парадигму образования на основе компетентного подхода, замечает, что компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования» и определяет три основные группы ключевых компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

«Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности». [Зимняя 2006 : 5]

В научно-методической литературе многими авторами рассматриваются вопросы, связанные с коммуникативной компетенцией как в общем плане, так и применительно к обучению иностранному языку (М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Л.В. Московкин, Давер М. В., Бабакова Л.Д., Воскерчян О.М., Солтанбекова О. Т. Бочарникова М. А., Красильникова Е. В., Компанцева Е.В., Кашина Е.Г., Кузнецова. Н.С.).

Отмечается при этом, что следует признавать правомерность вариативности коммуникативной компетенции, в зависимости от психологических особенностей обучающихся, их способностей, интересов, мотивов, от их

коммуникативных потребностей, в связи с чем процесс овладения языком должен быть индивидуализирован.

В отечественный научный обиход термин «коммуникативная компетенция» был введен М.Н. Вятютневым. По его мнению, «коммуникативная компетенция – это сложное целое, и вряд ли она может быть описана в рамках одной теории проблемы коммуникативной компетенции могут быть разделены на лингвистические, психологические и социолингвистические». [Вятютнев 1984 : 70]

Коммуникативная компетенция любого человека окажется неполной, если:

«а) не принимаются во внимание его мотивы, интересы, коммуникативные потребности (социолингвистические факторы);

б) не учитываются возможные приемы и способы для составления творческих коммуникативных стратегий, необходимых при целенаправленном, значимом и воздействующем общении (психологические и социолингвистические факторы).

Коммуникативная компетенция – это не только списки различных единиц, наборы правил, хранящиеся в памяти человека, но знания и умения комбинировать их в речевые программы». [Вятютнев 1984 : 70]

Среди основных психологических характеристик, входящих в состав стратегий формирования коммуникативной компетенции, выделяются:

- способность и мотивация,
- простота / сложность языка,
- легкость / трудность овладения языком,
- систематизация изучаемого материала.

Понятие «коммуникативная компетенция» имеет разные толкования в научной литературе, однако следует отметить, что все определения указывают на многокомпонентность её состава.

Новый словарь методических терминов и понятий под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина определяет коммуникативную компетенцию как «Способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, Щукин 2009].

Словарь социолингвистических терминов даёт следующее определение: «Коммуникативная компетенция – это знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами («ситуативная грамматика»)» [Михальченко 2006].

Существует и другое определение: «Коммуникативная компетенция – это умение, способность решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка. Подразумевается лингвопрагматическое умение соотносить производимую речь с соответствующими речевыми событиями, учитывая условия и принятые правила общения». [https://speech_culture.academic.ru/]

Наконец, коммуникативную компетенцию можно определить как «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными, или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой». [Жеребило 2011]

Языковая компетенция в качестве необходимой категории обучения русскому языку как иностранному находит свое учебно-методическое раскрытие в работах современных ученых.

В частности, Л.В. Московкин соотносит коммуникативную компетентность с общей способности человека осуществлять общение. Обращается внимание на то, что традиционно «в процессе общения выделяются две стороны:

содержательная (предмет общения) и формальная (языковые средства, которые используются для осуществления общения)».

Это позволяет выделить в составе коммуникативной компетенции два компонента: «языковую компетенцию (владение языковыми средствами общения) и предметно-тематическую компетенцию (знание предмета общения)», что, в свою очередь, обуславливает формирование коммуникативной компетенции как «комплексное формирование разных видов языковой компетенции (фонетических, лексических и грамматических навыков) и разных видов знаний о мире».

[<http://ropryal.ru/wpcontent/uploads/2016/10/5ROPRYAL.pdf>]

Л.В. Московкин на основе анализа учебников русского языка как иностранного определяет основные разновидности предметно-тематической компетенции:

универсальная компетенция - общечеловеческие знания (общие для всех людей или для большей их части) - социально-бытовые темы, искусство, литература и т.п.; страноведческая - знания о стране изучаемого языка; профессиональная - знания в области какой-либо профессии; специальная - знания в специальных областях, связанных с увлечениями человека.

Л.В. Московкин также замечает: «... некоторые методисты <...> считают, что в современном мире коммуникативность как методология исчерпала себя, однако сколько бы ни выступали против коммуникативного направления современные методисты, оно будет оставаться ведущим направлением в методике, так как люди изучают языки, чтобы на них общаться» [Московкин 2014 : 75].

Перейдём к рассмотрению современного состояния методики в рамках обучения вводным конструкциям.

2.2. Состояние методики обучения вводным конструкциям в российской педагогике на современном этапе

История изучения вводных конструкций в российской педагогике свидетельствует о том, что рассмотрение данного грамматического явления как самостоятельного класса начинается лишь в пятидесятые годы двадцатого века. До этого момента вводные слова относились, главным образом, к наречиям во внепредложенческой позиции. Таким образом, активное изучение вводных конструкций начинается с момента выделения их в отдельный класс.

Первая треть двадцатого века характеризуется изучением вводных конструкций с позиций модальности. Важным представляется факт разделения исследователями понятий вводности и вставности.

Тем не менее, говоря о разграничении модальных значений на субъективные и объективные, ученые еще не связывают вводные конструкции с некоторой дополнительной информацией, которое несет высказывание.

Взаимосвязь модальности и вводности в течение всей истории изучения вводных конструкций является очевидной. Несмотря на это, только за последние несколько десятков лет вводные конструкции в методике преподавания стали рассматривать в рамках коммуникативно-прагматической концепции.

Так, в исследованиях приверженцев коммуникативно-прагматической концепции, например П. А. Леканта, Е. А. Пантелеевой и др., вводные конструкции определяются как коммуникативно-прагматическая категория. Данный подход позволил исследовать глубинную сущность вводных конструкций, служащих в первую очередь для установления межличностных контактов [Лекант 1998, Пантелеева 2005].

Кроме того, коммуникативно-прагматический ракурс рассмотрения вводных конструкций является ключевым моментом в их интерпретации в методическом плане. Новый ракурс рассмотрения вводных конструкций вызывает необходимость существенных изменений и в методике их преподавания.

Коммуникативно-прагматический подход дал возможность усовершенствовать процесс обучения вводным конструкциям. При коммуникативно-прагматическом подходе представляется возможным восприятие сущностных характеристик вводных конструкций. Также, данный подход способствует выбору оптимальной функционально-семантической классификации.

В рамках коммуникативно-прагматического подхода к изучению вводных конструкций возникает возможность проследить их место и роль в различных коммуникативных ситуациях, сформулировать определенные методические рекомендации, позволяющие предусмотреть и минимизировать трудности, связанные с изучением вводных единиц.

Таким образом, коммуникативно-прагматический ракурс рассмотрения вводных конструкций позволяет раскрыть действенное, практическое назначение данных единиц, их обусловленность целью высказывания, а также роль в улучшении речевого общения.

Все это становится возможным благодаря обращенности коммуникативно-прагматического подхода к связи вводных конструкций с адресантом и адресатом, с речевой ситуацией, выбором и контекстом употребления.

Методические разработки по обучению вводным конструкциям в рамках коммуникативно-прагматического подхода обеспечивают учет обширного спектра наиболее ценных в коммуникативном плане вводных единиц, а также демонстрируют функционирование вводных конструкций в самых различных ситуациях общения.

Все это представляется необходимым в процессе обучения, когда обучающиеся должны научиться выражать свое отношение к высказываемой мысли и корректно использовать вводные конструкции в соответствии со своими намерениями.

В рамках коммуникативной направленности обучения приоритетным подходом современной методики преподавания русского языка выступает текстоориентированный. Некоторые ученые, такие как Е. С. Антонова, А. Д. Дейкина, В. И. Капинос, Е. И. Никитина, Т. М. Пахнова и др., признают текст естественным компонентом занятия по русскому языку. При этом текст трактуется не только как дидактический материал для закрепления материала, но и как новый материал, услышанный от учителя или прочитанный в учебнике, словаре, и высказывание учащегося о тексте (в устной или письменной форме) и т. д.

Одной из основных задач обучения вводным конструкциям в текстоориентированном подходе выступает знакомство обучающихся с группами вводных слов по значению, правилами выделения вводных слов в устной речи (интонация вводности) и на письме (выделительные знаки препинания).

Кроме того, при таком подходе обучение вводным конструкциям направлено на развитие умений интонационно правильно произносить предложения с вводными словами, корректно обособлять вводные слова пунктуационными знаками, точно определять их текстообразующую роль.

Система изучения вводных слов на основе текста позволяет более осознанно и уместно употреблять вводные слова в собственной речи в соответствии с определённой коммуникативной задачей, а также закладывает основы для формирования соответствующего пунктуационного навыка.

При текстоориентированном подходе акцент делается на возможности вводных конструкций не только выступать в роли связующего элемента предложений, но и способности обогатить речь автора при их уместном использовании. Также обращается внимание на то, что немотивированное употребление вводных конструкций обедняет речь, перегружает и засоряет её.

Таким образом, главной задачей обучения вводным конструкциям в текстоориентированном подходе выступает развитие коммуникативных умений – обучение употреблению этих единиц с учётом речевой ситуации и особенностей функционального стиля. Работа над текстами с вводными словами в качестве связующих элементов способствует формированию умения строить логически связное высказывание, в том числе ответ-доказательство, а также формированию прочного пунктуационного навыка.

Методика преподавания вводных конструкций предлагает, таким образом, создание теоретической основы для изучения рассматриваемого явления. В качестве базы при обучении вводным конструкциям может выступать информация о функциях вводных слов в отдельном предложении и целом тексте, о значениях некоторых смысловых групп вводных слов, о синонимах внутри каждой смысловой группы.

Если говорить о методике обучения вводным конструкциям в иностранной аудитории, то, как отмечает Э.Э. Алешина по результатам анализа действующих программ, а также учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, на сегодняшний день наблюдается отсутствие разработанной эффективной методики обучения иностранных учащихся употреблению вводных конструкций.

Исследователь называет привычной ситуацию, когда вводным единицам обучают как дополнительному материалу, разрозненно, в ходе изучения той или иной разговорной или грамматической темы [Алешина 2008 : 5].

Следует заметить, что в действительности в настоящее время единственным узконаправленным пособием для иностранных учащихся на тему вводных конструкций является труд А. А. Корнилова «Вводные элементы в русской речи» [Корнилов 2003].

В пособии вводные единицы впервые рассматриваются как самостоятельная грамматическая тема для иностранной аудитории. Автор подчеркивает необходимость овладения иностранными учащимися «навыками и умениями осознанного употребления в практике общения слов и конструкций, которые служат говорящим средством выражения субъективного отношения к передаваемому предложением содержанию» [Корнилов 2003 : 4–5]. Пособие включает два раздела: теоретическую и практическую части.

А. А. Корнилов в своем пособии предлагает подробную характеристику лексической, структурно-грамматической и функционально-семантической специфики вводных конструкций современного русского языка. Теоретические сведения подкрепляются набором практических упражнений, направленных на активизацию употребления вводных элементов в речи обучающихся. Автор приводит в пособии наиболее типичные для русской речи вводные элементы, которые, по его мнению, должны найти применение в практике общения на русском языке иностранных обучающихся.

При этом данное пособие адресовано довольно узкому кругу специалистов-филологов. Без владения соответствующей терминологией не представляется возможным использование данного пособия.

Более того, анализ учебных пособий (II и III сертификационные уровни) по русскому языку как иностранному, используемых в настоящее время на филологическом факультете СПбГУ [Аверьянова, Ерофеева и др. 2004], [Глазунова 2003], [Макова, Ускова 2013], [Попова, Юрков 2000], [Рогова 2014],

[Скороходов, Хорохордина 2010], [Юрков 2008] показал, что в них не уделяется должного внимания данной теме: вводные конструкции либо вообще не рассматриваются, либо приводятся наряду с другими средствами выражения субъективной модальности.

Государственные же образовательные стандарты по русскому языку как иностранному и для второго и третьего уровней владения в требованиях к содержанию коммуникативно-речевой компетенции указывают как необходимое умение вербально реализовывать «1) контактоустанавливающие, 2) регулирующие, 3) информативные и 4) оценочные интенции, а в случае необходимости демонстрировать комплексное их использование» [Иванова 1999].

Для получения более точных данных нами было проведено анкетирование 25 иностранных студентов, обучающихся в СПбГУ и владеющих русским языком на уровнях В2-С1. Цель анкетирования – выяснить, имеют ли студенты представление о вводных конструкциях и обучались ли они вводным конструкциям в курсе русского языка. Им было предложено ответить на 10 вопросов анонимной анкеты, направленных на выяснение следующих аспектов:

- знакомы ли они с понятием вводности в русском языке;
- изучали ли они целенаправленно вводные конструкции на учебных занятиях;
- используют ли они такие конструкции на письме и в различных ситуациях общения (с указанием типовых ситуаций);
- есть ли у них трудности с использованием вводных конструкций в речи;
- считают ли они, что их теоретические знания и практические умения в области категории вводности недостаточны;
- считают ли они, что навык использования вводных конструкций им необходим для полноценного общения на русском языке.

Анализ собранных данных показал, что большинство учащихся не владеют термином «вводности» в русском языке. При этом даже те, кто примерно определяют основные функции таких конструкций и могут использовать некоторые из них в речи, ответили, что на занятиях им не было уделено должного внимания.

Из 25 респондентов только один человек ответил, что делал специальные упражнения, направленные на закрепление темы «вводные конструкции» на учебных занятиях по русскому языку. Все остальные ответили, что кое-что слышали, но никогда не занимались этим целенаправленно.

Из всех опрошенных ни один студент не смог утверждать, что хорошо владеет вводными конструкциями, независимо от того, использует ли он их в устной речи, на письме или в обоих случаях.

Два последних вопроса анкеты были направлены на выяснение того, как сами студенты оценивают необходимость изучения вводных конструкций на учебных занятиях по русскому языку.

Как показали результаты, три четверти студентов считают, что такое умение им необходимо и что на занятиях необходимо посвящать больше времени изучению таких элементов, а также тренировке их употребления в речи.

Таким образом, мы считаем очевидной остро назревшую необходимость создания специальной методики обучения иностранных студентов-филологов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе. Для этого мы предлагаем создать комплекс упражнений, направленный на формирование знаний, умений и навыков по использованию таких конструкций в научном стиле речи. Обратимся к их рассмотрению.

2.3. Комплекс упражнений по обучению иностранных студентов употреблению вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе

Специфика функционирования языковых единиц разных уровней в научных текстах позволяет утверждать, что научной речи (коммуникативному использованию её грамматики и лексики) надо обучать специально.

Иначе говоря, учебная грамматика научной речи должна быть функционально направленной, практической, достаточной и адекватной целям профессионального общения. Конечным речевым продуктом на основном этапе обучения студентов оказывается обычно монологическое высказывание. И устная, и письменная речь на научные темы в значительной мере монологична.

О.Д. Митрофанова в работе «Научный стиль речи: проблемы обучения» пишет: «Монологическая речь обладает определенными лингвистическими и психологическими характеристиками. Она является организованной системой облеченных в словесную форму мыслей, характеризуется преднамеренным воздействием на окружающих и представляет собой, по определению В.В. Виноградова, продукт индивидуального построения речи.» [Митрофанова 1985 : 116]

«Основная задача при изучении конкретных грамматических категорий и синтаксических явлений - выяснить, когда именно надо употреблять ту или иную конструкцию, при каких условиях это употребление обязательно или возможно.» [Бархударов 1964 : 22]

Учет функционально-стилевой дифференциации русского литературного языка заставляет фиксировать внимание учащихся на специфических значениях

словоформ, словосочетаний и предложений, на особенностях их использования именно в данной функциональной разновидности русской речи, чтобы учащиеся в процессе речепроизводства не нарушали не только общелитературной, но и внутрителиевой нормы, стилистического согласования, ибо «конечной целью обучения является владение стилистически дифференцированной речью, а не речью вообще.» [Митрофанова 1985: 97 - 98]

Поскольку цель обучения - это выработка умений сообщать свои мысли, то при организации учебного материала психически целесообразно идти «от содержания - к форме выражения».

Множественность в выражении одного и того же смысла представляет собой принципиальную особенность естественных языков и должна быть частью методической организации учебного материала, тем более на продвинутом этапе обучения. [Митрофанова 1985 : 111]

Л.С. Выготский трактует речевое действие как процесс постановки и решения своеобразной задачи, как своего рода процесс мыслительного акта. Схема порождения речевого высказывания у него выглядит так: мотив - речевая интенция (равная смыслу высказывания: говорящий знает, что сказать, но не знает еще, как он это скажет) - внутреннее программирование - реализация речевого действия.

Развивая мысль Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев выделяет в структуре речевого действия следующие компоненты модели порождения:

- а) формирование речевого намерения, «толчок», заставляющий нас говорить;
- б) внутренняя программа (план, замысел) высказывания, когда еще нет сведений о конкретной грамматической структуре говоримого, когда мы знаем только самое общее его содержание;

- в) семантико-грамматическая реализация высказывания, которая сама складывается из нескольких этапов и механизмов;
- г) внешнее оформление высказывания.

Эта модель порождения, вероятно, по-разному проявляет себя при монологе с заранее заданным содержанием (воспроизведение, пересказ прочитанного или услышанного) и спонтанном монологе (самовысказывание); данное обстоятельство необходимо учитывать при отборе текстов и составлении упражнений и заданий к ним.

При обучении монологу-воспроизведению перед преподавателем русского языка встают минимально три задачи:

- научить правильному (с точки зрения семантической и грамматической отмеченности) употреблению слов, словосочетаний, предложений;
- научить правильному выбору языковых средств, адекватных ситуации общения, когда учащийся умеет использовать их для того, чтобы установить отношения с экстралингвистической средой, в том числе и в условиях переменной ситуации;
- научить логической последовательности изложения.

Первая задача связана с автоматизацией грамматических, лексических и фонетических навыков в системе законченного предложения. Вторая требует знания семантического веса лексем и конструкций, их общности и различий и, следовательно, частичной или полной взаимозаменяемости; сферы употребления; сочетаемостных возможностей, реализуемых на уровне высказывания, а не только предложения. Третья предполагает умение строить завершенное высказывание, состоящее из ряда единиц предложенческого и сверхпредложенческого уровня, соединенных в определенной логической

последовательности, т.е. умение построить и реализовать программу высказывания.

Эти задачи сопоставимы с предлагаемыми в некоторых исследованиях (С.Г. Борзенко и др.) этапами: первый - овладение обучаемыми средствами построения монолога, второй - реализация на практике приобретенных студентами знаний, умений и навыков в контролируемых преподавателем ситуациях учебной коммуникации; третий - свободное говорение, в ходе которого генерализуются умения, выработанные у учащихся на предыдущих этапах. [Митрофанова 1985: 123]

И.А. Зимняя [1964], рассматривая уровни структуры, которые способствуют формированию автоматизированных навыков говорения, выделяет аналогичные психологические трудности, связанные с самовысказыванием, обусловленным побуждением или ситуацией: определение объекта высказывания, правильный выбор слов и моделей, логическая последовательность суждений.

В зависимости от функции, которую выполняют навыки, их можно разделить соответственно на три вида:

- а) навыки оформления,
- б) навыки использования,
- в) навыки синтезированной.

Вторые и третьи логично отрабатывать только после того, как созданы первые. Формирование столь разных по характеру и объему умений и навыков достигается различными типами текстов и видами упражнений.

Т.В. Матвеева при описании цепочек хода мысли в научных текстах в качестве организующих текст единиц отмечает устойчивые, повторяющиеся языковые образования в качестве связующих: «Разграничивая структуру авторской мысли (логическую схему текста) и развертывание (ход мысли в тексте) мы относим рассмотренные цепочки средств связи непосредственно к логике изложения и опосредованно - к структуре авторской мысли» [Матвеева 1990 : 43]

С помощью ситуативно-обусловленных (или типовых) текстов возможно формировать на базе изученного языкового материала необходимые для построения монологического высказывания на научные темы умения и навыки использования и синтезирования.

Для этих целей отобранные тексты должны быть методически обработаны, а подлежащий изучению языковой материал представлен в соответствующих моделях или образцах.

Методическая организация учебного материала зависит также и от целей и этапа обучения, характера лингвистического материала, сферы общения, специфики речевой деятельности, для выполнения которой предстоит сформировать необходимые умения у иностранных учащихся.

Существенной частью методической организации является способ подачи учебного материала, так как именно он определяет формирование и развитие речевых навыков учащихся. Он выводится из принципов организации и методов объяснения языкового материала и предполагает такую презентацию единиц обучения, когда содержанием учебного материала являются отношения между фактами объективной действительности, а возможные средства выражения этих отношений в языке - их формой.

Методическая организация данного типа согласуется с ведущей тенденцией современной методики - коммуникативностью, которая в общих чертах заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации.

Из требований коммуникативности вытекает необходимость разработать отвечающую дифференцированным потребностям практики методическую стратегию и систему обучения, так смоделировать подлежащий усвоению языковой материал, чтобы он целенаправленно учитывал будущую коммуникативную практику студентов.

Способность модели служить базой для употребления по аналогии другого языкового материала является её существенным методическим свойством.

Л.В. Щерба отмечал: «В активной грамматике необходимо исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т.п., т.е. идти от функции к форме выражения.»

[Щерба 1947 : 86]

О.Д. Митрофанова также отмечает: «Чтобы построить высказывание на иностранном языке, надо усвоить модель-схему, её речевой образец и научиться строить определенное множество грамматически и синтаксически отмеченных фраз по аналогии с образцом. При методической организации учебного материала (по принципу - от содержания к форме выражения) за исходную точку принимается обобщенная цель коммуникации и устанавливается, с помощью каких структурно-семантических схем она реализуется.»

[Митрофанова 1985 : 136]

В нашем случае целью коммуникации является создание научного текста, и следовательно, основная цель обучения - это выработка навыков активного владения научной речью.

Одним из способов формирования навыка употребления вводных конструкций в научном тексте у учащихся является создание образцов, или моделей, следуя

которым они смогут создавать неограниченное множество правильных по структуре и функции средств выражения субъективной модальности.

Модели - это определенное структурно-смысловое единство, так как:

- а) они выполняют в предложении аналогичную функцию;
- б) соотносятся по смыслу и потому частично или полностью взаимозаменяемы;

Объем смыслов, вокруг которых организуется отобранный материал, задается сферой общения и коммуникативными задачами учащихся.

Методическая задача заключается в выделении актуальных для избранной цели коммуникации ситуаций общения, в подборе к ним необходимых и достаточных средств языкового выражения с учетом вариативности лексического наполнения модели.

Благодаря тому что учащиеся усвоили на начальном этапе обучения систему русского формообразования, на продвинутом этапе создаются условия для группировки изучаемого языкового материала по выражаемым им категориям. Поэтому в основу урока или темы учебника для студентов продвинутого этапа могут быть положены способы выражения смысловых категорий (например, выражение эмоциональной оценки или указание на источник сообщения).

Методическая задача как раз и состоит в отборе и распределении моделей и их лексико-фразеологического наполнения с тем, чтобы научить студентов пользоваться ими (моделями и вариантами) при общении на темы специальности.

Наполняясь конкретным лексическим и грамматическим материалом, модели дают конечное множество однотипных, структурно и семантически отмеченных фраз.

Рассмотрим варианты упражнений, направленных на выработку у иностранных студентов-филологов навыка использования вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.

Упражнения:

- 1) Дайте определение вводной конструкции. Скажите, какие функции выполняют вводные слова и словосочетания в научном стиле речи. Приведите примеры предложений с вводным словом или словосочетанием.

Вариант ответа:

*(Вводная конструкция - это слово или словосочетание, которое передаёт субъективное отношение говорящего к высказыванию. В научном стиле речи вводные конструкции выполняют следующие функции: указание на источник сообщения, указание на последовательность изложения, выражение уверенности или неуверенности говорящего к высказыванию, указание на способ оформления мыслей. Например: «Этот вопрос, **на наш взгляд**, требует детального рассмотрения.» / «Данная проблема, **очевидно**, заслуживает особого внимания» / «**Итак**, мы рассмотрели основные функции вводных элементов»)*

- 2) Выберите из предложенного списка только те слова, которые являются вводными:

Очевидно / следовательно / а также / напротив / мы убеждены / как видим / по нашему мнению / в силу того, что / стоит отметить / кстати / хотя / безусловно / отнюдь / конечно / не стоит сомневаться / по-видимому / несмотря на / однако / вследствие / в свою очередь / нетрудно заметить / иными словами.

Вариант ответа:

(Очевидно, следовательно, напротив, как видим, по нашему мнению, кстати, безусловно, конечно, по-видимому, однако, в свою очередь, иными словами)

3) Распределите вводные слова из приведённого списка по четырём группам:

Вероятно, так сказать, таким образом, по нашему мнению, как известно, следовательно, другими словами, на наш взгляд, в частности, разумеется, иными словами, например, конечно, собственно говоря, по его мнению, может быть, по словам ..., образно выражаясь, в свою очередь, безусловно.

Источник сообщения	последовательность изложения	уверенность / неуверенность	способ оформления мыслей

Вариант ответа:

Источник сообщения	последовательность изложения	уверенность / неуверенность	способ оформления мыслей
<i>по нашему мнению</i>	<i>таким образом</i>	<i>вероятно</i>	<i>так сказать</i>
<i>как известно</i>	<i>следовательно</i>	<i>разумеется</i>	<i>другими словами</i>
<i>на наш взгляд</i>	<i>в частности</i>	<i>конечно</i>	<i>иными словами</i>
<i>по его мнению</i>	<i>например</i>	<i>может быть</i>	<i>собственно</i>

			<i>говоря</i>
<i>по словам ...</i>	<i>в свою очередь</i>	<i>безусловно</i>	<i>образно</i> <i>выражаясь</i>

4) Найдите в предложениях вводные слова. Определите их значение.

1. Следовательно, излагаемая нами теория не отменяет указанную выше.

2. Это позволяет, на наш взгляд, определить их основные функции.

3. Иначе говоря, в тексте автор в завершённой форме излагает результат научного поиска.

4. Таким образом, мы исходим из принципа коммуникативности.

5. Действительно, всякое ли изменение формы грамматической структуры свидетельствует об изменении её функции?

6. Другими словами, смысловая структура текста обусловлена сложными субъектно-объектными отношениями.

Вариант ответа:

1: «следовательно» - указание на последовательность изложения;

2: «на наш взгляд» - указание на источник сообщения;

3: «иначе говоря» - способ оформления мыслей;

4: «таким образом» - указание на последовательность изложения;

5: «действительно» - выражение уверенности;

6: «другими словами» - способ оформления мыслей.)

5) Расставьте знаки препинания в тексте и укажите значение каждого найденного вами вводного слова:

Пушкин в совершенстве владел француз...ким читал (по)английски (по)итальянски самостоятельн... выучился читать (по)испански. Поэтому естестве(н, нн)о в библиотек... были произведения античных авторов в

переводах и всех выдающихся писателей Западной Европы в оригиналах. Здесь же (на)конец прочное место занимали произведения восточных литератур на французском языке арабской индийской китайской.

Вариант ответа:

(Пушкин в совершенстве владел французским, читал по-английски, по-итальянски, самостоятельно выучился читать по-испански. Поэтому, естественно, в библиотеке были произведения античных авторов в переводах и всех выдающихся писателей Западной Европы в оригиналах. Здесь же, наконец, прочное место занимали произведения восточных литератур на французском языке: арабской, индийской, китайской.

«естественно» - выражение уверенности; «наконец» - указание на последовательность изложения.)

б) Сравните данные пары предложений. Найдите вводные конструкции, расставляя необходимые знаки препинания. Объясните разницу в каждой паре.

1. Ваше предположение оказывается ошибочным. - Мой ответ оказывается был неверным.
2. Это несомненно верное решение. - Ваше доказательство несомненно.
3. Можно высказать вам своё мнение? - Эта теория можно сказать превосходна.
4. Решение должно быть принято немедленно. - Он должно быть пытался сказать именно это.
5. Ему видно трудно признать свою ошибку. - Это хорошо видно из примеров.

Вариант ответа:

1. Ваше предположение **очевидно**. (сказуемое) - Мой ответ, **очевидно**, был неверным. (выражение уверенности)
2. Это, **несомненно**, верное решение. (выражение уверенности)- Ваше доказательство **несомненно**. (сказуемое)
3. **Можно** высказать вам своё мнение? (часть сказуемого)- Эта теория, **можно сказать**, превосходна. (способ оформления мыслей)
4. Решение **должно быть** принято немедленно. (часть сказуемого) - Он, **должно быть**, пытался сказать именно это. (выражение неуверенности)
5. Ему, **видно**, трудно признать свою ошибку. (выражение неуверенности) - Это хорошо **видно** из примеров. (сказуемое)

7) Измените данные предложения так, чтобы употребить в них вводные конструкции, не изменив смысла высказывания:

1. Мы уверены, что эти вопросы требуют специального изучения.
2. Нам кажется, что в качестве ориентиров анализа этой проблемы может служить опора на другую.
3. Ни для кого не секрет, что с именем М.М. Бахтина связано развитие отечественного жанроведения.
4. Хотелось бы добавить, что в этом его концепция отличается от теории речевых актов.
5. Совершенно ясно, что в качестве конструктивного принципа при определении устойчивых единиц должны выступать законы познания.

Вариант ответа:

(1. **Безусловно**, эти вопросы требуют специального изучения.

2. В качестве ориентиров анализа этой проблемы, **вероятно**, может служить опора на другую.
3. С именем М.М. Бахтина, **как известно**, связано развитие отечественного жанроведения
4. **Кстати**, в этом его концепция отличается от теории речевых актов.
5. В качестве конструктивного принципа при определении устойчивых единиц должны, **очевидно**, выступать законы познания.)

8) Заполните пробелы в тексте вводными словами из предложенного списка:

**в частности / следовательно / таким образом / иными словами / более того /
как известно.**

Справедливость оценки поступков имеет огромное значение. От положительной или отрицательной, правильной или неправильной оценки деятельности индивида или коллектива во многом зависит общая моральная атмосфера в коллективе. Это предполагает высокие требования к способности людей правильно судить о себе и других, по справедливости оценивать свои и чужие поступки. (1)_____, важное значение имеет вопрос о внутренней структуре морального поступка, о взаимосвязи между отдельным поступком и всей линией поведения человека с точки зрения определения их социально-нравственной ценности.

В теоретическом плане эти вопросы решаются далеко не однозначно. (2)_____ не совсем ясно, на какие элементы в структуре нравственного сознания или поведения следует обращать главное внимание при оценке конкретных поступков.

(3)_____, специфическое человеческое поведение характеризуется сознательной целенаправленностью действий. (4)_____ человек -

социальное существо, (5) _____, результаты его действий приобретают то или иное значение для него и для окружающих. (6) _____, деятельность становится поступком как только возникает отношение к этому действию и к человеку, который его совершил.

Вариант ответа:

(1. таким образом; 2. в частности; 3. как известно; 4. более того; 5. следовательно; 6. иными словами.)

9) Прочитайте текст. Сформулируйте проблему данного текста. Определите структуру текста, опираясь на вводные конструкции. Тезисно изложите содержание текста и напишите своё отношение к нему в виде эссе.

Русский язык в современном мире³

«Русский язык - язык интернационального общения». Вы согласны с этим утверждением? <...> **Конечно**, сегодня русский язык не стоит в ряду таких универсальных средств коммуникации, как английский или испанский. Однако не так давно ситуация была совсем иная. **Очевидно**, есть какие-то причины такого резкого падения популярности русского языка.

Русский язык был государственным в СССР, на нём говорили граждане всех 15 союзных республик. <...> Все жители страны учили русский язык - для того, чтобы получить высшее образование, иметь возможности для карьеры и т.д.

С другой стороны, СССР был одной из значительных мировых держав. <...> Мощь страны вызывала уважение к её языку. **Кроме того**, в СССР на льготных условиях училось большое количество студентов из развивающихся стран, для которых русский язык был необходим, чтобы получить образование и профессию. Все эти международные причины оказывали большое влияние на популярность русского языка в мире.

3 [Колесова 2003 : 70 - 71]

Наконец, пик интереса к русскому языку пришёлся на годы перестройки. Падение «железного занавеса», кардинальное изменение курса страны, масса открывшихся возможностей - всё это побуждало иностранцев браться за изучение русского языка, чтобы наладить контакты с обновляющейся страной. <...> Однако постепенно мода на всё русское прошла, многие блестящие проекты не реализовались, предприниматели столкнулись с бюрократическими проблемами, ужесточились условия для проживания и работы иностранных специалистов. В результате только самые настойчивые и заинтересованные иностранцы продолжают изучать русский язык и работать в России.

Итак, падение популярности русского языка в современном мире обусловлено многими причинами. Среди них - исчезновение СССР, а также окончание моды на перестройку в России. Однако надо заметить, что продолжает увеличиваться количество бизнес-проектов, связывающих Россию с другими странами. <...> Российские туристы всё больше осваивают международные маршруты. Пусть сегодня русский язык и не является языком широкого интернационального общения, но иностранцы, владеющие русским языком, могут найти хорошее место работы во многих областях жизни общества - как в России, так и за рубежом.

Вариант ответа:

(Данный текст посвящён положению русского языка в современном мире и представляет собой рассуждение на тему, является ли русский язык средством интернационального общения. Не вызывает сомнений утверждение, что сегодня русский язык не может стоять в одном ряду с такими распространёнными в мире языками, как английский или испанский, и этому может быть несколько причин.

Во-первых, по мнению автора текста, одной из важнейших причин упадка русского языка следует считать распад СССР, так как после этого резко

уменьшилось число человек, изучающих этот язык в учебных и профессиональных целях.

Во-вторых, несмотря на рост интереса к русскому языку во времена перестройки, мода на него быстро прошла, и сегодня русский язык не вызывает такого большого интереса у иностранцев.

Однако, стоит заметить, что в последнее время увеличивается количество русских туристов в мире, а также активно развиваются торговые и экономические отношения России с зарубежными странами, поэтому интерес к России и к русскому языку снова начинает возрастать.

На мой взгляд, русский язык всегда был и остаётся одним из самых трудных, но в то же время увлекательных языков в мире. Я получаю большое удовольствие, изучая его и погружаясь в культуру и традиции русского народа. Мне кажется, всегда найдутся люди, чувствующие своё расположение к этой стране и её языку. Наконец, я согласен с позицией автора в том, что в последние десятилетия Россия активно развивается и это, несомненно, благоприятно влияет не только на экономику страны, но и на её национальный язык.)

Итак, мы рассмотрели несколько вариантов упражнений, которые, на наш взгляд, должны помочь иностранным студентам-филологам приобрести навыки использования вводных конструкций в речи.

Предложенная группировка материала оправдывается не только целью обучения - выработкой навыков владения научной речью и установкой на активный синтаксис, но и предшествующим языковым опытом учащихся и отчасти предварительным знанием ими содержания материала будущей специальности. Это позволяет преподносить язык по возможности в той форме, в какой он функционирует в речи, в условиях научного общения, создавая у

учащихся постоянные ассоциации между понятиями и способами их выражения
в языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрение понятия вводных конструкций в системе обучения грамматике русского языка дает основание говорить о том, что данное грамматическое явление вызывало интерес исследователей издавна, хотя первоначально вводные элементы не выделялись как отдельная категория, а относились учеными к наречиям во внепредложенческой позиции. Это был первый длительный этап изучения вводных конструкций. Следующим этапом было разделение вводности и вставности. В этот период вводные конструкции связываются исследователями с понятием модальности.

Новым шагом в изучении вводных конструкций в методике преподавания стал коммуникативно-прагматический подход. В методическом плане коммуникативно-прагматическая концепция позволяет оптимизировать весь процесс обучения данному грамматическому явлению, обеспечивая возможность выбора оптимальной функционально-семантической классификации и восприятия существенных характеристик вводных конструкций. Взаимосвязь вводных конструкций с адресантом и адресатом, с речевой ситуацией, выбором и контекстом употребления характеризует коммуникативно-прагматический подход.

Система методических разработок по обучению вводным конструкциям в рамках коммуникативно-прагматического подхода позволяет учитывать целый спектр наиболее ценных в коммуникативном плане вводных единиц и показывает функционирование вводных конструкций в самых различных ситуациях общения. Данные условия представляются важным для организации процесса обучения, когда обучающиеся должны научиться выражать свое отношение к высказываемой мысли и корректно использовать вводные конструкции в соответствии со своими намерениями.

Анализ теоретических источников по методике преподавания русского языка как иностранного и практических пособий по изучению русского языка как иностранного на продвинутых этапах обучения показывает, что, несмотря на широкий интерес исследователей к вводным конструкциям, в методическом плане данная тема разработана недостаточно. Так, единственным узконаправленным учебным пособием по обучению вводным конструкциям является работа А. А. Корнилова «Вводные элементы в русской речи». Автор представил в пособии теоретический материал по теме, а также комплекс упражнений для закрепления теоретических знаний и активизации практических навыков по употреблению вводных конструкций в речи.

Учебные пособия же либо вовсе не уделяют внимания вводным конструкциям, либо приводят их разрозненно как дополнительный материал в рамках изучения той или иной разговорной темы.

Тем не менее, результаты анкетирования иностранных студентов-филологов показали, что большинство из них считают необходимым умение использовать вводные конструкции в устной и письменной речи, особенно при написании научных работ. При этом у них отсутствует понимание терминов «вводное слово», «вводное словосочетание», «вводное предложение» и «вводная конструкция», а также навык использования таких конструкций при составлении текстов по специальности.

Разработанная нами классификация вводных конструкций для научного лингвистического дискурса, а также комплекс упражнений по выработке навыка употребления таких конструкций в речи призваны оптимизировать процесс обучения иностранных студентов-филологов и сделать его более целенаправленным, обеспечив студентам чёткое понимание роли, места и функционирования вводных конструкций в русском лингвистическом дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — СПб.: Златоуст 1999. — 472 с.
2. Алешина, Э. Э. Обучение иностранных учащихся употреблению вводных конструкций в русской речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Э. Э. Алешина. – Санкт-Петербург, 2008. – 339 с.
3. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. - Москва: «Просвещение», 1988. -128с.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н: Д; Арутюнова. — 2-е изд., испр. — М. : Яз. рус. культуры, 1999. — XV, 895 с.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - Издательство «Просвещение», М: 1969г.
6. Баженова Е.А. Политекстуальность научного текста // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1992. С. 66-91.
7. Балли Ш. Язык и жизнь. М., 2003.
8. Бархударов С.Г. Основные проблемы методики преподавания в национальных группах вузов. - Русский язык в национальной школе, 1964.

9. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам 2-е изд. - М.: Просвещение, 1965. - 229 с.
10. Бессонова Ю.А. К вопросу о понятии научного дискурса. Научный альманах, 2014.
11. Вежбицкая А., Язык. Культура. Познание. / Перевод с английского, ответственный редактор М. А. Кронгауз, вступительная статья Е. В. Падучевой — М.: Русские словари, 1996—412 с.
12. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.
13. Виноградов В.В. Русский язык. - М., 1947.
14. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове)/Под. ред. Г. А. Золотовой. — 4-е изд. — М.: Рус. яз., 2001.
15. Востоков А.Х. Русская грамматика Александра Востокова: по начертанию его же сокращенной Грамматики полнѣе изложенная. - СПб., 1831. - 408 с.
16. Вяткина С.В. Синтаксис современного русского языка : учебник для высших учебных заведений Российской Федерации, 2-е изд., - СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013.
17. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). - М.: Рус. яз., 1984. - 144 с.

18. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
19. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учебное пособие для студентов вузов. - М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. - 400с.
20. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. Учебник по русскому языку. - 5-е изд., стереотип. - М.: Рус.яз., 2003. - 336 с.
21. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 44 с.
22. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 40 с.
23. Грамматика современного русского литературного языка. — Русская грамматика. — Т. II. — С. 181—182.
24. Греч Н.И. Пространная русская грамматика. Т. 1. СПб., 1827.
25. Грот Я.К. Значение чувства в познании и деятельности человека. — М., 1889.
26. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: Словарь-справочник.— Назрань: Пилигрим, 2011. — 280 с.

27. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка как иностранного. Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1999. С 2-9.
28. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «Эйдос». <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
29. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного. - М.: Рус. яз., 1989. - 219 с.
30. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. (Б-ка учителя иностр. яз. - М: Просвещение, 1991. – 222 с.
31. Ильенко С. Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка / Отв. ред. М. Я. Дымарский. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 398 с.
32. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз.-М.: Высш. шк., 1990. —152 с.
33. Карасик В.И. О категориях дискурса // Тверской лингвистический меридиан. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 57 - 68.
34. Кожина М.Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский гос. ун-т, 1999. С 22-39.

35. Корнилов А.А. Вводные элементы в русской речи: Учеб. пособие. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
36. Лекант П.А. Вводность - коммуникативно-прагматическая категория // Семантические и грамматические аспекты предикации в современном русском языке: Межвузовский сборник научных трудов. М.: МПУ, 1998.
37. Леонтьев А.А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком. - В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. 2-е изд., перераб. и доп./ Под ред. Миролубова А.А., Сосенко Э.Ю. М., 1976.
38. Лингвистический энциклопедический словарь. Под. ред. В.Н. Ярцевой. М., 2002.
39. Ломоносов М. В. Российская грамматика Михайла Ломоносова. — СПб.: Акад. наук, 1755. — 2., 208 с
40. Макова, М.Н., Ускова, О.А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение : учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 - ТРКИ-3). - СПб.: Златоуст, 2013. - 288 с.
41. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск, 1990.
42. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Рус. яз., 1985. - 128 с.

43. Михальченко В.Ю. Словарь социолингвистических терминов. — М.: Российская академия наук, 2006.
44. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования. // Мир русского слова, №3, 2014. С. 72-77.
45. Московкин Л.В. Предметно-тематическая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции иностранных студентов. <http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2016/10/5ROPRYAL.pdf>
46. Падучева Е. В. Семантические исследования: семантика времени и вида в рус. яз. Семантика нарратива / Е. В. Падучева. — М. : Шк. «Яз. рус. культуры», 1996. — 464 с.
47. Пантелеева, Е. А. Коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в русском языке: на материале художественных и публицистических текстов: дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук / Е. А. Пантелеева. – Волгоград, 2005.
48. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956.
49. Попова Т.И., Юрков Е.Е. Поговорим? Пособие по разговорной практике. Продвинутый этап. - 2-е изд., испр. - СПб.: «Златоуст», 2000. - 160 с.
50. Распопов И.П. Явление парентезы. Вводные и вставные элементы в составе предложения. / Синтаксис современного русского языка :

хрестоматия с заданиями. Гл. ред. С.В. Вяткина. 2-е изд., испр. и доп.
- СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013.

51. Реформатский А. А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996.- 536 с.
52. Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. М., 1999.
53. Рогова К.А., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В., Колесова Д.В. Русский язык. Учебник для продвинутых. Вып.1. «Златоуст», 2014.
54. Салимовский А.В. Функциональная стилистика как речеведение. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. С. 202-206
55. Скороходов, Л. Ю., Хорохордина, О. В. Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В 2 ч. Ч.2. - 4-ое изд. перераб., доп., испр. «Златоуст», 2010.
56. Частотный словарь общенаучной лексики. Под ред. Е.М. Степановой. М., 1970
57. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка, 2 изд. - Л., 1941.
58. Шведчикова Т.В. Лексико-семантическая группа как отражение языковой системы (на примере наименований домашних животных в русском языке). - Новосибирск, 1998.

59. Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. 5-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2006. - 355 с.
60. Шмелева, Т. В. Семантический синтаксис: текст лекций / Т. В. Шмелева. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1995. – 43 с.
61. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М.; Л., 1947