

своей наблюдательностью. Народ приметил: «Если зимой вьюги – летом ненастья». (Учащиеся записывают предложение под диктовку учителя, обозначают орфограммы в словах с разделительным ь).

- О зимнем месяце декабре в народе говорили: «Зимний денек с воробьиный скок». Как вы понимаете это выражение? (В декабре самый короткий день в году). Запишите эту народную примету под диктовку. В слове воробьиный выделите орфограмму.

- 4 декабря было знаменательно праздником Введения во Храм Пресвятой Богородицы, у народа и на этот случай была примета: Пришло Введенье – большое леденье. Как вы понимаете это выражение? (В этот день все покрывалось льдом). Запишите предложение под диктовку. (На доске: Введен(ъ,ь)е).

- 20 января, согласно народному месяцеслову, *перезимье*: январское солнце неожиданно напоминает о себе теплом, заставляет сосульки заплакать по дряхлеющей потихоньку зиме. Давайте составим предложение. (Учащиеся записывают предложение, в слове *перезимье* обозначают орфограмму).

- А про февраль в народе говорили так: «Февраль силен метелью, а март – капелью». (Ученики записывают под диктовку это предложение, объясняют изученные орфограммы, обозначают их). Согласны вы с этой приметой? А чем еще «силен», примечателен февраль? («Силен» тем, что последний зимний месяц; тем, что вьюжный, лютый; всего 28 или 29 дней в этом месяце, недаром в народе говорили: «Злится февраль-коротышка, что ему мало дней дадено»; уже чувствуется запах весны; увеличивается продолжительность дня).

### **7. Подготовка к творческой работе. Написание сочинения.**

- Теперь вы готовы писать сочинение-миниатюру? Тему вы можете выбрать любую: «Зима в лесу»; «Зима в городе»; «Зимние приметы».

Зачитываются три сочинения.

### **8. Домашнее задание:**

1) Работа над домашним проектом «Энциклопедия одного слова».

2) Сочинение на тему: «Зимушка-зима» (в сочинении учащиеся используют слова, накопленные за урок, в которых выделяют изученные орфограммы).

*Т.В. Самосенкова*

## **УЧЁТ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИФИКИ ЛЕКЦИИ КАК НАУЧНОГО ЖАНРА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ**

Длительное время обучение аудированию лекций велось на базе письменных научных текстов, и лишь в последнее время все более при-

стальное внимание и лингвистов и методистов стала привлекать специфика устной научной речи, обусловленная действием ряда экстралингвистических факторов, и в первую очередь – её устной реализацией.

Трудность обучения аудированию устной научной речи связана с недостаточностью разработанности лингвистического материала, отсутствием его полного всестороннего описания.

Между тем сопоставительный анализ текстов пособий по аудированию, письменных научных текстов и реальных аудиторных лекций показывает значительные отличия последних от учебных лекций, ориентированных на письменные образцы и самих письменных научных текстов.

Лекция представляет собой жанр научной речи. Устная реализация лекции в совокупности с такими экстралингвистическими факторами как ориентация на профессионально ориентированную конкретную аудиторию, учебно-популяризаторская цель, малоподготовленность аудитории в значительной степени влияют на её язык и структуру [4].

Своеобразие языка лекции по сравнению с письменными текстами неоднократно отмечалось исследователями: выделялись отдельные приходящие синтаксису лекции явления (риторические вопросы, повторы, инверсивные конструкции, вставные фразы) [58], исследовались элементы экспрессивности [2] в устной научной речи, но всестороннего описания синтаксиса лекции ещё нет.

Наибольшее распространение получили исследования лексики лекции: неоднократно отмечалась меньшая терминологическая насыщенность лекции по сравнению с письменными научными текстами, преобладание в ней общенаучной терминологии, указывалось, что по употребительности морфологических классов слов лекция занимает срединное положение между разговорной и научной речью [6].

Устная реализация лекции, её адресованность на малоподготовленную, но профессионально ориентированную конкретную аудиторию влияют на проникновение в её язык явлений, в первую очередь синтаксических, из устно-разговорной разновидности.

Можно выделить два типа явлений, проникающих в язык лекции и связанных с её устной реализацией:

- 1) конструкций устно-разговорной разновидности;
- 2) синтаксические явления, служащие средствам организации устного высказывания. К ним относятся такие явления, как коррекция, инклюдивные фразы, повторы.

Среди конструкций разговорной речи, проникающих в язык лекции, наиболее распространены близкие к книжным стилям модификации, выступающие без изменений в языке лекции. Прежде всего – это конструкции с именительным представлением в позиции субъекта. Например: «Товарищи // И грунтовые и подземные воды они конечно являются подземными //».

Преимущественно встречающиеся в языке лекции модификация именительного представления с распространённым составом именительного представления, отсутствием в его составе глагола, с коррелянтом, стоящим в именительном падеже, интонационной независимостью именительного представления (ср. например, «... вот эти совокупности/ индивидуумы вида/ они никогда не являются абсолютно тождественными //») считается классической, она соотносительна, в наибольшей степени сходна с аналогичными литературными построениями [3].

Конструкции с нарушенным порядком слов, используемые в лекции, - это в большинстве своём инверсивные конструкции, минимально отступающие от норм книжно-письменной разновидности, с контактной и дистантной постпозицией одиночного согласованного непредикативного определения и неодиночного определения – прилагательного.

Например: «... возможно вы помните задачу о приведении матрицы... симметрической к диагональному виду». «Недаром произведение / которое сделало эпоху не только в биологии, но и в социологии / произведение Чарльза Дарвина основное / называется происхождение видов //

«... одни виды... дают продукцию для промышленности медицинской и фармацевтической / исчисляемой сотнями и тысячами тонн / как, например, мак / ...»

Конструкции добавления и наложения не проникают в письменную речь. В языке лекции встречаются их аналоги, отличающиеся от моделей этих конструкций в разговорной речи.

Так же, как модели конструкций наложения, их аналоги в лекции объединены общим членом со средним расположением между частями, однако других признаков модели не наблюдается. Общий элемент является своего рода переходом от одной морфолого-синтаксической конструкции к другой и объединяет их. Это наложение структур синтаксических конструкций. Наиболее распространённый общий элемент – это детерминант, выраженный неизменяемой формой, или субъект, выраженный именными формами.

Например: «А раз мы имеем такую связь / то мы можем переписать что наше давление / может быть записано следующим образом / это есть две трети / две трети помножить на среднюю энергию частиц //»

Аналоги конструкций – добавлений также отступают от моделей разговорного синтаксиса, более того, они не обладают всеми признаками этой модели, добавляемое существительное часто не бывает одиночным, местоимение не всегда занимает инициальное положение во фразе, роль местоимения может выполнять наречие места, не являясь формально уподобленным членом конструкции, например: «... водозные / это греческое слово / и тут ничего общего не имеет / вода и водозные воды /».

Всё это свидетельствует о том, что конструкции, существенно нару-

шающие нормы книжно-письменной речи, внедряясь в язык лекции, трансформируются, теряют ряд признаков.

Реализуясь во фразе, конструкции разговорной речи подвергаются дальнейшей адаптации: они наполняются терминологической лексикой, окружаются конструкциями научной речи. Как правило, они расположены в начале или конце фразы, являясь своеобразным обрамлением её. Конструкции разговорной речи редко функционируют в качестве самостоятельной фразы, но органически входят в состав сложных фраз, присущих языку лекции.

Вторым источником трудностей при составлении текстов, обучающих лекций является недостаточная практическая разработанность построения целого устно порождаемого текста.

В большинстве случаев тексты лекций, создаваемые в целях обучения, составлены по образцу письменных (текстов учебников, пособий и т.д.), поэтому сколько бы лексико-грамматических и синтаксических средств устной речи в них ни было привлечено, они продолжают оставаться письменными текстами, что недостаточно эффективно при обучении аудированию устного текста, имеющего свои закономерности строения.

Текст аудиторной лекции строится под значительным влиянием устной её реализации, а также других экстралингвистических факторов.

Строение текста лекции волнообразно: фразы, построенные по нормам научной речи, соединённые цепочечной связью, логически вытекающие одна из другой, перемежаются слабооформленными фразами с формально невыраженной связью, присущими разговорной речи.

Для успешного аудирования такого текста, значительного по размерам, необходима известная ориентация в его структуре.

Когда учебные лекции составлялись по типу письменных текстов, вопрос о структуре лекции казался простым: логически чёткий композиционный каркас письменного текста учебника просто накладывался на языковой материал. Схема построения лекции была приблизительно следующей:

Вступление

Основная часть, состоящая из

при дедуктивном способе изложения

закон (правило)

разъяснение (доказательство)

пример или опыт

применение

выводы

заклучение

при индуктивном

опыт

закон

разъяснение

доказательство

применение

При этом, как и в учебнике, основную часть текста лекции занимало описание опыта, применение и сравнительно небольшую часть – разъяснение, нередко заменяемое доказательством.

Чёткое строение лекции, безусловно, эффективно на первых этапах обучения аудированию устной научной речи. Однако при постепенном приближении текстов к реальным аудиторным лекциям в процессе обучения необходимо вводить в учебные тексты элементы диалогизации, средства устно-разговорной разновидности, отражать структурно-композиционное строение текста аудиторных лекций. Только такой подход к отбору и составлению текстов позволит снять барьер при переходе от аудирования учебных лекций к академическим.

Первый шаг в стремлении обучить студентов аудированию реальному тексту лекции был сделан в диссертации Н.И. Соболевой, проанализировавшей аудиторные лекции и обнаружившей, что каждая лекция соединяет в себе несколько тем, объединённых общей темой, которые в свою очередь делятся на фрагменты. В связи с этим Н.И. Соболева предложила при обучении аудированию ориентировать студента на формальные показатели (риторические вопросы, специальные фразы), обычно стоящие на границе двух подтем и указывающие на изменение темы.

Эти рекомендации были приняты на вооружение и используются в новых пособиях. Однако вопрос остаётся открытым, так как тематическое деление оказалось недостаточным для постижения особенностей устного текста лекции.

*Т.В. Самосенкова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ – СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ФИЛОЛОГА**

Лексическая компетенция – важнейшая сторона неделимого процесса овладения русским языком иностранными учащимися. Формирование ее у студентов 1, 2 сертификационного уровня – первостепенная задача преподавателя, причем, необходимо направить студента по экономному, рациональному пути к овладению лексическими единицами во всем многообразии их функционирования в живой русской речи, а это, несомненно, способствует повышению уровня коммуникативной и лингвострановедческой компетенции студентов. Лексическая работа пронизывает весь учебный процесс, является составной частью комплексного усвоения русского языка.

При работе с иностранными студентами-филологами 1, 2 сертификационного уровня необходимо организовать подачу лексики в системе, при сокращении необходимых пропорций, коррекции и отработки активного словаря на базе художественной, общественно-политической, лингвометодической литературы, разговорно-бытовой и официально-бытовой сфер общения.