

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT



Абраменкова Екатерина Сергеевна,
магистрант 2-го курса Института
социально-гуманитарных наук,
Тюменский государственный
университет, педагог дополнительного
образования кафедры русского
языка № 3 Института русского языка,
Российский университет дружбы
народов, 117198, Российская Федерация,
Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10, стр. 3

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54

EDN: HJVUXM

УДК 81'243

Научная статья

Развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств у иностранных студентов в процессе изучения русского языка

Е.С. Абраменкова

Российский университет дружбы народов, *Москва, Российская Федерация*

✉ abramenkova-es@rudn.ru

Аннотация. Важными составляющими коммуникативной компетенции являются навыки выбора коммуникативно релевантных языковых средств: навыки анализа коммуникативной ситуации, оценивания семантического потенциала слова, определения состава семантических валентностей языковой единицы, а также рефлексии эффективности реализованного высказывания и саморедактирования в случае неверного или неточного речевого употребления. Влияние мультикоммуникативной социокультурной среды, перенос слабой речевой саморегуляции из опыта взаимодействия на родном языке, недостаточное методическое внимание к развитию приведенных выше навыков в рамках обучения русскому языку как иностранному приводит к существенным сложностям у иностранных студентов в определении целесообразных языковых единиц, что находит отражение в многочисленных лексико-семантических, лексико-грамматических, лексико-стилистических нарушениях. Это обуславливает необходимость раз-

© Абраменкова Е.С., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

работки методического инструментария, способного обеспечить устранение или предупреждение ошибок учащихся. В данном исследовании выявлены компоненты способности к целесообразному употреблению речевых средств, а также проведен анализ устных высказываний иностранных студентов (базового уровня владения русским языком) с целью определения типов и механизмов ошибок, связанных с выбором коммуникативно релевантных языковых единиц. На основании результатов анализа предлагаются направления корректировочно-развивающей работы, а также приводятся примеры упражнений, направленных на развитие лексико-семантических компетенций иностранных студентов.

Ключевые слова: семантический потенциал слова, валентность языковой единицы, ситуация общения, коммуникативный контроль, компонентно-семантический анализ, речевая память

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.02.2024; одобрена после рецензирования 25.02.2024; принята к печати 20.04.2024.

Для цитирования: Абраменкова Е.С. Развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств у иностранных студентов в процессе изучения русского языка // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 1. С. 42–54. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54>

Введение

Главной целью обучения русскому языку как иностранному является развитие коммуникативной компетенции, позволяющей студенту вступать в эффективное речевое взаимодействие. Важной составляющей данной компетенции является развитие у учащихся навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств, с помощью которых адресант реализовывает свой коммуникативный замысел и решает поставленные речевые задачи.

Вместе с тем приходится констатировать сложности у иностранных студентов в осуществлении контроля за речью на этапе выбора целесообразных языковых единиц. Анализ устных высказываний, подготовленных иностранными учащимися при тестировании на базовый уровень владения русским языком, показал, что высказывания студентов характеризуются ослаблением саморегуляции на рассматриваемом этапе речепорождения. Устная речь студентов часто характеризуется выбором речевых средств, не соответствующих условиям общения ввиду особенностей семантической структуры или дискурсивной принадлежности слова. Полагаем, что низкий уровень развития навыков определения целесообразных языковых единиц может объясняться, во-первых, переносом слабой

коммуникативной саморегуляции из опыта речевого взаимодействия на родном языке, во-вторых, несформированностью соответствующих механизмов в рамках коммуникации на иностранном языке, в-третьих, сложностью комплексной деятельности при осуществлении самоконтроля. Также необходимо отметить, что современное коммуникативное пространство, характеризующееся интенсивностью, динамичностью, полидискурсивностью общения, не способствует развитию у учащихся навыков коммуникативного контроля. Вследствие необходимости быстрого реагирования на речевые сообщения, одновременного выстраивания коммуникации с несколькими адресатами говорящий не проводит качественный анализ речевой ситуации и семантических особенностей возможных лексических единиц, а выбирает условно понятные языковые средства. Закрепляясь в языковом сознании, такая модель коммуникативного поведения начинает превалировать над самоконтролем и планированием речевой деятельности. Таким образом, развитие у иностранных студентов навыков контроля за выбором коммуникативно релевантных языковых средств является актуальной научно-методической проблемой.

Цель исследования: описать особенности развития навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц в устных

высказываниях иностранных студентов (базовый уровень владения иностранным языком), а также разработать методические рекомендации по корректировочно-развивающей работе.

Задачи исследования:

- 1) определить и описать составляющие навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц, обосновать их значимость в осуществлении эффективной коммуникации;
- 2) выявить признаки низкого уровня владения навыками определения коммуникативно релевантных языковых средств;
- 3) проанализировать устные высказывания иностранных студентов с позиции владения учащимися навыками определения коммуникативно релевантных языковых средств;
- 4) разработать методические рекомендации по развитию навыков определения коммуникативно релевантных языковых средств.

Обзор литературы

Активное внимание к этапу выбора языковых единиц в процессе построения речевого высказывания начинается с развитием психолингвистики. Л.С. Выготский связывал речепорождение с переструктурированием речи, «сложной динамической трансформацией — превращением предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь» (Выготский, 1934: 311). Это обуславливает необходимость активной деятельности субъекта речи, предполагающую преобразование индивидуальной и субъективной мысли в понятный для адресата код внешней речи с максимально возможным сохранением первоначального замысла. В работах А.А. Леонтьева представлена подробная характеристика этапов реализации «внутренней программы» высказывания, сформированной на фазе планирования речи. На «тектограмматическом подэтапе» выполняются следующие операции: «во-первых, замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слова. <...> Во-вторых, это приписывание данным

единицам дополнительных, «лишних» (относительно соответствующих слов будущего высказывания) семантических признаков» (Леонтьев, 1999: 116). «Фенограмматический подэтап» предполагает «распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами; <...> линейное распределение кодовых единиц в высказывании» (Леонтьев, 1999: 117). На подэтапе «синтаксического прогнозирования» осуществляется «лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему слева направо» (Леонтьев, 1999: 117). Таким образом, выбор языковых единиц предполагает оценивание возможных вариантов лексем с точки зрения их соответствия коммуникативным интенциям говорящего, а также ранжирование семантических признаков: адресанту необходимо понять, какие из субъективных семантических признаков обязательно должны быть выражены в высказывании, а какими можно пренебречь (вообще или на данном этапе построения высказывания).

Изучение психолингвистических особенностей выбора языковых единиц сделало актуальным вопрос о лексико-семантических компетенциях говорящего, связанных с пониманием и осознанным использованием слова. Прежде всего пишущий должен уметь оценивать семантический потенциал слова — то есть «характеризовать, с одной стороны, те возможности, которые предоставляет говорящим исходное значение и связанная с ним ситуация для осмысления, концептуализации других ситуаций и, с другой стороны, сам круг ситуаций разных типов и разной природы, на которые данное слово можно «распространить», которые им можно „охватить“» (Кустова, 2004: 29). Определение возможностей лексической единицы базируется на анализе семантической структуры слова, выявлении его смысловых компонентов. Исследователями в области лексической семантики (Ю.Д. Апресяном, И.А. Стерниным и др.) предложены различные классификации компонентов значения языковой единицы. Ученые выделяют:

категориально-лексическую сему (архисему) и конкретизирующие семы; интегральные и дифференциальные семы; оценочные, эмоциональные, стилистические семантические компоненты, создающие коннотативное значение слова; потенциальные семы, актуализирующиеся в отдельных случаях употребления слова (Апресян, 1974: 232; Стернин, 1985: 46).

Как отмечалось ранее, оценивание семантического потенциала слова сегодня происходит в мультикоммуникативной языковой среде. Н.А. Аксариной были описаны особенности современной коммуникативной ситуации. Причинами нарушений в письменных и устных высказываниях может служить упрощение семантического потенциала языковой единицы (процесс гипосемантизации), полное выхолащивание значения (процесс десемантизации) или надделение слова избыточными компонентами (процесс гиперсемантизации) (Аксарина, 2019). Это обуславливает необходимость проведения регулярной методической работы над анализом семантического потенциала слова.

В области методики преподавания русского языка как иностранного исследователями подчеркивается важность развития у иностранных учащихся лексико-семантических компетенций. Важным методическим инструментом при овладении навыками выбора коммуникативно релевантных языковых единиц признается осуществление качественной семантизации новой лексической единицы: «Семантизация является центральным этапом овладения иностранцем новым словом. <...> Учебная семантизация всегда имеет целью не только результат, но и процесс: всегда полезна установка на прогнозирование, угадывание значения нового слов» (Саркисова, 2022). А.Ю. Саркисовой систематизируются и описываются различные способы семантизации иноязычной лексики, анализируются лингвометодические преимущества и недостатки каждого из них. В исследованиях Е.В. Рубцовой и Н.В. Девдариани отмечается важность закрепления изученных

лексем в грамматических и синтаксических конструкциях, включения языковых единиц в диалогические контексты (ввиду их востребованности в ежедневной коммуникации) (Рубцова, Девдариани, 2019). Д.Д. Дмитриева предлагает изучать новые единицы на текстовом материале — таким образом, лексемы связываются с определенным дискурсом, получают коммуникативное назначение, а также изучаются в контексте грамматических и семантических валентностей (Дмитриева, 2020). В работах Н.В. Омелаенко указывается целесообразность опоры на эмпирические, наглядно-образные компоненты при освоении значения нового слова (Омелаенко, 2022). Таким образом, методистами предлагаются различные приемы и методы в изучении лексики иностранными студентами. Вместе с тем необходимо отметить, что в методике преподавания русского языка как иностранного остается нерассмотренным вопрос об инструментах овладения навыками анализа семантической структуры слова, идентификации в семантике слова компонентов значения. Одновременно с этим в исследованиях констатируется необходимость включения изучаемых языковых единиц в контекст, однако не предлагаются задания, позволяющие работать над развитием навыков анализа речевой ситуации, показывающие корреляцию параметров коммуникации (накладываемых ограничения на выбор языковых единиц) и семантических особенностей употребляемых лексем. Все это обуславливает необходимость серьезного методического внимания к указанным проблемам и проведения корректировочно-развивающей работы при обучении иностранных студентов русскому языку.

Материалы и методы

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе была изучена научная и методическая литература по теме исследования, выявлены лексико-семантические компетенции,

владение которыми определяет способность иностранного студента к выбору коммуникативно релевантных языковых единиц.

На втором этапе были проанализированы устные высказывания иностранных студентов (20 работ) с целью определения особенностей развития выявленных на предыдущем этапе работы компетенций, описаны механизмы отмеченных речевых нарушений.

На третьем этапе были сформулированы методические рекомендации по корректировочно-развивающей работе, а также разработаны упражнения, реализующие данные рекомендации.

Для достижения поставленной цели использовались методы контекстного анализа и компонентно-семантического анализа (применялись при выявлении механизмов лексико-семантических нарушений), метод педагогической рефлексии (применялся при оценивании методического потенциала предлагаемых рекомендаций и упражнений в развитии навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц); метод сплошной выборки (применялся при сборе материалов исследования).

Результаты

Анализ устных высказываний показал существенные сложности у иностранных студентов в оценивании семантического потенциала слова. Наиболее частотными в высказываниях студентов являются случаи гипосемантизации языковых единиц, следствием которых становятся нарушения на лексическом уровне, связанные с различными видами речевой избыточности. Приведем примеры плеоназмов, вызванных частичным выхолащиванием значения слова: «*В Сибири я ела вкусный ужин*» (в слове «*ужин*» деактуализируется сема «*прием пищи*», что приводит к попытке говорящего компенсировать данный семантический элемент за счет употребления избыточного слова «*есть*»), «*Я вчера впервые познакомилась с ним, его зовут Алексей*»

(не осмысляемый говорящим в слове «*познакомиться*» компонент значения «*первый раз*» («*представиться незнакомому человеку*»)) вызывает у адресанта желание восполнить кажущуюся ему семантическую неполноту). Следствием гипосемантизации может становиться и тавтология: «*Он ответил ответ неправильно*» (в значении слова «*ответить*» говорящим осмысляется только сема «*сообщить, сказать*», в результате чего мнимый семантический пропуск устраняется при помощи слова «*ответ*»). Довольно частотны в речи иностранных студентов случаи нарушения семантической валентности слова, также обусловленные фиксированием в семном составе отдельных компонентов значения: «*У меня были очень теплые зимние туфли*» (языковое сознание говорящего не улавливает дифференциальную сему у лексемы «*туфли*» («*легкая обувь, закрывающая ноги не выше щиколотки*»), в результате чего возникает нарушение семантической валентности («*зимние туфли*»). Следует отметить, что упрощение семантического потенциала лексической единицы может провоцировать и грамматические ошибки. Наиболее часто нарушения данного типа связаны с дефектным образованием предложно-падежных форм: «*Виктор разговаривает Яне о каникулах*», «*Я рассказываю с ним интересную историю*». В приведенных примерах реализация пары синонимичных глаголов «*разговаривать / рассказывать*» сопровождается некорректным выбором формы зависимых слов при глагольном управлении: глагол «*разговаривать*» должен употребляться с творительным падежом и союзом *с*, а глагол «*рассказывать*» должен управлять дательным падежом без предлога. Данная разница в грамматической сочетаемости обусловлена особенностями семантики глаголов: слово «*разговаривать*» содержит имплицитный семантический компонент «*взаимные речевые действия, осуществляемые несколькими участниками общения*», вследствие чего становится

возможной валентность глагола с творительным падежом в значении совместности действий и предлогом *с*. Слово «*рассказывать*» содержит дифференциальную сему «*речевые действия одного активного субъекта общения*», ввиду этого сочетаемость рассматриваемого глагола возможна только с беспредложным дательным падежом с семантикой указания на объект, по отношению к которому осуществляется действие. Рассматриваемые дифференциальные семантические компоненты не улавливаются языковым сознанием говорящих, глаголы осмысляются студентами как полные синонимы, а поэтому часто заменяют друг друга в контекстах.

Утрачиваться могут не только денотативные, но и коннотативные дифференциальные семантические компоненты. Приведем пример: «*Этот фильм очень крутой*». В данном высказывании в слове «*крутой*» деактуализируется часть значения, позволяющая классифицировать рассматриваемую единицу как употребляющуюся в социально-бытовом дискурсе, в результате чего происходит «выравнивание» семантики по ядерному компоненту — слово воспринимается говорящим как общеупотребительное, эффективное в условиях учебной коммуникации. Отметим, что данный тип ошибок может быть связан и со сложностями говорящего в диагностике речевой ситуации (обычно у учащихся с дефектами речевого развития). Говорящий должен уметь вычленять компоненты ситуативных коммуникативных позиций, оценивать их значимость, правильно интерпретировать значение и соотносить их с другими компонентами речевого высказывания. Речевая ситуация тестирования предполагает определенную дистанцию между коммуникантами (тестируемым и тестирующим), что накладывает ограничения в выборе лексических единиц: употребление разговорных слов не допускается тональностью коммуникации.

Встречаются в высказываниях иностранных студентов и процессы гиперсемантизации, следствием чего становится речевая

недостаточность: «*Нельзя сидеть в одежде в классе*» (значение сочетания «*верхняя одежда*» присваивается только одному слову из его состава — «*одежда*»), «*Я написал в задании о своей семье*» (значение сочетания «*текст, написанный в соответствии с требованиями задания*» присваивается только лексеме «*задание*»).

Довольно часто в устном дискурсе встречаются случаи десемантизации лексических единиц. Приведем распространенный пример нарушения: «*Антон часто помогает мне делать домашнее задание... Вот. А вчера я сделала его сама... Вот*». Потребность говорящего в подчеркивании законченности высказывания в рамках текста (что может обуславливаться непониманием коммуникативной роли финитивной интонации конца предложения) заставляет адресанта многократно повторять единицу «*вот*», которая в сознании студента полностью выхолащивается, теряя значение «*указание на что-либо или на кого-либо, что находится в непосредственной близости*», и становится семантическим суррогатом. Отметим, что в устной речи количество десемантизированных языковых единиц обычно велико, поскольку они позволяют заполнять hesitationные паузы, возникающие в процессе прогнозирования развертывания и рефлексии речи говорящим. Вместе с тем подчеркиванием важность своевременной методической коррекции данного типа нарушений (несмотря на его естественность), что объясняется опасностью «перемещения» суррогатных единиц в письменную коммуникацию, а также риском снижения коммуникативного контроля к выбору лексических единиц в соответствии с их семантическим своеобразием.

Итак, анализ устных высказываний иностранных студентов показал, что учащиеся испытывают значительные сложности в выборе целесообразных речевых средств, обусловленные как дефектным анализом речевой ситуации, так и некачественным освоением семантического потенциала языковых единиц.

С целью предупреждения и коррекции выявленных выше нарушений нами разработан комплекс методических рекомендаций и упражнений, направленных на развитие навыков определения коммуникативно релевантных языковых единиц. Подчеркнем, что предлагаемые задания могут быть включены в языковую подготовку на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Вместе с тем отметим методическую целесообразность внимания к семантическим особенностям языковых единиц на элементарном и базовом уровнях владения русским языком (возможна адаптация формулировок к уровню и потребностям целевой аудитории), поскольку именно данные уровни формируют базовые языковые и речевые компетенции (навык анализа семантического потенциала слова мы относим к базовым компетенциям — он во многом определяет уровень качества коммуникации, обеспечивая говорящего инструментами выстраивания лексической, грамматической, синтаксической структур высказывания).

Способность определять целесообразные языковые единицы предполагает владение навыком анализа семантического потенциала слова. Это обуславливает включение в работу с лексическими единицами элементов компонентно-семантического анализа, позволяющего раскладывать значение слова на семантические составляющие. Приведем пример возможной формулировки задания и прокомментируем каждый этап работы с упражнением.

1. Внимательно прочитайте слова. Какие слова вы не знаете? Определите их значение по словарю.

Сказать, заметить, повторить, воскликнуть, заявить, дополнить.

Отметим целесообразность наблюдения за семантическим потенциалом слова внутри лексической парадигмы (возможно предлагать для анализа слова, объединенные в тематические группы, лексико-семантические группы или поля, различные лексические

категории — синонимии, антонимии, паронимии, значений многозначного слова). Это позволяет, во-первых, формировать представление о системности смысловых отношений, взаимосвязанности лексических единиц, что является обязательным условием осознанного пользования языком, во-вторых, осмыслять семантическое своеобразие слова, его семантические отличия от других входящих в парадигму единиц. Также считаем наиболее эффективным предлагать студенту не более 5 незнакомых лексических единиц, поскольку именно это количество слов может быть продуктивно освоено за один подход. Вместе с этим укажем на важность сочетания в рядах единиц, знакомых обучающемуся, и единиц, требующих изучения, — в этом случае студент может вписывать новые лексемы в уже наличествующие в его сознании семантические структуры, определяя место каждого компонента. В данном исследовании мы не будем подробно останавливаться на вопросе о способах семантизации новых языковых единиц, но подчеркнем важность выбора соответствующего способа в зависимости от уровня владения учащимися языком и лексико-грамматических особенностей семантизируемых слов. Также следует отметить целесообразность использования нескольких способов определения лексического значения языковой единицы.

2. Что объединяет слова в группе? Почему вы так считаете?

Данный этап работы с лексическим рядом направлен на определение интегральных семантических компонентов (чаще — ядерных компонентов), позволяющих объединять слова в лексические категории.

3. Чем отличается каждое слово от слова «сказать»? Объясните, почему вы так думаете.

Квалификация дифференциальных сем обуславливает осмысление студентом семантического своеобразия лексической единицы, ее отличия от других представителей рассматриваемой лексической категории.

Подчеркнем, что именно способность видеть различительные смысловые компоненты позволит студенту выбирать наиболее релевантную в определенных условиях общения языковую единицу.

4. Можно ли для каждого слова подобрать новый ряд слов? Какой признак будет общим для каждого ряда?

Реконструктивная деятельность позволяет студентам самостоятельно выстроить небольшие лексико-семантические группы посредством преобразования дифференциальных смысловых компонентов в интегральные.

5. Напишите небольшой текст, в котором употребите все новые слова.

Необходимо подчеркнуть важность включения анализируемой лексической единицы в контекст: демонстрация возможного лексического окружения слова позволяет, во-первых, работать над формированием навыка определения семантической валентности, во-вторых, развивать навыки сопоставления семного состава лексических единиц и выбора наиболее подходящего в данных условиях слова. Предоставление студенту самостоятельности в определении прагматики высказывания позволяет «переводить» новое знание в личностный план, преобразовывать вербальную информацию в эмпирическую, делать новые слова коммуникативно значимыми и, соответственно, мотивировать студента на их сохранение в долговременной памяти.

Отметим, что изучение слов исключительно по словарным статьям представляется малоэффективным, поскольку без дополнительной работы по «вписыванию» языковой единицы в лексико-семантические парадигмы и осмыслению их своеобразия, а также без создания необходимой коммуникативной мотивации изученные единицы не могут сохраняться в речевой памяти. Вместе с тем одинаково нецелесообразным является и изучение слов, не входящих в актуальные для студентов дискурсы, — в данном случае отсутствие мотивации и регулярной актуализации слов

в речевой практике также препятствует качественному сохранению лексических единиц.

Также необходимо включать в практику работы задания, требующие от студентов объяснения причины выбора говорящим/автором определенной лексической единицы. Это позволяет сформировать у учащихся представление о слове как о смысловой единице, выражающей отношение автора к сообщаемому, участвующей в реализации замысла адресанта, что убеждает студентов в необходимости контроля на этапе выбора слова.

Приведем возможную формулировку упражнения.

1. Прочитайте предложения. Как вы думаете, чем отличается смысл данных предложений?
Лиза разговаривала с подругой об экзамене.
Лиза говорила подруге об экзамене.
2. Сколько человек осуществляют активное речевое действие в первом предложении? А во втором?
3. Как вы думаете, как долго осуществляется действие в первом предложении? А во втором? В каком предложении действие осуществляется дольше?
4. Напишите предложения, в которых используйте слова разговаривать и говорить.

Данное задание целесообразно предлагать после первичного ознакомления с особенностями семантики рассматриваемых глаголов, а также на этапе актуализации знаний.

Возможен и другой вариант данного упражнения. Например, целесообразно предложить студентам отредактировать текст, заменив многочисленные лексические повторы. В процессе выполнения данного задания обучающемуся также необходимо осваивать семантическую структуру заменяемого слова и лексических единиц, коммуникативно релевантных в данных речевых условиях.

Отметим, что на более высоких уровнях владения языком можно предлагать для анализа не искусственно созданные контексты, а фрагменты художественных текстов. Приведем пример задания, эффективного в развитии навыков выбора коммуникативно релевантных языковых единиц при владении языком на уровнях В2—С2.

1. Прочитайте фрагмент текста и обратите внимание на выделенное слово. Какие еще слова, на ваш взгляд, мог использовать в данном предложении писатель? Составьте список из 3–4 слов. Какой общий компонент значения позволяет заменить выделенное слово?
2. Сравните смысловую структуру слова, использованного автором, и предложенных вами слов. Какими компонентами значений они различаются?
3. Сделайте вывод о том, почему автор использует в высказывании именно слово «исследовать». Выражение какого смыслового компонента важно для писателя?
«Человек пытлив, он хочет все объяснить себе — и во вселенной, и в себе самом. Как же без этого жить? Исследовать, понять должен человек, а не спешить забыться — махнуть рукой» (В. Бианки).

Большой методической эффективностью обладают задания, предполагающие оценивание студентами точности и уместности выбора языковой единицы в определенной коммуникативной ситуации. Методически целесообразно предлагать обучающемуся варианты контекста, в одном из которых употреблена доминанта синонимического ряда, а в другом — периферийный член.

Прочитайте и сравните предложения. Какой вариант высказывания, на ваш взгляд, более точен и выразителен? Сравните смысловые компоненты выделенных слов. Чем отличаются их значения? Какие смысловые признаки делают употребление одного из слов более уместным?

*«На платформе **или** дачники и горожане, приезжавшие сюда в хорошую погоду подышать чистым воздухом». «На платформе **гуляли** дачники и горожане, приезжавшие сюда в хорошую погоду подышать чистым воздухом»* (А.П. Чехов).

Заметим, что подобным образом целесообразно анализировать коннотативные компоненты лексических единиц — контекст позволяет понять мотивировку выбора оценочной единицы. Предлагаемое упражнение можно адаптировать и для уровней А1—В1 — для этого необходимо заменить фрагменты художественного текста на искусственно созданные контексты и сопроводить формулировку задания комментариями преподавателя, поясняющими содержание

и цель требований. Отметим важность проведения работы по анализу семантического потенциала слова даже на начальных этапах овладения языком — только в этом случае у студента формируется навык коммуникативного контроля за продуцированием речи на этапе выбора языковых средств.

На этапе анализа устных высказываний иностранных студентов нами отмечались сложности учащихся с выбором единиц, соответствующих обстоятельствам общения. Указанные проблемы могут быть связаны как с недостаточным вниманием к смысловым компонентам лексических единиц, так и с трудностями диагностики речевой ситуации. Опыт работы с иностранными студентами показывает, что учащиеся часто пропускают этап анализа ситуации общения, выстраивая любую коммуникацию в соответствии с параметрами, которые составляют основу их повседневного общения. Ввиду этого важной методической задачей является формирование у учащихся представлений о роли экстралингвистических факторов в построении речевого высказывания, а также умения выявлять коммуникативно релевантные компоненты ситуативных позиций и определять характер их влияния на выбор языковых средств.

Методически целесообразно предлагать учащимся задания, требующие проведения комплексного анализа речевой ситуации, то есть определения всех коммуникативно релевантных компонентов ситуативных позиций. Вместе с тем важно не только уметь определять компоненты ситуативных позиций, но и осознавать их важность в эффективном осуществлении коммуникативного акта. В связи с этим необходимо предлагать учащемуся заменять компоненты речевой ситуации и анализировать изменения в используемых способах речевого действия и выборе языковых единиц. Данный тип работы позволяет убедиться в воздействии контекста на выбор соответствующего речевого поведения и, следовательно, создает устойчивую мотивацию к проведению анализа речевой ситуации.

Отметим, что в учебно-методических комплексах по русскому языку как иностранному обычно представлено большое количество текстов, репрезентирующих различные ситуации общения. Однако задания часто не содержат требования диагностики коммуникативной ситуации, а также не эксплицируют связь между условиями общения и соответствующими им языковыми средствами. Ввиду этого считаем необходимым сопровождать работу с текстами следующими заданиями (приведем пример возможной формулировки задания).

Прочитайте текст. Определите и запишите основную мысль высказывания. Кто является главным героем текста? С кем разговаривает главный герой? Определите характеристики говорящего (кто он, сколько ему лет, кем работает, кем является по отношению к собеседнику, где находится и др.). Определите характеристики собеседника. Какие слова и выражения помогли вам определить характеристики? Подчеркните их.

После проведения аналитической и квалифицирующей работы целесообразно предложить студентам реконструкцию высказывания: для этого необходимо задать новые условия общения и попросить учащихся изменить высказывание.

Методически целесообразно использовать в практике обучения языку задания, предполагающие сравнение студентами текстов, реализующих одну информационную цель, но в разных коммуникативных условиях. Задача учащегося — на основании анализа высказываний определить, чем обусловлена разница в построении текстов. Задания данного типа позволяют убедить учащихся в необходимости учета фактора адресата при планировании речи. Кроме того, иностранный студент осваивает механизм выбора наиболее эффективных в организации взаимодействия с определенным собеседником способов реализации коммуникативного намерения. Следует отметить, что данный тип работы необходимо проводить на материале текстов, отличающихся не только направленностью на различных адресатов, но и другими

экстралингвистическими факторами (например, формой речи, отношением автора к предмету речи, взаимоотношениями между коммуникантами и т. д.).

Не менее важно предоставлять учащемуся возможность полностью самостоятельно управлять речевой ситуацией, включая выбор темы общения, идеи высказывания, определение необходимой для раскрытия замысла информации и способов речевого взаимодействия с адресатом. Ввиду этого необходимо включать в практику работы со студентами задания, моделирующие образ адресата.

Необходимо также помнить, что коммуникативный опыт студента на начальных уровнях изучения языка довольно однообразный (предполагает сферы, в которые учащийся включен регулярно), ввиду чего методически целесообразно включать студента в различные сферы общения (в том числе смешанные), провоцировать переключение коммуникативного регистра.

Владение навыками коммуникативного контроля — в том числе навыками выбора коммуникативно релевантных языковых единиц — невозможно без способности студента к речевой рефлексии, которая предполагает постоянное осмысление учащимся осуществленной коммуникации. Убеждены, что любая речевая деятельность должна заканчиваться оценением эффективности выполненных действий, анализом причин коммуникативных неудач и коммуникативных успехов, определением возможностей применения приобретенного речевого опыта. При этом важно понимать, что осмысление продуктивности речевого высказывания возможно на основании обратной связи адресата — реакция собеседника является способом определения того, насколько удачно была спланирована и реализована речевая деятельность. Ввиду этого считаем необходимым отметить важность представления учащемуся качественной обратной связи. Полагаем, что обратная связь может даваться как преподавателем (что наиболее

целесообразно на первых этапах изучения иностранного языка, так как демонстрируется пример создания и коррекции высказывания), так и самими студентами. Анализ высказывания одноклассника позволяет развивать навыки оценивания чужого высказывания. В результате регулярного выполнения данного типа работ навыки внешней рефлексии интериоризируются и позволяют осуществлять самоконтроль речевой деятельности. Отметим, что особое внимание следует уделить случаям расхождения между замыслом пишущего и интерпретацией высказывания читающим, осмыслить факторы, приведшие к коммуникативной неудаче.

Одной из важнейших методических задач является формирование у студентов потребности в редактировании собственного высказывания. Результаты анализа устных высказываний показывают, что учащиеся крайне редко ощущают необходимость в правке текста. В целях развития навыка речевого саморедактирования необходимо предлагать учащимся и задания, направленные на правку чужих высказываний. Отметим, что выполнение заданий, требующих исправления деформированного текста, позволяет учащимся понять механизм редактирования, а также убедиться в объективной необходимости речевой самокоррекции. Кроме того, в ходе анализа и оценки дефектных текстов студенты самостоятельно формулируют требования к качеству высказываний, в результате чего критерии оценки текста предстают не как заданные извне, а как личностно значимые и полностью осмысленные.

Обсуждение

Приведенные рекомендации по проведению коррекционно-развивающей работы, а также предлагаемые упражнения могут быть включены в методическую работу с иностранными студентами на разных уровнях владения русским языком (с учетом проведения

дополнительных адаптационных мер по отношению к текстам и формулировкам заданий). Научная новизна данного исследования заключается в попытке научно-методической интерпретации механизмов лексико-семантических, лексико-грамматических и лексико-стилистических нарушений (при введении в научный оборот ранее не изученного исследовательского материала), а также в разработке предлагаемого методического инструментария. В последующих исследованиях автор статьи ставит целью теоретическое и практическое изучение других компонентов коммуникативного контроля, разработку методического инструментария по развитию других навыков речевой саморегуляции.

Заключение

В результате проведенного исследования было выявлено, что большинство лексико-семантических, лексико-грамматических и лексико-стилистических нарушений обусловлены или упрощением семантического потенциала языковой единицы, или наделением слова дополнительными смысловыми компонентами, или выхолащиванием значения единицы. Исследование показало необходимость специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на совершенствование навыков выбора коммуникативно релевантных языковых средств. Развитие навыка анализа речевой ситуации осуществляется при выполнении аналитических заданий, требующих определения по языковым особенностям текста компонентов ситуативных позиций, реконструктивных упражнений, предполагающих редактирование текста в связи с изменением компонентов речевой ситуации, а также в процессе конструктивной деятельности. Навык выбора релевантных языковых единиц осваивается в процессе регулярного включения иностранного студента в деятельность, предполагающую исследование значений языковых единиц посредством проведения компонентно-семантического анализа.

Список литературы

- Аксарина Н.А. Упрощение семантического потенциала слова как фактор развития грамматической анти-нормы // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный Конгресс исследователей русского языка: труды и материалы / под общ. ред. М.Л. Ремнёвой и О.В. Кукушкиной. М.: Изд-во Московского университета, 2019. С. 7–8.
- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синоним. средства языка. М.: Наука, 1974. 366 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.
- Дмитриева Д.Д. Использование учебного текста при обучении всем аспектам русского языка как иностранного // КНЖ [Электронный ресурс]. 2020. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-uchebnogo-teksta-pri-obuchenii-vsem-aspektam-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 07.04.2024).
- Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 14–35.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
- Омелаенко Н.В. Формирование лексических навыков на иностранном языке // Гуманитарные и социальные науки [Электронный ресурс]. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-navykov-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 07.04.2024).
- Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Методы работы над лексикой в практике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) // КНЖ [Электронный ресурс]. 2019. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-raboty-nad-leksikoy-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 07.04.2024).
- Саркисова А.Ю. Способы семантизации лексических единиц на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век [Электронный ресурс]. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-semantizatsii-leksicheskikh-edinits-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 07.04.2024).
- Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. 171 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54

EDN: HJVUXM

UDC 81'243

Research article

Development of skills in identifying communicatively relevant language means among foreign students in the process of learning the Russian language

Elena S. Abramenkova

RUDN University, Moscow, Russian Federation

✉ abramenkova-es@rudn.ru

Abstract. Important components of communicative competence are the skills of selecting communicatively relevant language means: skills of analyzing a communicative situation, assessing the semantic potential of a word, determining the composition of the semantic valences of a language unit, as well as reflecting on the effectiveness of the implemented utterance and self-editing in case of incorrect or inaccurate speech use. The influence of a multicomunicative sociocultural environment, the transfer of weak speech self-regulation from the experience of interaction in their native language, insufficient methodological attention to the development of the above skills within the framework of teaching Russian as a foreign language leads to significant difficulties for foreign students in determining appropriate language units, which is reflected in numerous lexicons-semantic, lexical-grammatical, lexical-stylistic violations. This necessitates the development of methodological tools that can eliminate or prevent student errors. In this article, we identify the components of the ability to appropriately use speech means, and also

analyze the oral statements of foreign students (basic level of proficiency in the Russian test) in order to determine the types and mechanisms of errors associated with the choice of communicatively relevant language units. Based on the results of the analysis, directions for corrective and developmental work are proposed, as well as examples of exercises aimed at developing the lexical and semantic competencies of foreign students are given.

Keywords: semantic potential of a word, valence of a linguistic unit, communication situation, communicative control, component-semantic analysis, speech memory

Disclosure statement. The author declares no conflict of interest.

Article history: received 15.02.2024; approved after reviewing 25.02.2024; accepted 20.04.2024.

For citation: Abramenkova, E.S. (2024). Development of skills in identifying communicatively relevant language means among foreign students in the process of learning the Russian language. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(1), 42–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-1-42-54>

References

- Aksarina, N.A. (2019). Simplification of the semantic potential of a word as a factor in the development of grammatical anti-norms. In M.L. Remnyova & O.V. Kukushkina (Eds.), *Russian test: historical destinies and modernity. Conference Paper* (pp. 7–8). Moscow University Publ. (In Russ.).
- Apresyan, Yu.D. (1974). *Lexical semantics: Synonym. means of language*. Nauka Publ. (In Russ.).
- Vy'gotskij, L.S. (1934). *Thinking and speech*. State Socio-Economic Publ. (In Russ.).
- Dmitrieva, D.D. (2020). Using educational text when teaching all aspects of Russian as a foreign language. *KNZH*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-uchebnogo-teksta-pri-obuchenii-vsem-aspektam-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
- Kustova, G.I. (2004). *Types of derived meanings and language extension mechanisms*. Languages of Slavic Culture Publ. (In Russ.).
- Leont'ev, A.A. (1999). *Fundamentals of psycholinguistics: a textbook for students of higher educational institutions*. Sense Publ., Academy Publ. (In Russ.).
- Omelaenko, N.V. (2022). Formation of lexical skills in a foreign language. *Humanities and social sciences*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-navykov-na-inostrannom-yazyke>.
- Rubczova, E.V., & Devdariani, N.V. (2019). Methods of working on vocabulary in the practice of teaching Russian as a foreign language (from work experience). *KNZH*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-raboty-nad-leksikoy-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-iz-opyta-raboty>.
- Sarkisova, A.Yu. (2022). Methods of semantization of lexical units in classes in Russian as a foreign language. *Teacher XXI century*. (In Russ.). Retrieved April 7, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-semantizatsii-leksicheskikh-edinits-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>.
- Sternin, I.A. (1985). *Lexical meaning of a word in speech*. Voronezh State University Publ. (In Russ.).

About the author:

Ekaterina S. Abramenkova — master's student, Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University; teacher of additional education of Russian Language Department No. 3, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation