

5. Нургалева Р.Г., Ткаченко Е.А., Степаненко А.Г. и др. // Журн. микробиол. - 1999. - №6. - С. 45-49.
6. Спасокукоцкий А. // Аптека. — 2000. — № 229. — С. 1.
7. Фазлыева Р.М., Хунафина Д.Х., Камилов Ф.Х. // Геморрагическая лихорадка с почечным синдромом в республике Башкортостан. — Уфа, 1995.
8. Филдс Б.Н., Нэйн Д.М., Мэрфи Ф.А. и др. Вирусология. — М.: Мир, 1989.
9. Alexeyev O., Elgh F., Zhestkov A. et al. // Lancet. — 1996. - Vol. 347. - P. 1483.
10. Antic D., Lim B. U., Rang C Y. // Virus Res. - 1991. - Vol. 19. - P. 47-58.
11. Antic D., Lim B.U., Kang C.Y. // Virus Res. - 1991. - Vol. 19. - P. 59-66.
12. Antic D., Wright K.E., Kang C Y. // Virology. - 1992. - Vol. 189. - P. 324-328.
13. Antic D., Yong Kang C., Kristin S. et al. // Virus Res. - 1992. - Vol. 24. - P. 35-46.

Поступила в редакцию 14.05.2008.

OBTAINING OF RECOMBINANT PROTEIN G2 OF HANTAVIRUS SEROTYPE PUUMALA

N.Kh. Muhametkhanov¹, An.H. Baymiev²

¹Immunopreparat, an Ufa branch of Microgen State Company,

²Institute of Biochemistry and Genetics of Ufa Scientific Centre of Russian Academy of Sciences

Summary — From the infected mice the area of M-segment coding superficial glycoprotein G2 of hantavirus serotype Puumala was allocated and amplified. Certain nucleotide sequence of a gene was defined and cloned in the expression vector Pin-Point. ELISA reveals the certain antigenic properties of the recombinant protein.

Keywords: virus Puumala, glycoprotein G2, recombinant protein.

Pacific Medical Journal, 2008, No. 2, p. 89-92.

УДК 372.82(510)

Чжан Лили, Ли Ливэй

Харбинский медицинский университет (КНР)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

Rti K) 4eebie слова: русский язык, китайская аудитория, вопросы преподавания.

Изложен опыт преподавания русского языка китайской аудитории. Подчеркивается важность знания лексико-семантических особенностей изучаемого языка и этапности обучения. На начальном этапе обучения лексико-семантические группы включают стилистически нейтральную и активную лексику. В дальнейшем изучается пассивная лексика, словообразовательные связи, совершенствуются речевые навыки. На всех этапах обучения, независимо от его характера и содержания, необходимо опираться на лексико-семантическую систему русского языка, что позволяет овладеть говорением и слушанием, чтением и письмом.

Лексическая работа подчиняется главной цели — овладению всеми видами речевой деятельности — говорением, слушанием, чтением, письмом. Работа над словом присутствует на всех этапах обучения русскому языку: от момента восприятия новых слов до активного употребления слова в устной и письменной речи. В методике преподавания иностранного языка, в т.ч. русского, большое внимание уделяется приемам работы с лексическим материалом [2, 4].

При изучении иностранных языков полезно установить связь между изучаемым языком и родным. Опыт преподавания русского языка в китайской аудитории показывает, что лексическая система, семантика русского слова представляют для студентов большие трудности. Во-первых, при определении семантики приходится опираться на окружающую действительность, на наше представление о ней. А она в КНР и в России разная. Во-вторых, необходимо учитывать весь спектр лексических значений русского языка, а это тоже нелегко. Приходится констатировать, что лексический уровень русского языка имеет сложную организацию, свои закономерности. Без учета этого

невозможно сформировать у обучаемых правильные лексические и речевые навыки, правильное мировосприятие изучаемого языка и его носителя.

Формирование лингвистических навыков тесно связано с упражнениями, которые должны опираться на лексико-семантические особенности изучаемого языка. Лексика русского языка представляет собой своеобразную систему: слова, выражения с их грамматическими и словообразовательными характеристиками объединяются в этой системе в группы и вступают между собой в определенные смысловые отношения. Это так называемые лексико-семантические группы (ЛСГ). ЛСГ влияют на связь значения слов, на основные правила их сочетания [3].

ЛСГ группы объединяют синонимы, антонимы, многоязычные слова и т.д. Поэтому в практике преподавания русского языка мы опираемся на понятие «учебная ЛСГ». Это группа, состав слов которой определяется потребностями обучения, зависит от этапа обучения и отобранного текстового материала. На начальном этапе обучения в учебную ЛСГ включается только стилистически нейтральная и активная лексика.

На продвинутом этапе обучения в ЛСГ отбирается стилистически и эмоционально-экспрессивно окрашенная лексика. Большинство учебников русского языка для иностранцев основаны именно на таком подходе. Например, имена прилагательные объединяются в группы со значением размера, цвета (маленький, небольшой, крохотный, кумачовый, алый), глаголы — в группы со значением передвижения (идти, тащиться) речемыслительной деятельности (говорить, шептать; думать, размышлять), волеизъявления (хотеть, желать, стремиться) и т.п.

Отбор слов в учебную ЛСГ обычно проводится на базе прямого, основного, значения. Производные и переносные значения слов учитываются в большей степени на продвинутом этапе обучения. Лексический минимум русского языка для иностранных учащихся отражается в специальных словарях [1,4].

Кроме отбора слов в ЛСГ, большую роль играет упорядочение лексического минимума. Оно связано в первую очередь с учетом конкретных целей обучения различным видам речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению и письму. Каждый из них требует упорядочения лексики, но с учетом разных факторов. Например, чтение допускает равновесие активной и пассивной лексики, т.к. недостающие сведения можно получить в справочниках и словарях, которыми снабжены адаптированные тексты. Говорение предполагает активное воспроизведение накопленного словарного запаса. Пассивные лексические единицы требуют разъяснения и поэтому «мешают» в процессе говорения. Таким образом, упорядочение лексического минимума должно опираться на принадлежность слов к активному или пассивному словарю.

В активном словаре единицы, как правило, представлены в синонимических и антонимических парах: добрый — злой, красивый — некрасивый, высокий — низкий (о человеке) и т.д. Сравните, например, типичные задания в учебниках: «Запомните антонимические пары прилагательных, обозначающих оценку характера и поведения человека (вежливый — грубый, добрый — злой, нежный — грубый, трудолюбивый — ленивый, серьезный — легкомысленный, замкнутый — общительный и т.д.). Или прочтите в русском толковом словаре словарные статьи глаголов: овладеть, освоить, усвоить; выясните их смысловую разницу и употребление. Запомните данные ниже словосочетания с этими глаголами:

- освоить/осваивать — машину, оборудование, технику, технологию, передовой метод, мастерство, профессию, теорию, проектную мощность, электричество;
- усвоить/усваивать — знания, грамматические правила, азбуку, таблицу умножения, виды глагола, навыки».

Таким образом, при работе с учебной лексикой проявляется принцип системности, опирающийся на парадигматические отношения русского языка. Парадигматические отношения в лексике представлены во всех учебниках русского языка для китайских студентов-русистов [1].

Большое значение для упорядочения лексического материала имеют словообразовательные связи слов [2]. Этот тип отношений очень важен для русского языка. Он способствует формированию у студентов, изучающих русский язык, устойчивых ассоциативных связей между «родственными» словами. Это родство ощущается не только благодаря общности, близости значений ассоциируемых слов, но и благодаря особым словообразовательным формам — аффиксам. Умение находить в тексте, распознавать по формальным признакам имена существительные,

прилагательные, местоимения, а следовательно, сопоставлять слова разных частей речи, находить общие и отличающие их элементы структуры слова — все это требует понимания и овладения элементами словообразовательной системы русского языка.

Словообразовательные связи позволяют упорядочить слова в учебной ЛСГ с точки зрения регулярных словообразовательных значений и объединить однокоренные слова, значения которых во многом определяются корнем. Так, при изучении лексико-семантической группы «профессия — специальность», студентам предлагается ряд заданий, учитывающих словообразовательные связи слов. Например, «Посмотрите таблицу, демонстрирующую словообразование существительных, называющих людей по роду деятельности или занятию. Скажите, от каких слов образуются эти существительные, при помощи каких суффиксов. Назовите наиболее продуктивные словообразовательные типы». Или: «От следующих глаголов образуйте существительные со значением лица, характеризующегося названным действием:

- а) -тель: испытать, изобретать, слушать, учить;
- б) -ник: шутить, путешествовать;
- в) -чик/щик: грузить, разносить, проектировать и т.д.».

Упорядочить лексический материал позволяют знания об употреблении слов в предложении, в определенных языковых моделях и синтаксических функциях. Упорядочение словарного материала в учебной ЛСГ опирается на синтаксические характеристики слов. Сравним, например, учет синтаксической характеристики слов в учебной ЛСГ «зарплата, заработная плата, получка, ставка». «Прочитайте текст и словосочетания... Зарплата: месячная, высокая, большая, низкая, маленькая; выписать, выдать, получить, повысить, понизить (снизить) зарплату; перевести зарплату на сберкнижку (в сберкасса), вычесть (какую-то сумму) из зарплаты, налог с зарплаты; день зарплаты; сегодня зарплата и т.д.».

Таким образом, упорядочение лексического материала в учебной ЛСГ целесообразно с точки зрения активности-пассивности, основных аспектов системной организации лексики русского языка — парадигматики, синтагматики, деривации.

Лексические навыки тесно связаны с системой языковых и речевых упражнений. Языковые или собственно лексические упражнения связаны с парадигматическими и синтагматическими способами семантизации лексики [2]. Они позволяют выявить логические отношения, существующие в лексико-семантической системе русского языка. В основном это тренировочные упражнения на выбор или подбор слов, на различение слов в списках, микроконтекстах. Они нацелены на формирование у обучающихся устойчивых лексических ассоциаций.

Наиболее активным видом речевой деятельности являются упражнения другого рода. Например, упражнение с заданием построить высказывание по другой модели с использованием данной лексики, построить

текст (монологически развернутое высказывание) на заданную тему с использованием опорной лексики. Сравним, например: «при описании внешности и характера кого-либо употребляется конструкция «у кого что». У него хороший характер. Составьте как можно больше предложений, употребляя конструкцию «у кого что». Слова для справок: глаза — карие, черные, голубые, большие, веселые; лицо — широкое, узкое, бледное, румяное, смуглое; волосы — русые, черные, седые, густые, прямые, кудрявые...».

В практике преподавания возникают трудности, обусловленные факторами взаимодействия лексических систем русского языка и родного языка обучаемых. У лексических систем русского и китайского языков очень мало точек соприкосновения [2, 3]. Например, в каждом из них много лексики, не имеющей однословных соответствий. Лексика, называющая предметы и явления, характерная для русских, имеет национально-специфический характер.

Более типичны другие случаи. В русском и китайском языках часто не совпадают семантический объем и структура многозначных слов, объем отдельных значений. Отсутствие взаимно-однозначного соответствия между словами сравниваемых языков создает дополнительные трудности в освоении лексики русского языка. Безэквивалентная лексика русского языка обычно привлекает внимание обучаемых, особенно если предмет, названный словом, легко представить себе наглядно. Поэтому она усваивается. С многозначными словами, семантические объемы которых не совпадают, гораздо сложнее.

Сложность для понимания и усвоения составляют слова, близкие по значению, синонимы. Они особенно сложны, поскольку различия в оттенках их значений и сочетаемости осознаются только в языковой практике, в процессе формирования мировосприятия через русский язык и на русском языке. Так, очень сложно применять на практике семантические, стилистические, оценочные различия в значениях «возрастные рамки» в ряду существительных типа: девочка — девчонка — девчушка — девушка — девица — деваха; бабушка — бабулька — бабуленька — баба — баба; старуха — старушка — старушенция и т.д.

Трудны для овладения также сложные и сложносокращенные слова. Как правило, они не воспринимаются студентами как состоящие из частей уже знакомых им слов. Поэтому в данном случае важны такие упражнения, которые помогают вычленять составляющие части, определять значения слов, основные модели словосложения. Например: «Прочитайте сложные прилагательные. Укажите, от каких слов они образованы и к какому типу они относятся. Переведите их на китайский язык: научно-исследовательский, биохимический, бело-розовый и т.д.». Или: «Образуйте сложные прилагательные от следующих словосочетаний: широкие плечи, сельское хозяйство, черные волосы, Южная Америка и т.д.». Или: «Определите, по какой модели образова-

ны сложные слова: ледоход, водопровод, землетрясение; трехэтажный, десятикратный, одноместный...».

Благодаря таким упражнениям у студентов формируется навык словообразовательного анализа и пополняется лексический запас.

При изучении лексики необходимо научить пользоваться словарем. На ранних этапах обучения это может быть одноязычный толковый словарь, на продвинутом этапе — специальные словари, с помощью которых можно подготовить упражнения с антонимами и синонимами, на различение архаизмов, неологизмов и лексики основного словарного фонда, просторечных и диалектных слов, слов с различной стилистической и эмоционально-экспрессивной окраской. При подборе лексического материала и разработке упражнений необходимо обращать внимание и на эти аспекты, связанные со стилистической дифференциацией русской лексики. Это важно. Но все-таки главной в работе является лексика основного фонда, т.е. «кодифицированная» лексика, являющаяся стилистически нейтральной. Именно она позволяет овладеть говорением и слушанием, чтением и письмом на русском языке.

На всех этапах обучения, независимо от характера и содержания текста, необходимо опираться на лексико-семантическую систему русского языка при отборе приемов работы, обусловленных спецификой самого материала. Все это создает условия для дальнейшего продвижения обучаемых в изучении русского языка, его культуры, народа.

Литература

1. Денисов П.Н., Морковкин В.В. *Словарь сочетаемости русского языка*. 2-е изд. — М.: Русский язык, 1983.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. — М.: Русский язык, 1978.
3. Морковкин В.В. *Лексическая основа русского языка*. — М.: Русский язык, 1984.
4. *Русский язык для студентов-русистов филологических факультетов вузов Китая / Дин Шуци, Н.Н. Римская-Корсакова и др. — Ч. 1—8. — Пекин: Пекинский ун-т ин. яз; Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 1994-1997.*

Поступила в редакцию 05.12.2007.

METHODICAL TACTICS IN TRAINING RUSSIAN IN CHINA

Zhan Lili, Li Liway

Harbin medical university (Chinese People's Republic)

Summary — Experience of teaching of Russian to the Chinese audience is stated. Importance of knowledge of lexicon and semantic features of investigated language and staging training is emphasized. At the initial stage of training semantic groups include neutral style and active lexicon. Further the passive lexicon, word-formation communications is studied, speech skills are improved. At all grade levels, irrespective of its character and the contents, it is necessary to base on lexicon and semantic system of Russian that allows learning speaking and hearing, reading and writing.

Keywords: Russian, Chinese audience, teaching.