

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Шадурская Л.И., Белорусский государственный медицинский университет

Аннотация. В статье представлена авторская система коммуникативных подготовительных упражнений по формированию речевых умений и навыков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Выделение автором стадий формирования навыков и умений говорения позволило установить последовательность расположения упражнений в системе.

Основной задачей обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции, составной частью которой является диалогическая компетенция. Обучение речевой деятельности на занятиях предполагает овладение умениями и навыками в наиболее естественной форме – диалогической.

Начальный этап обучения русскому языку является одним из самых ответственных периодов обучения: от эффективности и правильности его содержания и организации зависит успешность формирования у студентов навыков владения новым иностранным языком. В условиях непосредственного речевого контакта с носителями русского языка особую важность приобретают упражнения, готовящие учащихся к такому общению. Разработке систем упражнений, подводящих к речи, посвящен ряд исследований в методике обучения иностранным языкам. В структуре отдельного коммуникативного упражнения исследователи выделяют три структурных элемента: мотив или цель речевого действия, представленные отчасти в виде формулировки задания упражнения; описание обстановки (условий и участников общения) и образец [1, с. 107].

В основу классификации формулировок заданий было положено, с одной стороны, деление реплик на исходные и реагирующие, с другой — выделение значений реагирующих реплик. Какие типы и виды взаимодействия реплик методически целесообразно сделать формой подготовительных коммуникативных упражнений?

Рассмотрение работ, посвященных общим проблемам диалога (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Л.П. Якубинский), целям говорения (Р. Якобсон, Н.И. Конрад), семантическим разновидностям диалога (А.К. Соловьева), типам реплик (Н.Ю. Шведова, И.Д. Святогор) и другим вопросам построения диалогической речи [1, с. 45], позволило разделить все смежные реплики диалога на три группы в зависимости от коммуникативной функции исходной реплики:

- 1) сообщение информации – речевая реакция на него;
- 2) запрашивание информации – речевая реакция на него;
- 3) реплики, имеющие побудительное значение – речевая реакция на них.

В соответствии со значениями реагирующих реплик, отобранных для начального этапа обучения, формулировки заданий приобретают следующий вид. Если исходная реплика преподавателя – повествовательное **предложение** (сообщение): «Подтвердите сказанное», «Согласитесь со сказанным», «Возразите вашему собеседнику», «Дополните высказывание собеседника, сказав, что...», «Уточ-

ните предыдущее высказывание, сказав или спросив, где (когда, в котором часу, зачем, почему и т. д.)...»).

Если исходная реплика преподавателя – вопросительное **предложение**, то задание формулируется традиционно: «Ответьте на вопрос!» («Посмотрите на схему и ответьте на вопрос»), «Посмотрите на рисунки и ответьте на вопрос» и т. п.).

При исходной **побудительной реплике** задания формулируются следующим образом: «Согласитесь сделать то, о чем вас просят», «Не соглашайтесь и мотивируйте, почему», «Уточните просьбу или приглашение (спросите, где, когда, зачем и т. д.)», «Примите предложение (приглашение)» и др.

При обучении диалогу на уроках иностранного языка трудно предусмотреть все детали когнитивного контекста для воссоздания ситуации. В разработках РКИ уже были предприняты попытки создания каталога моделей развертывания диалогов. Д.И. Изаренков предложил классифицировать модели по начальной, инициативной реплике (вопрос, просьба, совет и т.д.). Исследователь представил систему наиболее часто встречающихся направлений развертывания диалогов [2, с. 84].

Описание обстановки с точки зрения соответствия факторам реальной речевой ситуации моделирует такой компонент, как обстановочная афферентация [1, с. 109]. В описании должны найти отражение только существенные черты обстановочной аффертации, т. е. то в обстановке, что влияет на выбор речевого действия.

Личность участника речевого общения определяет в какой-то мере мотив действия. Известный ученый А.Н. Леонтьев считал, что мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность. Другие ученые говорят о том, что мотивами, которыми вызывается отказ в ответ на предложение, могут быть такие индивидуальные черты, как деликатность, нежелание принять чужие услуги и т. д. Таким образом устанавливается зависимость между содержанием речевого высказывания и личностью участника беседы [1, с. 116].

Участники речевого общения, как и все люди, могут характеризоваться целым набором признаков: мы можем говорить о характере этих людей, об их возрасте, профессии, взаимоотношениях, образовательном уровне и т. д. Эти признаки с точки зрения их влияния на формирование речевого высказывания можно разделить на две группы: личностные характеристики, влияющие на формирование содержания высказывания, и социолингвистические характеристики, определяющие выбор определенных языковых средств из ряда потенциально возможного в соответствии с характером взаимоотношений собеседников и некоторыми другими особенностями коммуникации.

Влияние индивидуальных черт на формирование содержания высказывания можно увидеть на примерах, когда люди по-разному реагируют на одно и то же высказывание или на одинаковые условия.

Для естественного стимулирования речевых реакций, имеющих различное содержание, в учебный процесс можно ввести условных персонажей. Один персонаж – оптимист, который видит хорошее в людях и обстоятельствах. Другой – пессимист, которому ничего не нравится. Противопоставление «оптимист» – «пессимист» способствует естественному возникновению противоположных оценок одного и того же явления действительности. Предположим, преподава-

тель показывает рисунок с осенним пейзажем и просит ответить, какой была бы реакция наших героев на вопрос:

– *Какая сегодня погода?*

– *Плохая. Дует ветер, холодно, лужи.*

– *Хорошая. Светит солнце! Какие яркие листья на деревьях!*

Конечно, объем материала, подлежащего усвоению на начальном этапе обучения, не дает возможности учесть большое количество признаков, характеризующих субъекты действия, но учет, например, такого признака, как возраст собеседника, позволяет выработать у студентов навык правильного обращения на «ты» или на «вы» (усвоение этих норм обращения вызывает затруднения у представителей некоторых национальностей).

Важнейшим компонентом ситуации общения и, соответственно, важной составляющей содержания обучения являются коммуникативные интенции, или намерения. Интенция (от латинского слова *intentio* – стремление) – это направленность сознания, мышления на какой-либо предмет, в основе которого лежит желание, замысел [3, с. 51].

Освоение содержания обучения реализуется через овладение речевым материалом, включающим речевой образец. Так, интенция «Умение что-то купить» в большинстве учебных пособий представлена следующими речевыми образцами: *У вас есть...? Сколько стоит...? Сколько с меня...? Мне нужно (-ен, -на)... Покажите мне, пожалуйста...* и др.

Дело в том, что любая реплика может вызвать различные ответные высказывания, но целью подготовительных упражнений является однозначное решение поставленной задачи, что методически обеспечивается установкой упражнения, а в случае ее недостаточности – и образцом. Коммуникативной установкой, образцом или соответствующим описанием ситуации мы строго ограничиваем программу высказывания учащегося, вынуждая его употребить отрабатываемую конструкцию.

В методике преподавания РКИ выделяются следующие стадии формирования речевых навыков и умений, нужные для создания подготовительных упражнений: стадия предъявления материала, стадия имитации, стадия интенсивного и разнообразного повторения речевого образца, стадия генерализации, стадия объединения (комбинации) нового речевого образца с ранее изученными [1, с. 116].

Выделение стадий формирования навыков и умений говорения позволяет установить последовательность расположения упражнений в системе.

Стадия имитации:

– Упражнения типа «Согласитесь со мной»;

– Упражнения типа «Согласитесь или не согласитесь со мной».

Стадия интенсивного повторения:

– Ответ на общий вопрос;

– Ответ на альтернативный вопрос;

– Ответ на вопрос с вопросительным словом;

– Упражнения, построенные на переспросе.

Стадия генерализации:

– Подстановочные упражнения;

– Упражнения в обмене репликами;

- Реакция на ложные утверждения;
 - Постановка определенного вопроса к повествовательному сообщению.
Стадия объединения нового материала с ранее изученным:
 - Постановка речевых вопросов в связи с высказыванием;
 - Расширение реплики (дополнение, обоснование, уточнение и т.д. предыдущего высказывания);
 - Игры на отгадывание предмета или человека;
 - Упражнение – задачи;
 - Аргументирование ответа на вопрос.
- Можно предположить, что, проведя учащегося через указанные стадии, мы сформируем начальное речевое умение.

Литература

1. Сосенко, Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе) / Э. Ю. Сосенко. – М. : Русский язык, 1979. – 140 с.
2. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1990. – 163 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 287 с.

Shadurskaia L.I.

THE SYSTEM OF COMMUNICATIVE PREPARATORY EXERCISES AIMED AT THE FORMATION OF SPEECH SKILLS AND ABILITIES AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

The article describes the authoring system of communicative preparatory exercises aimed at the formation of speech skills and abilities at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The author's identification of skills and abilities of speaking formation stages allowed to establish the location order of the exercises in the system.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОЧЕРКА ВЛАДИМИРА КОРОТКЕВИЧА «ЗЕМЛЯ ПОД БЕЛЫМИ КРЫЛЬЯМИ» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шарапова Е.В., Белорусско-Российский университет

Аннотация. В статье излагается методика работы с русскоязычным текстом белорусского писателя. Описанные формы работы используются на начальном этапе обучения русскому языку студентов-инофонов и способствуют как адаптации обучающихся, так и формированию у них надлежащих компетенций.

Методика преподавания русского языка как иностранного на современном этапе невозможна без изучения языка вне его культурно-национального контекста. В середине 90-х годов XX века формируется новая научная дисциплина – лингвокультурология, виднейшими представителями которой являются В.В. Воробьев, В.В. Красных, В.А. Маслова, В.Н. Телия и другие исследователи. Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникающая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [1, с. 9].