

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра теории и методики преподавания
русского языка как иностранного

ЛИНГВОДИДАКТИКА

Материалы
XI Республиканского
научно-практического семинара

Минск, 25 октября 2024 г.

МИНСК
БГУ
2024

УДК 811.161.1'243(072)(06)
ББК 81.411.2-99я431
Л59

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук *С. И. Лебединский* (гл. ред.);
доктор филологических наук *И. С. Ровдо*;
доктор филологических наук *В. И. Коваль*;
кандидат филологических наук *Е. О. Бобровская*;
Л. С. Андреева; *В. А. Астапенко*; *Т. А. Лебедевская*;
В. С. Тихонович; *Н. Ю. Чеботаревская*

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент *Т. Н. Мельникова*;
кандидат филологических наук, доцент *С. С. Хоронько*

Лингводидактика : материалы XI Респ. науч.-практ. семинара,
Л59 Минск, 25 окт. 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебедин-
ский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – 147 с.
ISBN 978-985-881-729-9.

Представлены материалы, посвященные актуальным проблемам преподавания
русского языка как иностранного, вопросам лингводидактики, лингвистики, а также
проблемам обучения иностранцев.

УДК 811.161.1'243(072)(06)
ББК 81.411.2-99я431

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лебединский С.И.</i> Порождение речи в контексте стратегической психолингвистики ...	5
<i>Астапенко В.А.</i> Цифровые технологии в обучении иностранным языкам (на примере русского языка как иностранного).....	20
<i>Вариченко Г.В.</i> Суффиксы существительных как маркеры распознавания лексического значения слова (в преподавании русского языка как иностранного).....	27
<i>Войтович Н.В.</i> К вопросу о формировании грамматических навыков.....	31
<i>Гардукевич М.Ч., Михайлова Е.В.</i> Методы и формы работы над музыкальной терминологией с иностранными обучающимися: традиционные и новые технологии	35
<i>Герасимова Н.А.</i> Написание отзыва как вид задания на занятии по русскому языку как иностранному.....	41
<i>Головня А.И.</i> Изучение системных аспектов префиксального образования терминов при преподавании РКИ.....	45
<i>Григорьева Н.К., Сурко Е.А.</i> Обучение деловому общению иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному.....	51
<i>Денисова И.Н., Надумович Л.М.</i> Изучение глаголов движения ехать-ездить, идти-ходить на уроках русского языка как иностранного на материале песен	56
<i>Дрога М.А., Фуникова С.В.</i> Инженерам о науке просто и по-русски	61
<i>Зубченко В.В.</i> Изучение цветообозначений на занятиях по стилистике с иностранными студентами-лингвистами старших курсов (на материале поэтических надписей к акварелям М. Волошина).....	68
<i>Купрадзе С.Д.</i> Префиксальные глаголы в русском языке как иностранном	78
<i>Лебедевская Т.В.</i> Роль фоновых знаний в изучении и преподавании иностранных языков	81
<i>Машканцева С.В.</i> Развитие монологической речи на занятиях русского языка как иностранного	87
<i>Михалёва Е.Н.</i> Изучении истории и особенностей использования местоимений «ты» и «вы» на занятиях РКИ.....	91
<i>Моховикова Е.А., Дунькович Ж.А.</i> Реализация метода проектов на занятиях русского языка как иностранного	96
<i>Павлович А.С.</i> Использование онлайн-сервисов в целях повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному	100
<i>Проконина В.В.</i> Сходства и различия в национальных картинах мира белорусов и русских на примере фразеологизмов с психоэмоциональными компонентами	106
<i>Романенко М.А.</i> Лингвометодическое описание основных принципов формирования коммуникативных навыков в научном дискурсе	110
<i>Семенчуков В.В.</i> О преподавании РКИ в свете концепции «Языковая личность»	116

<i>Семенчуков В.В., Шикунова С.В.</i> Особенности формирования социокультурной компетенции китайских студентов в практике обучения РКИ.....	120
<i>Тихонович В.С.</i> Некоторые особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории.....	123
<i>Хоронеко С.С., Мельникова Т.Н.</i> Развитие речи и спонтанное высказывание: к вопросу о стимулах	129
<i>Шевчук В.В.</i> Принципы, формы и методы работы по изучению государственной символики Республики Беларусь на занятиях по РКИ.....	135
<i>Шикунова С.В.</i> Письменная коммуникация как важнейший аспект обучения инсотранных студентов	141

ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

С. И. Лебединский

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, lebedinskii@bsu.by*

В статье представлено исследование проблемы порождения речи в контексте стратегической психолингвистики. При стратегическом подходе к анализу речемыслительных процессов уникальность, вариативность, многовекторность и многоуровневость порождения речи можно свести к относительно небольшому перечню общих (универсальных) и индивидуальных стратегий, которыми пользуются говорящие при порождении речи. Общим в стратегиях порождения речи является принцип реализации когнитивных операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от presuppositional, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и стимулирует говорящих к порождению речи под индивидуальным углом зрения.

Ключевые слова: порождение речи; стратегии порождения речи; стратегии формирования семантической картины высказывания; стратегии конструирования пропозиций; аналоговые стратегии; стратегии конструирования концептуальной структуры высказывания; стратегии преобразования схем посредством уточнения или детализации отдельных частей схем; стратегии грамматического конструирования высказываний; алгоритмические и стохастические стратегии конструирования высказываний.

GENERATION OF SPEECH IN THE CONTEXT OF STRATEGIC PSYCHOLINGUISTICS

S. I. Lebedinskiy

*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Belarus, lebedinskii@bsu.by*

The article presents a study of the problem of speech generation in the context of strategic psycholinguistics. With a strategic approach to the analysis of speech-cognitive processes, the uniqueness, variability, multi-vector and multi-level nature of speech production can be reduced to a relatively small list of general (universal) and individual strategies that speakers use when generating speech. What is common in speech generation strategies is the principle of implementing cognitive operations, and what is individual is the methods of achieving the goal, which are unique and variable and are formed depending on the presuppositional, professional, linguistic and cognitive competence of the speakers, which forms the operational potential of the strategies and stimulates the speakers to generate speeches from an individual point of view.

Keywords: generation of speech; strategies for generating speech; strategies for forming a semantic picture of an utterance; strategies for constructing propositions; analog strategies, strategies for constructing the conceptual structure of an utterance; strategies for transforming schemes by clarifying or detailing individual parts of the schemes; strategies for grammatical construction of utterances; algorithmic and stochastic strategies for constructing utterances.

Введение. Современная психолингвистика обладает богатым арсеналом экспериментальных данных, позволяющих описать различные процессуальные структуры речевого поведения говорящих и слушателей в процессе коммуникации. В то же время некоторые вопросы в этой области до сих пор остаются нерешенными и требуют теоретической проработки и экспериментальной верификации. Среди них особое место занимает проблема порождения речи, которая, несмотря на свою актуальность, до сих пор не нашла исчерпывающего решения в современной психолингвистике. Решение этой проблемы в аспекте выявления и описания максимально полного набора речемыслительных и речевых стратегий и тактик, используемых говорящими в процессе продуцирования речи, актуально не только для разработки стратегической теории порождения речи, но и для решения прикладных лингводидактических задач, связанных с обучением говорению иностранцев, а это требует внесения в действующие модели речепорождения дополнительного набора стратегий, отвечающих за внутренние межъязыковые перекодировки, которые должны быть ориентированы на точную передачу смысла задуманного и недопущение смысловых сбоев, обусловленных отрицательным воздействием межъязыковой интерференции двух контактирующих языков – русского и родного языка говорящих.

Основная часть. В психолингвистической литературе представлено несколько десятков моделей речепорождения. Вместе с тем, потребности педагогической практики определяют необходимость выбора какой-либо одной концептуальной модели речепорождения, которая могла бы быть использована в качестве эталонной, «базовой» теоретической модели при обучении продуцированию и репродуцированию речи на иностранном языке, в том числе и на русском языке как иностранном. В психологическом плане более обоснованными и аргументированными являются модели порождения речи, разработанные российскими учеными А.А. Леонтьевым, Т.В. Ахутиной и И.А. Зимней. Их отличительными признаками являются глубокий научный анализ, наглядность изложения предметного содержания, цельность и четкость структурного построения моделей [1]. Однако для использования в лингводидактике, на наш взгляд, эти модели речепорождения не совсем пригодны, поскольку, во-первых, они слишком сложны для преобразования их в обучающие модели и в большей

мере ориентированы на взаимосвязанные действия всех уровней, где каждое звено одного уровня является компонентом другого уровня [2, с. 81], а это затрудняет вычленение операций и действий, которые можно отработать в учебном процессе при обучении иностранцев производству речи на русском языке, во-вторых, они чрезмерно детализированы и громоздки и в большей мере пригодны для описания трудных случаев речепорождения, которые требуют максимально полной разверстки всех ментальных процедур, теоретически возможных при продуцировании речи, в то время как порождение обычных, неосложненных высказываний (а их в учебном процессе большинство), обычно протекает по редуцированной схеме с пропуском или уплотнением некоторых ментальных процедур.

По мнению автора, наиболее приемлемым для учебного процесса вариантом модели речепорождения является некий усредненно-упрощенный вариант, базирующийся на процессуальных схемах порождения речи, отраженных в моделях А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной (Рябовой), А.Р. Лурия, И.А. Зимней, В. Фрумкина, Л. Барсалоу и некоторых других исследователей. Согласно такому варианту лингводидактическую схему речепорождения можно представить следующим образом: формирование коммуникативной интенции и программирование внутренней структуры высказывания в соответствии с исходным смысловым замыслом → конструирование адекватной смысловому замыслу синтаксической схемы высказывания с установлением позиций (слотов) для слов (значений), которые следует отобрать → выбор правил комбинирования слов и самих слов для внесения их в синтаксическую схему высказывания → дополнение схемы нужными компонентами или модификация (преобразование, детализация) схемы с учетом внесения в нее детализирующих сведений → корректировка высказывания на основе дискурсивной оценки ситуации и условий общения и получателя высказывания → внешняя реализация уточненного (откорректированного) варианта высказывания. Реализацию этой схемы можно проиллюстрировать примерами, которые были выявлены в речи иностранцев, находящихся на начальных этапах речевого развития. Иностранец, не имеющий учебника по русскому языку, решил попросить его у товарища. Не владея нужными формами речевого этикета, он обратился к нему со словами: *Я хочу эта книга*, по сути, вербально выразив мотив своего речевого поступка (*желание получить книгу*), но, не оформив должным образом коммуникативную интенцию (*просьбу дать книгу*). Моделируя данную ситуацию и зная, в каком направлении у иностранцев, изучающих русский язык, происходит становление речевой способности, можно предположить, что после освоения учащимся падежных форм существительных, форм пове-

лительного наклонения глаголов и формул речевого этикета, необходимых для выражения просьбы, он сможет оформить свою мысль более корректной фразой: *Дай мне учебник на пару дней*. Вполне вероятно, что эта просьба будет удовлетворена собеседником. Если же этого не случится, то говорящий предпримет попытку откорректировать или модифицировать свою речевую программу путем ее детализации, например: *Дай мне учебник хотя бы минут на десять, я сделаю копии нужных страниц*, или ввода в нее аргументов, усиливающих просьбу и оказывающих более сильный эффект на собеседника, например: *Дай мне учебник, спасай, ты же знаешь, что на следующем уроке меня будут опрашивать по всем темам*.

При порождении речи используются как *алгоритмические стратегии конструирования высказываний*, так и *стохастические*. При использовании алгоритмических стратегий порождение высказываний протекает по определенным правилам, предписывающим выбор языковых средств для формулирования избранных смыслов. При использовании стохастических стратегий говорящий избирает такую последовательность речевых элементов, где появление каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов. При использовании стохастических стратегий основной единицей речепорождения выступает не отдельный элемент (например, слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из нескольких слов). При этом моделируется вероятностная характеристика их появления в высказывании. Автором проведен ряд экспериментов, доказавших, что процесс порождения речи обязательно предполагает использование вероятностного принципа, в частности, знания испытуемыми условных (зависящих от появления предыдущих элементов) вероятностей появления каждого нового элемента высказывания. Знание этих вероятностей основано на *стратегии упреждения речи*, действие которой осуществляется по схеме: «произнесение текущего элемента высказывания сопровождается возникновением в «окне» сознания последующего элемента (или элементов) высказывания». Разумеется, что построение универсальных моделей и схем порождения речи, пригодных для всех случаев и для всех участников коммуникативного процесса, невозможно хотя бы потому, что в условиях естественной коммуникации одна и та же мысль может быть выражена разными способами, и определить каким путем двигался продуциент от замысла высказывания и кодовых переходов во внутренней речи к его внешнесинтаксической реализации можно только постфактум – по его конкретному речевому продукту. Но даже исследование речевых продуктов в этом случае еще не гарантирует ответа на вопрос, почему продуциент избрал такой, а не иной

способ построения высказывания. Так, в психолингвистических экспериментах верифицированы почти все существующие модели порождения речи, однако это не означает, что все они соответствуют психолингвистической реальности, и продуциенты в естественной коммуникации будут придерживаться какой-либо одной из этих моделей. Одно высказывание они могут построить по трансформационной модели, другое – по модели непосредственных составляющих (НС), третье – по стохастической модели порождения речи при минимальном участии программирующей стадии речепорождения. Более того, даже при порождении одного и того же высказывания разные продуциенты могут использовать разные модели порождения в зависимости от конкретных условий и индивидуальных возможностей и предпочтений, а поэтому судить о процессах возникновения мотива, интенций, замыслов говорящих при порождении высказываний можно только в конкретных речевых ситуациях. Причем сделать это можно уже по первым высказываниям говорящего, которые указывают на тему порождаемого сообщения. Однако это не означает, что сам говорящий всегда осознает выражаемую им интенцию, формирование которой чаще всего происходит в автоматизированном, неосознанном режиме, и сформулировать вывод о том, что он хотел выразить своим высказыванием, можно лишь постфактум в результате соответствующей аналитической операции. Соответственно, установить процедурную схему зарождения мотива, интенций и замыслов говорящего можно также постфактум, тщательно проанализировав продукт его речи. Иногда сделать это невозможно и постфактум, поскольку в повседневном общении не все речевые акты мотивированы потребностной сферой говорящих и часто общение собеседников приобретает характер немотивированной болтовни, в которой само содержание разговора их мало интересует, и общаются они на те или иные темы исключительно из норм такта и приличия с целью продемонстрировать свое уважительное отношение друг к другу. В связи с этим у лингводидактов возникает вопрос, а нужно ли исследовать мотивационную сферу сознания говорящего, если эта сфера самим говорящим в процессе порождения речи не осознается. При изучении процессов порождения речи психолингвистами ответ на этот вопрос положительный, поскольку без изучения мотивов порождения речи невозможно воссоздать точную и полную схему этих процессов. В лингводидактическом плане знание интенций необходимо для отработки учащимися форм их выражения в различных речевых ситуациях. Интенции помогают учащимся уяснить характер и цель речевых действий и ответственны за выбор темы высказывания и его содержания. И, хотя все подобные операции в условиях повседневного общения протекают мгновенно, причем так, что их не осознают даже сами обучаемые,

важно понимать, что в плане обучения эффективность любого речевого действия, производимого обучаемыми, напрямую зависит от знания ими цели данного действия и оптимальных способов достижения этой цели, поскольку эти два элемента обучающей системы составляют основу планирования высказываний и перехода к автоматизированному речепроизводству. Таким образом, то, что недоступно психолингвистам для наблюдения и экспериментального исследования и что постулируется ими как фактор невозможности реконструировать процесс порождения речи на довербальной стадии при формировании мотивов, интенций и речевых замыслов для лингводидактов, хотя и является важным, но в процессе обучения отходит как бы на второй план, поскольку в учебном процессе темы общения задаются самим преподавателям, а способы выражения интенций, как правило, представлены в таблицах, материал которых отрабатывается инофонами последовательно в различных коммуникативных ситуациях. Поэтому, с точки зрения построения эффективных моделей обучения инофонов речепорождению на русском языке, лингводидактов больше интересуют вопросы, связанные с исследованием речемыслительных операций, производимых на стадии внутреннего программирования высказываний и кодовых переводов этих «программ» на язык внешнего синтаксиса. При этом как для психолингвистов, так и для лингводидактов особый интерес вызывает вопрос: всегда ли говорящий программирует будущее высказывание или бывают случаи, когда программирующее звено «выпадает». В данном случае мы имеем в виду не шаблонные высказывания, которые строятся по унифицированному образцу или алгоритму и в нужный момент извлекаются из памяти автоматически, а о коммуникативных типах речи, под которыми мы, вслед за А.Р. Лурия, понимаем два типа высказываний – событийные высказывания, в которых отражены события и их последовательность (например: *мы завтра едем на экскурсию; строители строят новую школу; сначала я сделаю свою работу, а затем выполню твою просьбу*) и высказывания отношений (например: *они друзья; орланы – хищные птицы*). А.Р. Лурия вполне обоснованно считал, что это тот минимум различий, который следует учитывать при анализе процессов порождения речи. Очевидно, что этап внутреннего программирования касается преимущественно порождения высказываний первого типа, в которых нужен учет событий, их последовательность и причинно-следственная связь. Что касается высказываний второго типа, то их построение осуществляется без этапа внутреннего программирования: продуциент либо знает устанавливаемое отношение (и тогда он автоматически порождает данное высказывание), либо на ходу прогнозирует его (и тогда он строит это высказывание в виде соответствующего умозаключения), либо не знает его (и тогда он

опускает данное высказывание). При порождении речи после построения высказываний отношений говорящий, развивая свою мысль, переходит к построению событийных высказываний, которые требуют актуализации стадии внутреннего программирования. Например, после высказывания отношений: *Орлан – хищная птица*, продуциент может сообщить о том, чем питаются орланы, когда, как и на кого они охотятся, как они обнаруживают своих жертв и т.д., что требует составления определенного плана будущих высказываний и учета последовательности выражаемых событий. Программирование не зависит от самого набора «смыслов», которые следует преобразовать в высказывания, поскольку для выражения одной и той же интенции в пределах единой темы и единого содержания будущих высказываний в языковом сознании разных говорящих будут доминировать идентичные или сходные смыслы. Различия будут определяться только набором кодовых «слов» и кодовых переходов. У одних говорящих они будут более насыщенными, у других – менее насыщенными.

Стадия внутреннего программирования высказываний не наблюдаема, однако о ней можно судить по качеству порождаемых инофонами высказываний и их реакциям на речевые стимулы экспериментатора, по компонентному составу высказываний, оценке выражаемых в них смыслов, их корреляции друг с другом, точности вербальных реакций на речевые стимулы экспериментатора, а также по объему высказываний и их смысловой насыщенности. Ясно, что на стадии внутреннего программирования высказываний говорящие оперируют не словами, а единицами внутреннего (субъективного) кода. У каждого говорящего эти коды и ментальные эталоны свои. В то же время в конкретных речевых ситуациях прослеживается нечто общее в актуализируемой кодовой семантике говорящих, заданной тематической и прагмосмысловой проекцией речевых стимулов. Находясь под действием речевых стимулов экспериментатора, испытуемые свои вербальные реакции должны вписывать в смысловой рисунок речевых стимулов, а это вынуждает их актуализировать в своей семантической памяти сходные для всех испытуемых фрагменты «знаний» и кодовых слов, которые на стадии внешнего синтаксирования найдут отражение в сходном лексическом наполнении высказываний. Скорее всего, что сходные элементы в смысловой структуре будущих высказываний найдут свое выражение в актуализации сходных фрагментов фоновых (предтекстовых) знаний о предмете речи. И хотя все это не гарантирует сходства способов выражения смыслов и тождественности их лексического и грамматического наполнения, общий смысловой рисунок порождаемых высказываний в определенном плане должен быть сходным и выражать одно и то же, хотя и в разных языковых формах.

Таким образом, на стадии внутреннего программирования высказываний говорящий должен выполнить несколько речемыслительных операций: во-первых, актуализировать в своем сознании нужный фрагмент смыслового пространства, соответствующий теме и содержанию будущего высказывания; во-вторых, отобрать нужные кодовые «слова» для последующего перевода их в слова естественного языка; в-третьих, «приписать» этим кодовым «словам» нужную смысловую нагрузку, соответствующую контексту будущего высказывания; в-четвертых, ментально выстроить эти кодовые «слова» в определенную иерархию смыслов, которая в дальнейшем послужит основой для синтактико-смысловой организации будущего высказывания и выбора говорящим нужного фокуса повествования. По сути, финальное звено в этой схеме будет отражать иерархически построенную в сознании говорящего «ментальную запись» ключевых кодовых «слов», которая впоследствии сформирует основу для будущего высказывания. Таким образом, операционный потенциал стадии внутреннего программирования высказываний включает *стратегию отбора нужных «смысловых единиц»* (или кодовых «слов»), актуализирующих избранное говорящим тематическое поле содержания высказывания, которые, попадая в «окно сознания», актуализируют сопряженные с ними смысловые единицы, формирующие смысловой контекст будущего высказывания. Посредством *стратегий ориентировки в конструируемой ситуации* эти единицы в сознании говорящего с помощью соответствующих *генерализирующих и детализирующих стратегий* сформируют иерархию «кодовых эталонов» и будущий смысловой каркас порождаемого высказывания в зависимости от «смыслового веса» и сорасположенности в выстраиваемой иерархии каждого кодового «слова». При переходе на уровень внешнего синтаксиса верхнюю позицию в этой иерархии займет тот элемент высказывания, который говорящий сделает в нем главным. Например, в высказывании: «*Завтра не все наши едут за город*» формально новая (рематическая) информация выражена в его финальной части, и, кажется, что именно ради этой информации говорящий построил свое высказывание. Однако в устной речи рематическая часть может быть выражена в любой части высказывания, что обычно выделяется логическим ударением. Очевидно, что в интенциональном плане данным высказыванием (в отличие, например, от высказывания: «*Завтра все наши едут за город*») говорящий хотел сфокусировать внимание собеседника не на факте поездки за город, а на том факте, что у некоторых его общих с собеседником друзей планы изменились, и они не поедут за город. Соответственно, в каком направлении будет развиваться смысловой рисунок будущего сообщения говорящего зависит от того, какой компонент данного высказывания он избрал главным. Например, в слу-

чае если главным информационным фактом в своем высказывании он избрал поездку за город, то далее он должен сообщить, с какой целью они едут туда (на пикник, порыбачить, поохотиться или просто весело провести время). Если же он сделал смысловой акцент на том, что не все его друзья поедут за город, тогда дальше он, скорее всего, сообщит своему собеседнику, кто из их общих друзей не поедет за город и почему. Впрочем, эту информацию может запросить и сам собеседник, не дожидаясь того, о чем сообщит инициатор сообщения, причем не только о том компоненте высказывания, который говорящий сделал главным, но и о любом информационном компоненте исходного высказывания. Например, собеседник может поинтересоваться, о какой поездке идет речь и почему о ней его никто не проинформировал, и инициатор общения будет вынужден реагировать на эти информационные запросы собеседника, модифицируя смысловой фокус своего первичного высказывания в сторону информационных запросов собеседника. Именно высокой степенью вариативности и проспективности речепорождающих моделей объясняется трудность исследования возможных вариантов построения высказываний и используемых при этом стратегий речепорождения. К тому же в реальных речевых ситуациях с участием носителей языка все подобные речевые операции протекают мгновенно, что также затрудняет их перевод в некий универсальный, унифицированный формат. Иное дело, если в диалоге участвуют инофоны, владеющие русским языком на элементарном уровне. В этом случае реализация этих операций будет существенно запаздывать, что позволит выявить некоторые трудности, с которыми они столкнулись в процессе порождения высказываний. К тому же вариативность используемых инофонами высказываний будет намного меньшей, поскольку речь иностранцев, которые ограничены только освоенными речепорождающими моделями высказываний и синтаксическими схемами предложений, в отличие от носителей языка, характеризуется большей унифицированностью, стандартизованностью и прогнозируемостью. В основном это базовые структурно-синтаксические схемы предложений, которые входят в программный минимум изучения языка, и лишь изредка к ним добавляются избыточные синтаксические схемы, которые осваиваются инофонами преимущественно на продвинутых этапах обучения, да и то в ограниченном объеме и на ограниченном учебном материале.

Таким образом, принципиальное различие в порождении высказываний, реализующих одну и ту же интенцию, начинается не на этапе внутреннего программирования, а на этапе кодового перехода к внешней речи, а именно при грамматическом выборе структуры высказывания. Перевод с одного кода на другой – это перевод с ментального кода на

внутреннюю программу и далее с этой программы на внешний язык. Исключение составляет спонтанное речепорождение, при котором внутренняя программа высказывания выступает в некоем «разорванном» виде, не как единая цепь смыслов, а как набор моментально актуализируемых изолированных смыслов, которые объединяются в единую цепь смыслов на уровне внешнего синтаксирования высказывания. Внутренняя программа речевого высказывания может быть переведена во внешний план тремя способами: 1) путем смыслового означивания ментальной схемы высказывания в формате ее подстройки к имеющимся в индивидуальном опыте говорящего структурным схемам или моделям высказывания (т.е. с использованием *стратегий модельного (схемного) построения высказываний*); 2) путем смыслового означивания ментальной схемы высказывания в формате свободного речепостроения (т.е. с использованием стратегий пошагового построения высказываний с частичной опорой на схемы высказываний или посредством свободного конструирования высказываний); 3) путем перевода «разорванной» внутренней программы высказывания, основанной на изолированных смыслах, в единую цепь смыслов на уровне внешнего синтаксирования высказывания (т.е. с использованием *стратегий восстановления «разорванных» пропозиций*).

Вариативность в уровнях владения языком соотносима с различными стратегиями и способами программирования высказываний. Так, при недостаточном владении языком инофоны задействуют многоступенчатые кодовые переводы «смыслов» с родного языка на изучаемый и операции внутреннего проговаривания, теряя время на реализацию этапа программирования высказывания, а при достаточно развитом уровне владения языком перевод кодовых «смыслов» осуществляется без межъязыковых перекодировок и все время на довербальной стадии порождения речи тратится на структурно-смысловое программирование высказываний. Из этого следует, что при экспериментальном исследовании операций, реализуемых в ходе внутреннего программирования высказываний с участием инофонов с разным уровнем владения языком или инофонов и носителей языка, у исследователей появляются дополнительные возможности изучения этих операций. Прежде всего, исследование процессов порождения спонтанной речи на родном и иностранном языке, с одной стороны, и иностранном языке, но с участием испытуемых с разным уровнем языковой подготовки, с другой стороны, позволит установить, что эти процессы имеют определенные отличия на этапе внутреннего программирования высказываний и принципиальные отличия на этапе их внешнесинтаксического структурирования. На этапе внутреннего программирования отличия проявляются в вариативности структур суждений как единиц мышления, формируемых под индивиду-

альным углом зрения, а на этапе внешнесинтаксического структурирования – в вариативности структур высказываний как единиц языка, которые не совпадают со структурой индивидуальных суждений как единиц мышления.

На этапе внутреннего программирования высказывания происходит выбор ключевого смысла, который должен быть отражен в высказывании и развернут в смысловую структуру, соответствующую последовательности кодовых «слов» в «ментальной» записи, с подстройкой под тему общения, коммуникативную ситуацию, фазу ситуации (начальная, развитие темы или подведение итогов), фактор адресата (от этого будет зависеть смысловая насыщенность высказывания и доступность понимания его адресатом). Для перевода сообщения из довербальной в вербальную форму говорящий должен иметь доступ к двум видам знания – процедурным и декларативным. Процедурные знания необходимы говорящему для того, чтобы он мог строить высказывания по схемам, по которым ранее уже строил высказывания, задействуя *аналоговые стратегии*, а также конструировал концептуальную структуру высказывания последовательно по мере заполнения позиций в его синтаксической структуре нужными словами и словоформами, соблюдая правила русской грамматики на уровне парадигматики и синтагматики, т. е. задействуя *стратегии конструирования концептуальной структуры высказывания*. В свою очередь, декларативные знания необходимы говорящему для того, чтобы при построении высказываний он мог использовать готовые блоки информации, известные ему из разных источников, а также модифицировать концептуальные схемы высказываний посредством их преобразования и детализации (*стратегии преобразования схем посредством уточнения или детализации отдельных частей схем*). При использовании этих стратегий как раз и происходит перестройка высказываний путем добавления корректирующих речевых структур или различного рода замен. Подвидами декларативных знаний являются лексико-грамматические знания, благодаря которым говорящему удастся строить грамматически правильные высказывания, а также ситуационное, или дискурсивное знание, которое позволяет говорящему оценить ситуацию и условия, в которых происходит порождение высказывания, и интеллектуально-образовательный потенциал и семиотический статус собеседника, которому адресуется это высказывание.

На этапе внешнесинтаксического структурирования высказывания происходит конструирование синтаксической схемы высказывания с установлением слотов для слов, которые следует отобрать – отбор нужных слов и заполнение ими синтаксической схемы высказывания в соответствии с грамматическими нормами и правилами согласования и

управления – артикуляторная реализация высказывания. На этапе лексико-грамматического развертывания высказывания происходит переход от плана внутренней речи к семантическому плану. В результате актуализации *стратегии конструирования пропозиций* формируется набор языковых единиц объективного кода, напоминающих пропозициональную структуру высказываний: *Завтра – нужно идти – экзамен – язык – русский*. Суть линейного развертывания высказывания состоит в его грамматическом структурировании, т.е. в создании соответствующей грамматической конструкции высказывания. При этом на основе выделения «исходной» предикативной пары «субъект – предикат», начинается осуществляться синтаксическое «прогнозирование» высказывания и его расширение. На речемыслительном уровне процесс грамматического структурирования высказывания включает: 1) нахождение (выбор из имеющихся мемориальных «эталонов») грамматической конструкции (*нужно идти куда; когда нужно идти туда*); 2) определение роли, определяемой грамматической формой первого (или ключевого) слова, в словосочетании или высказывании. Например, выполнение «грамматических обязательств», определяемых типом словосочетания: определяемое слово > грамматическая форма определяемого слова; «стержневое» слово > форма управляемого слова (*нужно иди + на экзамен*); 3) определение места элемента (выбранного по значению слова) в избранной синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками (*завтра нужно идти на экзамен по русскому языку*). Последовательным элементам создаваемого высказывания приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: а) место в общей синтаксической схеме высказывания; б) «грамматические обязательства», то есть конкретная морфологическая реализация места в общей схеме плюс грамматические признаки; в) полный набор семантических признаков; г) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков. Наделение слов (лексем) грамматическими характеристиками предполагает выбор нужных словоформ из соответствующего ряда грамматических форм слов. Данный этап завершается интеллектуальными операциями семантико-синтаксического «прогноза» соответствия подготовленного к реализации речевого высказывания его целевой установке. Иными словами, определяется, соответствует ли составленное речевое высказывание задачам речевой коммуникации. Составленный вариант речевого высказывания соотносится с его программой, общим контекстом речи и ситуацией речевого общения. Исходя из результатов такого анализа, говорящим принимается решение о переходе к завершающей стадии построения речевого высказывания

– стадии его внешней реализации. Здесь возможны три варианта принятия решения:

1) решение о продуцировании высказывания на уровне внешней речи без внесения в него корректив, например: *Завтра тебе нужно идти на экзамен по русскому языку*;

2) решение о внесении корректив и дополнений в содержание или языковое оформление высказывания, например: *Завтра тебе нужно идти на экзамен по русскому языку. Начало экзамена в девять часов. Смотри, не пропусти! У нас группа небольшая, и экзамен пройдет быстро*;

3) решение об отмене запланированного речевого действия. Последнее решение говорящий может принять не только из-за того, что он передумал и не стал уведомлять собеседника об экзамене, но и из-за того, что собеседник прервал говорящего на полуслове и своей репликой дал исчерпывающий ответ по данной теме общения, и у говорящего отпала необходимость продолжать начатую реплику, например: *Завтра тебе нужно идти на... → Да, я помню, помню, что завтра экзамен*.

Таким образом, порождение речи включает различные стратегии и тактики, предполагает обязательную мотивированность и целенаправленность, носит эвристический характер, т.е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно, неосознанно и автоматически) выбирать оптимальный способ достижения этой цели (в плане стратегий и тактик порождения речи). Пошаговая структура порождения речи включает довербальный этап (план, замысел) внутреннего программирования высказывания, задающий содержательный инвариант высказывания. На этом этапе говорящий использует несколько стратегий:

1) *стратегии предцифрования над семантизированными образами* (предметными значениями); 2) *стратегии оформления содержания в единицах языка* (словах и словосочетаниях); 3) *стратегии пропозициональной организации высказываний*; 4) *стратегии перехода от пропозициональной организации высказываний к линейной последовательности их построения во внешнем синтаксисе*. Последние стратегии тесно связаны со стратегиями грамматического конструирования высказываний, которые реализуются с помощью следующих тактик: 1) тактики грамматикализации речевой программы, т.е. переход к опорным словам высказывания; 2) тактики закрепления грамматических «обязательств» (предписанных правил), если они требуются структурой данного языка; 3) тактики грамматического прогнозирования высказывания; 4) тактики перебора возможных прогнозов и их сопоставления с программой порождаемого высказывания. С помощью определенного набора тактик реализуются также и *стратегии выбора слов*, реализуемых с помощью 1) так-

тики поиска семантических и звуковых признаков слов и 2) тактики учета субъективной вероятностной характеристики слов. Эти тактики позволяют говорящему обнаружить в индивидуальном лексиконе, обслуживающем доинтеллектуализированную обиходную речь, или в тезаурусе, обслуживающем высокоинтеллектуализированную (в том числе научную) речь, соответствующие лексические и понятийные «эталоны» либо создать новые единицы путем словотворчества. В некоторых случаях говорящий не может подобрать нужный «эталон» (слово или понятие), а поэтому он либо должен перефразировать мысль, либо выразить ее описательно.

При порождении речи используются как *алгоритмические стратегии конструирования высказываний*, так и *стохастические*. При использовании алгоритмических стратегий порождение высказываний протекает по определенным правилам, предписывающим выбор языковых средств для формулирования избранных смыслов. При использовании стохастических стратегий говорящий избирает такую последовательность речевых элементов, где появление каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов. При использовании стохастических стратегий основной единицы речепорождения выступает не отдельный элемент (например, слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из нескольких слов). При этом моделируется вероятностная характеристика их появления в высказывании. Автором проведен ряд экспериментов, доказавших, что процесс порождения речи обязательно предполагает использование вероятностного принципа, в частности, знания испытуемыми условных (зависящих от появления предыдущих элементов) вероятностей появления каждого нового элемента высказывания. Знание этих вероятностей основано на *стратегии упреждения речи*, действие которой осуществляется по схеме: «произнесение текущего элемента высказывания сопровождается возникновением в «окне» сознания последующего элемента (или элементов) высказывания». Разумеется, что построение универсальных моделей и схем порождения речи, пригодных для всех случаев и для всех участников коммуникативного процесса, невозможно хотя бы потому, что в условиях естественной коммуникации одна и та же мысль может быть выражена разными способами, и определить каким путем двигался продуцент от замысла высказывания и кодовых переходов во внутренней речи к его внешнесинтаксической реализации можно только постфактум – по его конкретному речевому продукту. Но даже исследование речевых продуктов в этом случае еще не гарантирует ответа на вопрос, почему продуцент избрал такой, а не иной способ построения высказывания. Так, в психолингвистических экспериментах верифицированы почти все существующие модели порождения речи, однако это не означает, что все они соответствуют психолингви-

стической реальности и продуциенты в естественной коммуникации будут придерживаться какой-либо одной из этих моделей. Одно высказывание они могут построить по трансформационной модели, другое – по модели непосредственных составляющих (НС), третье – по стохастической модели порождения речи при минимальном участии программирующей стадии речепорождения. Более того, даже при порождении одного и того же высказывания разные продуциенты могут использовать разные модели порождения в зависимости от конкретных условий и индивидуальных возможностей и предпочтений, а поэтому судить о процессах возникновения мотива, интенций, замыслов говорящих при порождении высказываний можно только в конкретных речевых ситуациях. Причем сделать это можно уже по первым высказываниям говорящего, которые указывают на тему порождаемого сообщения.

Выводы. *Исследование схем и стратегий порождения речи – невероятно трудный процесс. Тем не менее знание их необходимо не только для развития стратегической психолингвистики и лингводидактики. Чем больше будет выявлено и описано таких схем и стратегий, тем ближе мы будем к построению стратегической теории порождения речи, которая станет основой для построения стратегической теории обучения продуцированию речи.* Стратегии речепорождения – это общие и индивидуальные закономерности в реализации речемыслительной и речевой деятельности при порождении высказываний. Эти стратегии включают в себя глубинные психологические процессы речемыслительной деятельности, посредством которых происходит планирование речевой деятельности и ее переход от внутренней речи к внешней. Знание этих стратегий необходимо, хотя бы потому, что на основе их изучения можно построить оптимальную модель обучения говорению. Оптимально выработанные стратегии улучшают и оптимизируют процессы порождения речи, а при регулярном их использовании приводят к эффекту автоматизации. Общим в стратегиях порождения речи является принцип реализации речемыслительных операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от пресуппозиционной, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и тактик и стимулирует говорящих к порождению речи под индивидуальным углом зрения. Индивидуальные стратегии формирования высказываний основаны на выборе говорящим одного из возможных вариантов действия, направленного на оптимизацию способов перевода заложенной в высказываниях смысловой информации в доступную для слушателя форму [3; 4]. Результативность этого процесса во многом зависит от эффективности стратегий, которыми пользуются говорящие при порождении высказываний. Например, если говорящий осознает, что задуманное он не сможет выразить так, как он запланировал, то в этом случае он попытается модифицировать порождаемое высказывание путем

его смыслового или языкового упрощения. Таким образом, стратегии рече-порождения – это комплекс процедур, посредством которых говорящий планирует высказывание в соответствии с мотивом, интенцией и коммуникативным замыслом, программирует его на уровне глубинного пропозиционального смысла во внутренней речи, приводит в соответствие с семантическим планом высказывания, а затем с помощью адекватно отобранных языковых средств, синтаксических конструкций и схем предложений оформляет порождаемое высказывание по правилам внешнего синтаксиса.

Библиографические ссылки

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Лебединский С. И. Стратегии понимания устной научной речи: дисс. на соиск. уч.ст-ни д-ра филол. наук: 10.02.19 Минск, 2018.
4. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов спец. 1-21 05 02 05 «Русский языка как иностранный» Минск : Белорус. гос. ун-т, 2005. 389 с.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В. А. Астапенко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, astapenko.valentina@tut.by*

В статье говорится о влиянии цифровизации на процесс обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному. Указывается на то, как цифровые инструменты изменяют образовательный процесс, делая его более гибким, доступным, интерактивным и персонализированным. Автор анализирует различные цифровые платформы и приложения, отмечая их роль в повышении качества обучения русскому языку иностранных студентов и улучшении их когнитивных навыков. Также делается вывод о необходимости сохранения живого общения преподавателя и студента, о необходимости органического сочетания традиционных и инновационных методов обучения для обеспечения полноценного освоения языка.

Ключевые слова: цифровизация; цифровые технологии; интерактивные инструменты; образовательная платформа; персонализация обучения; виртуальные доски; языковые тренажеры.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (BASED ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGNER)

V. A. Astapenko

*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Belarus, astapenko.valentina@tut.by*

The article talks about the impact of digitalization on the process of teaching foreign languages, in particular, Russian as a foreign language. Points out how digital tools are changing the educational process, making it more flexible, accessible, interactive and personalized. The author analyzes various digital platforms and applications, noting their role in improving the quality of Russian language teaching for foreign students and improving their cognitive skills. It is also concluded that it is necessary to maintain live communication between teacher and student, and the need for an organic combination of traditional and innovative teaching methods to ensure full mastery of the language.

Keywords: digitalization; digital technologies; interactive tools; educational platform; personalization of learning; virtual boards; language simulators.

Современное общество стремительно развивается в направлении цифровизации, что оказывает значительное влияние на различные сферы деятельности, включая образование. Традиционные методы обучения иностранным языкам, такие как преподавание в классе, использование учебников и стандартных упражнений, постепенно уступают место более инновационным подходам. Цифровые инструменты позволяют сделать образовательный процесс более гибким, доступным и интерактивным, что обеспечивает персонализацию обучения и повышение его эффективности. Пандемия COVID-19 также продемонстрировала необходимость использования дистанционных форматов.

Целью статьи является анализ влияния цифровых технологий на процесс обучения иностранным языкам на примере русского языка как иностранного, оценка их преимуществ и недостатков по сравнению с традиционными методами, а также характеристика некоторых цифровых инструментов.

Цифровые технологии – это технологии, которые используют компьютеры и/или другую современную технику для записи кодовых импульсов и сигналов в определенной последовательности и с определенной частотой. [1]. По отношению к преподаванию иностранных языков под «цифровыми технологиями» мы понимаем совокупность методов, инструментов и систем, которые используют цифровую информацию для отработки, хранения и передачи данных.

Говоря о теоретических основах применения цифровых технологий в обучении иностранным языкам, обратим внимание на психолингвистические аспекты освоения языка с помощью цифровых ресурсов, на то, как когнитивные и психические процессы обучающихся адаптируются к новым способам восприятия и обработки языковой информации. Цифровые технологии обеспечивают многоуровневое восприятие языка благодаря комбинации визуальных, аудиальных и текстовых материалов, что улучшает процесс запоминания и усвоения информации. Использование видеоуроков, анимаций и интерактивных упражнений помогает активизировать как зрительную, так и слуховую память, что является важным фактором для учащихся с различными стилями восприятия.

Добавим, что адаптивные технологии могут подстраиваться под индивидуальный темп и уровень учащегося, предоставляя упражнения и задания, которые соответствуют его языковым способностям. Это создает условия для более глубокого и осмысленного освоения языка, поскольку студент получает обратную связь и задания, которые развивают его когнитивные навыки.

Цифровые платформы часто включают элементы интерактивности, что усиливает мотивацию студентов и делает обучение более динамичным. Непосредственная обратная связь через автоматизированные системы (например, проверка произношения, грамматические упражнения) помогает учащемуся быстро корректировать ошибки и совершенствовать навыки.

Стоит отметить, что многие учащиеся испытывают языковую тревожность в традиционных учебных условиях, особенно при необходимости говорить. Цифровые технологии, такие как языковые тренажеры или чат-боты, позволяют студентам практиковать язык в более безопасной и непринужденной среде, что снижает стресс и способствует более плавному усвоению материала. С помощью цифровых технологий учащиеся могут погружаться в языковую среду через виртуальную или дополненную реальность, общаться с носителями языка посредством онлайн-сообществ, что усиливает их когнитивную и культурную адаптацию. Таким образом, психолингвистические исследования показывают, что цифровые технологии способствуют более эффективному усвоению языка за счет мультимодального восприятия, интерактивного обучения и индивидуализации учебного процесса.

Цифровые технологии предлагают большой выбор инструментов для решения вопросов обучения иностранным языкам, такие как: платформы дистанционного обучения; специализированные онлайн-курсы и мобильные приложения для изучения русского языка; использование виртуальной и дополненной реальности; программы с искусственным

интеллектом; ресурсы, позволяющие создавать интерактивные задания для разных этапов урока и видов работы.

Платформы дистанционного обучения предоставляют гибкие и доступные инструменты для преподавания русского языка как иностранного (РКИ), особенно актуальные в условиях глобализации и роста онлайн-образования. Moodle является одной из самых популярных систем управления обучением (LMS) и используется во многих университетах и школах. Эта платформа предлагает инструменты для создания онлайн-курсов, проведения тестов, общения между студентами и преподавателями, а также для загрузки материалов. Moodle особенно полезен для курсов РКИ, так как позволяет предоставлять доступ к мультимедийным ресурсам (видео, аудио, текстам), а также проводить тестирования и отслеживать прогресс студентов. Преподаватели могут легко адаптировать материалы под конкретные потребности учеников.

Еще один инструмент, который предлагают нам цифровые технологии, – Zoom. Хотя Zoom не является классической LMS, эта платформа для видеоконференций широко используется для онлайн-обучения. Zoom позволяет проводить живые занятия, где студенты могут практиковать устную речь и навыки аудирования в режиме реального времени. Преподаватели могут делиться экраном, показывать презентации и видео, организовывать небольшие группы для практики диалогов. Zoom поддерживает гибкую модель обучения, которая позволяет вовлекать студентов, находящихся в разных точках мира.

Также широко используется для организации учебного процесса в университетах Google Classroom. Этот инструмент в преподавании РКИ позволяет преподавателям создавать учебные задания, управлять образовательной деятельностью студентов, проводить тесты и предоставлять обратную связь. Платформа интегрируется с другими инструментами Google, такими как Google Docs, Google Forms и Google Meet, что делает ее удобной для координации учебного процесса.

Остановимся подробнее на цифровых инструментах, которые позволяют создавать интерактивные обучающие задания для частой смены форм усвоения материала и удержания внимания на уроке.

Виртуальные доски – это цифровые платформы, которые позволяют преподавателям и учащимся взаимодействовать в режиме реального времени. Они стали важным инструментом в обучении иностранным языкам, включая русский как иностранный, поскольку предлагают интерактивную и визуально поддерживаемую среду для совместной работы, объяснений и практики. Виртуальных досок достаточно много, назовем самые популярные из них: Padlet, Jamboard, Miro (к сожалению, с августа 2024 года ограничен доступ к данному сервису в России и Белору-

си. В качестве аналогов можно использовать Holst, МТС Линк, Microsoft Whitebord, Vucac, Classroomscreen, VK и др.

Padlet – это виртуальная доска, на которой можно размещать текст, изображения, ссылки и мультимедийные файлы. Преподаватели могут использовать Padlet для создания досок с заданиями, где студенты могут оставлять свои ответы, например, в формате текстов на русском языке или аудиозаписей их произношения. Например, учащиеся могут писать короткие описания картинок, оставлять комментарии на русском или обсуждать различные темы в формате диалога.

Jamboard – это виртуальная интерактивная доска от Google, которая позволяет работать с изображениями, текстом и рисовать на доске. Преподаватели могут использовать Jamboard для совместного выполнения упражнений. Например, преподаватель может загрузить изображение и попросить студентов подписать части изображения на русском языке или написать предложение, опираясь на изображение. При этом студенты тренируются в использовании изучаемых грамматических конструкций.

Migo – это универсальная платформа для совместной работы, поддерживающая текстовые и графические задания. В контексте изучения иностранного языка можно использовать для составления интерактивных грамматических схем, создания ментальных карт с новыми словами или предложениями. Например, учащиеся могут вместе создавать карту синонимов, антонимов или собирать фразы по частям.

Посредством использования виртуальных досок можно решить много педагогических задач:

1) расширение словарного запаса студентов. Например, преподаватель добавляет изображение «дом» на доску, а студенты подписывают его части на русском языке (например, «окно», «дверь», «крыша»).

2) создание диалогов. Преподаватель пишет начало диалога на доске, и студенты продолжают его. Это позволяет тренировать навыки письма и повторять грамматику. В конце студенты могут сравнить свои ответы и обсудить ошибки.

3) совместное написание истории. Преподаватель записывает на доске несколько предложений, которые являются началом истории. Далее каждый студент на виртуальной доске добавляет по одному предложению на русском языке, продолжая историю. Это помогает развивать креативное письмо и активно использовать словарный запас.

4) создание ментальных карт. На начальном этапе обучения студенты выполняют подобные задания с помощью преподавателя и под его руководством, на более высоких уровнях усвоения русского языка – самостоятельно. Каждая ветвь карты может содержать ключевые слова и

конструкции по теме, которую они изучают, с возможностью добавления изображений и аудио.

Безусловно, любую ментальную карту можно создать на листе бумаги или на обычной доске в аудитории. Но карты, созданные с помощью виртуальных досок, обладают рядом преимуществ, которые обеспечивают повышение эффективности образовательного процесса. Во-первых, используется визуализация знаний, позволяющая структурировать информацию, что способствует ее лучшему восприятию и запоминанию. Во-вторых, интерактивные функции виртуальных досок позволяют учащимся вносить изменения в режиме реального времени, что обеспечивает активную работу студентов и развивает их аналитическое мышление. В-третьих, интеллектуальные карты в цифровом формате обладают гибкостью и доступностью, т.к. их можно сохранять, просматривать и делиться ими с любого устройства, что особенно актуально для дистанционного обучения.

Таким образом, следует отметить, что виртуальные доски обладают рядом преимуществ. Данные цифровые ресурсы повышают интерактивность обучения, побуждая преподавателей и студентов получать информацию в режиме реального времени, что стимулирует активизацию учебного процесса. Интерактивные функции виртуальных досок также способствуют совместному обучению, позволяют учащимся работать вместе, обсуждать и структурировать информацию, что повышает качество усвоения материала и развивает навыки коллективного взаимодействия. Виртуальные доски позволяют визуализировать информацию, что особенно полезно для запоминания новой лексики и грамматических правил. Кроме того, данные ресурсы обеспечивают адаптивность и универсальность, поскольку позволяют работать с любым цифровым устройством, и могут быть использованы как в аудитории, так и при дистанционном формате обучения. Эти факторы делают виртуальные доски эффективными инструментами для развития когнитивных и коммуникативных навыков.

Для проверки знаний студентов по русскому языку как иностранному можно использовать различные цифровые ресурсы, позволяющие оценить уровень владения лексикой, грамматикой и речевыми навыками. Образовательные платформы и тестовые системы, такие как Quizlet и Kahoot!, предназначены для создания тестов и интерактивных заданий. Они позволяют преподавателю проверить знания учащихся в формате игры, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и более легкому запоминанию материала. Кроме того, обеспечивается мгновенная обратная связь: преподаватель и студент видят результат и могут проводить рефлексию. С помощью Google Classroom

преподаватель может создать задания по аудированию или чтению с последующими вопросами для проверки понимания. Например, студенты слушают короткий аудиофрагмент, а затем выполняют тест, отвечая на вопросы, связанные с прослушанным текстом. Тестовые приложения и языковые тренажеры, например, Duolingo, LinguaLeo позволяют студентам изучать русский язык самостоятельно и предлагают задания по грамматике и лексике, помогая отслеживать результаты в процессе самообучения.

Проблема использования цифровых технологий в обучении русскому языку как иностранному может быть связана с некоторыми техническими барьерами, т.е. отсутствие доступа к стабильному интернет-соединению и качественному оборудованию может ограничивать использование цифровых ресурсов. К сожалению, не всегда техническое оснащение аудиторий позволяет эффективно использовать цифровые ресурсы. Также мы сталкиваемся с тем, что многие цифровые инструменты не полностью адаптированы для изучения русского языка и часто требуют дополнительных финансовых затрат, доработок, или в настоящее время являются недоступными для использования при обучении РКИ. Кроме того, для успешного внедрения цифровых технологий необходима соответствующая подготовка преподавателей, которые должны уметь эффективно использовать эти инструменты в учебном процессе. Одним из главных недостатков цифровых технологий является ограничение живого общения с носителями языка, что является важным аспектом в обучении языку. Без этого компонента студенты могут столкнуться с трудностями в развитии разговорных навыков. Несмотря на эти трудности, цифровые технологии предоставляют новые возможности для дистанционного и интерактивного обучения, улучшая доступ к образовательным материалам и повышая мотивацию учащихся.

Цифровые технологии оказывают значительное влияние на процесс обучения иностранных граждан русскому языку, предлагая ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами. Они обеспечивают гибкость и доступность, т.е. учащиеся могут обучаться в удобное время и в любом месте, что особенно полезно в условиях удаленного обучения. Цифровые инструменты позволяют персонализировать обучение за счет адаптивных программ, которые подстраиваются под уровень знаний и темп учащегося, что повышает мотивацию и эффективность усвоения материала. Современные платформы и приложения предлагают множество форматов работы, такие как игры, тесты, видеоуроки, использование виртуальной и дополненной реальности, что способствует более глубокому и многогранному восприятию информации. Цифровые технологии расширяют возможности практики языка через онлайн-платформы

для общения с носителями языка и автоматизации системы проверки произношения.

Однако по сравнению с традиционными методами, цифровые технологии могут сталкиваться с проблемой недостатка живого общения и необходимостью высокой самодисциплины. Тем не менее при правильной интеграции цифровых инструментов в учебный процесс они могут существенно повысить его эффективность, делая обучение более доступным, интересным и адаптивным к индивидуальным потребностям студентов.

Цифровизация образования позволяет улучшить доступ к обучению русскому языку через платформы дистанционного обучения, мобильные приложения и интерактивные системы, что особенно важно для студентов, проживающих за границей или имеющих ограниченный доступ к традиционным методам обучения.

Библиографические ссылки

1. Словарь-справочник терминов нормативно-технической документации [Электронный ресурс] – URL http://normative_reference_dictionary.academic.ru (дата обращения: 25.09.2024).

СУФФИКСЫ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ КАК МАРКЕРЫ РАСПОЗНАВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА (В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Г. В. Вариченко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, vargalina@mail.ru*

В данной статье рассматривается проблема формирования лексических навыков у иностранных студентов на примере обучения распознаванию лексического значения слова с помощью суффиксов, подчеркивается актуальность наблюдения за словом в его синонимических и антонимических связях. Представляется важным использование определенных словообразовательных моделей с целью более глубокого понимания и усвоения профессиональной лексики. В работе предложены типы заданий и упражнений для работы на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: суффикс; существительное; экономическая лексика; лексический навык; лексическое значение слова; формирование лексического навыка.

NOUN SUFFIXES AS MARKERS OF RECOGNITION OF THE LEXICAL MEANING OF A WORD (IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

G. V. Varichenko

*Belarusian State University, Niezaliežnasci Avenue, 4,
220030, Minsk, Belarus, vargalina@mail.ru*

This article examines the problem of developing lexical skills in foreign students using the example of learning to recognize the lexical meaning of a word using suffixes, emphasizing the relevance of observing a word in its synonymous and antonymic connections. It seems important to use certain word-formation models for the purpose of a deeper understanding and assimilation of professional vocabulary. The work suggests types of tasks and exercises for working in practical classes in Russian as a foreign language.

Keywords: suffix; noun; economic vocabulary; lexical skill; lexical meaning of a word; formation of lexical skill.

Язык – единая сложная система, выстроенная иерархически и состоящая из подсистем. Каждая подсистема имеет свою природу, свои законы развития, свое «сущностное предназначение и может применяться в разных целях» [1, с. 202]. Одной из подсистем языка является лексика. Лексика – совокупность слов языка, его словарный состав. Лексический состав языка прямо или косвенно отражает действительность, реагирует на изменения в общественной, материальной, культурной жизни народа, постоянно пополняется новыми словами для обозначения новых предметов, явлений, процессов, понятий. Развитие наук, в том числе и связанных с экономической ситуацией в обществе, содействует появлению слов-терминов, т.е. экономического терминологического пласта лексики современного русского языка. Замечено, что термины могут переходить в область общеупотребительной лексики, что связано с воздействием экономических отношений на повседневную жизнь человека.

В обучении лексике традиционно используются лексические, грамматические и другие минимумы, расширяющие содержание учебного материала по мере его усвоения. В методике преподавания языков считается, что формирование лексического навыка зависит от того, насколько обучаемый овладел «правилами сочетаемости одних слов с другими словами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, точным определением значения слова» [2, с. 12].

Лексика современного русского языка представляет собой сложную систему, «образуемую различными по происхождению, сфере употребления, стилистической значимости группами слов, а также разной степенью смысловой близости или противопоставления» [3, с. 123].

Особое место в обучении лексике занимает объяснение значения слова, понимаемого как наблюдение за словом в его синонимических и антонимических связях, показ отнесенности данного слова к определенной тематической группе как демонстрация сочетаемости или ее отсутствия.

Как и каждое отдельно взятое слово, оттенки лексического значения могут продемонстрировать определенные суффиксы существительных.

Суффиксами считаются «конечные морфемы, участвующие в словообразовании» [4, с. 59-60].

Прибавление к корню суффикса обуславливает создание нового слова (лексемы) с новым значением либо переход слова в новый класс слов.

В преподавании экономической лексики следует обратить внимание на следующие случаи образования существительных. Например, уточнить для студентов информацию о том, что в группе отглагольных существительных с суффиксом -тель имеет место различие лица и не-лица (*предприниматель, создатель, основатель, исполнитель, потребитель, покупатель, но выключатель, двигатель и др.*) [5]

Студенты должны быть проинформированы о том, что достаточно широко употребляются слова

- ✓ с суффиксами -чик-, -щик-, -ник- чаще со значением лица (*подрядчик, ответчик, дольщик, поставщик, приемщик, регулировщик, помощник, советник, нефтяник*);

- ✓ с суффиксом -тор- со значением лица или не-лица (*координатор, инициатор, стимулятор, регулятор, стабилизатор*);

- ✓ с суффиксом -ств(-о), обозначающим занятие каким-либо видом деятельности (*предпринимательство, правительство, руководство, животноводство, растениеводство и т.д.*);

- ✓ а также слова на «-ция», обозначающие процессуальность или результат действия (*конкуренция, коррупция, координация, корпорация, стимуляция, миграция, стабилизация, инфляция*);

- ✓ на «-ние» для обозначения абстрактных существительных от глаголов (*реформирование, доминирование, регулирование, субсидирование, пролонгирование, администрирование*);

- ✓ на «-ость» образуют абстрактные существительные от прилагательных, которые обозначают качество или состояние (*стоимость, возможность, деятельность, стабильность*).

В языке актуализируются слова с суффиксами -ант-, -янт-, образующими существительные по отношению к тому, что названо мотивирующим словом – именем существительным или глаголом со значениями:

- а) лица по производимому действию или по роду деятельности (*адъютант, квартирант, эмигрант*);

б) лица по объекту занятий или владения (*дипломант, диссертант, фабрикант*).

На стадии формирования лексического навыка упражнения и задания обеспечивают максимальную повторяемость словообразовательных моделей, образующих новые слова, что способствует формированию автоматизмов. Например, способствуют усвоению лексики задания и упражнения на составление семантических или смысловых цепочек.

Смысловая цепочка может выглядеть следующим образом:

а) имя прилагательное – имя существительное – имя прилагательное (качественное прилагательное – абстрактное существительное – качественное прилагательное): экономный – экономия – экономичный

б) существительное – глагол, мотивированный данным существительным:

план – планировать

субсидия – субсидировать

финансы – финансировать и др.

По выбору преподавателя можно увеличивать смысловые цепочки и составлять предложения с каждым ее элементом.

В методике обучения лексике также используются задания типа:

✓ образуйте новые слова по предложенным словообразовательным моделям и попытайтесь определить их значение;

✓ определите, от каких слов образованы данные слова;

✓ образуйте новые слова с помощью суффиксов и введите их в контекст;

✓ образуйте новые слова и составьте с ними предложения;

✓ укажите слова, относящиеся к теме «Экономическая лексика».

Лексические навыки формируются в случае овладения иностранцем правилами конкретного словообразования и правилами употребления новых слов в самостоятельно составленном высказывании или тексте на основе заданий и упражнений.

Методика обучения экономической лексике на каждом занятии определяется той целью, которую ставит перед собой преподаватель.

Библиографические ссылки

1. Костомаров В. Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. 220с.

2. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие Минск: «Вышэйшая школа», 2004. 522С.

3. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ф. П. Филин.— М.: «Советская энциклопедия», 1979. 432 с. с илл.

4. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл ред. В. Н. Ярцева, М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с.: ил.

5. Ермакова О. П. Лексические значения производных слов в русском языке. М.: Рус. яз., 1984. 152 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Н. В. Войтович

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, nvv54321@mail.ru*

Статья посвящена вопросу формирования грамматических навыков при обучении русскому языку как иностранному. В работе представлены существующие классификации этапов формирования грамматических навыков. Рассматривается система упражнений, способствующих эффективному формированию данных навыков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; грамматический навык; этапы формирования грамматических навыков.

TO THE QUESTION OF FORMING GRAMMATICAL SKILLS

N. V. Voitovich

*Belarusian State University, Nezavisimosti Ave., 4,
220030, Minsk, Belarus nvv54321@mail.ru*

The article is devoted to the issue of developing grammatical skills when teaching Russian as a foreign language. The work presents existing classifications of the stages of developing grammatical skills. A system of exercises that contribute to the effective development of these skills is considered.

Keywords: Russian as a foreign language; grammar skill; stages of formation of grammar skills.

В процессе обучения русскому языку как иностранному проблема формирования речевых навыков и умений занимает центральное место, а сами термины навык и умение являются ключевыми.

Навык – это действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующиеся, с одной стороны, целостностью, с другой – отсутствием поэтапного сознания. Навык является необходимым фактором и условием формирования умения. В методике преподавания иностранных языков навык понимается как автоматизированное действие с использованием фонетического, лексического и грамматического материала в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Соответственно выделяют навыки фонетические (слухопроизносительные), грамматические, лексические, а также двигательные (при письме).

Под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1, с. 53]. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка.

В методике выделяют общие положения теории навыков и умений:

- навыки – это автоматизированные способы действия;
- в речевой деятельности навыки соотносятся с речевыми операциями, доведенными до уровня совершенства. Автоматизм, устойчивость, гибкость, безошибочность, соответствие норме языка, оптимальная скорость выполнения – эти свойства являются основными критериями сформированности речевых навыков;
- навыки могут выступать как относительно самостоятельные операции и как автоматизированные компоненты более сложных действий;
- различаются произносительные, интонационные, орфографические, лексические и грамматические навыки, которые в зависимости от направленности на рецепцию или продукцию определяются как рецептивные или продуктивные;
- навык является необходимым фактором и условием формирования умений, успешности протекания деятельности. Если операции в деятельности всегда автоматизированы и совершаются на основе навыка, то действия и вся деятельность осуществляются осознанно на основе умения [2, с. 43–45].

Основными качествами грамматического навыка следует считать автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия. В своем формировании и развитии грамматический навык проходит ряд стадий. Исследователи пока не пришли к единой точке зрения относительно этапов формирования грамматических навыков. Представим некоторые из существующих классификаций.

Е. И. Пассов выделяет следующие стадии: 1) восприятие модели, 2) имитация модели (действие по аналогии), 3) подстановка (увеличивает способность к репродукции на основе аналогии), 4) трансформация, 5) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), 6) комбинирование (перенос с модели на модель). Последние две стадии являются переходными от навыка к умениям [3, с. 89].

С. Ф. Шатилов выделяет три основных этапа: а) ориентировочно-подготовительный; б) стереотипизирующе-ситуативный и в) варьирующе-ситуативный. Ориентировочно-подготовительный этап характеризуется знакомством обучающихся с грамматическим явлением. Стереотипизирующе-ситуативный этап – выполнением тренировочных упражнений на отработку изучаемых грамматических структур с использованием упражнений на подстановку, трансформацию или перевод. Варьирующе-ситуативный этап характеризуется дальнейшей отработкой грамматических структур на практике в различных ситуациях [4, с. 297].

В. С. Цетлин выделяет четыре этапа формирования грамматических навыков: а) подготовительный; б) элементарный; в) совмещающий; г) включение грамматических навыков в речь. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с грамматическим материалом. На элементарном этапе учащиеся начинают выполнять задания по выстраиванию грамматических конструкций. На совмещающем этапе обучающиеся выполняют ряд тренировочных упражнений на закрепление грамматического навыка. На заключительном этапе – включение грамматических навыков в речь – обучающиеся начинают использовать грамматические конструкции в коммуникативных ситуациях [5, с. 18].

Е. А. Маслыко выделяет три основных этапа:

1. Ознакомление и первичное закрепление. Целью является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях. На этом этапе необходимо раскрыть значения, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания учащимися и первичное закрепление.

2. Тренировка. Формирование грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования ситуациях.

3. Применение. Используются реальные ситуации, позволяющие не только использовать новую грамматическую структуру, но и повторять лексику [6, с. 29].

В работе над грамматическим материалом выделяется три этапа: введение материала (объяснение нового явления, правило-инструкция, речевой образец), этап автоматизации навыков и этап формирования коммуникативно-речевых умений. Введение и доступное объяснение нового грамматического явления не обеспечивают еще его усвоение и правильное употребление в речи учащихся. Одним из главных условий формирования грамматических навыков является выполнение достаточного количества упражнений, т.е. тренировка.

Помочь учащимся овладеть первичными грамматическими навыками, содействовать запоминанию и сохранению в памяти грамматических форм, типичных значений, выраженных этими формами, могут подготовительные упражнения. Цель данных упражнений – автоматизация первичных грамматических навыков на начальном этапе. Среди подготовительных упражнений выделяются: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные.

Имитативные упражнения. На начальном этапе обучения большую пользу приносят упражнения, основанные на имитации: их выполнение предусматривает многократное прослушивание и повторение предъявляемых готовых образцов, грамматические формы воспроизводятся учащимися вслед за преподавателем, что способствует автоматизации этих образцов.

Подстановочные упражнения – это упражнения, в которых меняется лексическое наполнение речевого образца. Учащимся необходимо, исходя из предложенного языкового материала, произвести подстановку, соединение, выбор и т.д. При выполнении упражнения не может быть грамматической ошибки, так как, все части предложения даны, но неправильное соединение может исказить смысл. Активизирует мыслительную деятельность учащихся и замена подстановочных слов рисунками – приходится вспомнить не только нужную форму, но и само слово. Подобные упражнения не только повышают заинтересованность учащихся, но и ставят перед ними мыслительные задачи. Грамматические навыки вырабатываются в процессе действий по аналогии к речевому образцу.

Трансформационные упражнения. В этих упражнениях требуется поставить в нужную форму данную лексическую единицу. Такие упражнения требуют от учащихся не простого повторения в ответе грамматических форм, содержащихся в вопросе, а изменения грамматической формы заданного материала в связи с речевым заданием и ситуацией.

Репродуктивные упражнения. В данных упражнениях учащиеся сами продуцируют высказывание с использованием тренируемой формы. Здесь уже не «подсказывается» ни форма, ни лексическая единица. Учащиеся по своему усмотрению выбирают слово, которое они должны употребить в нужной форме. Элементарные репродуктивные упражнения – вопросно-ответные. Подобные упражнения могут выполняться с опорой в виде таблицы, рисунка, схемы или без опоры. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Текстовый материал подбирается таким образом, чтобы учащиеся не могли обойтись без отрабатываемого грамматического материала. Репродуктивные упражнения можно считать переходными к речевым.

Перечисленные типы, виды подготовительных упражнений обеспечивают последовательное преодоление трудностей, связанных с усвое-

нием определенного грамматического явления, готовят к упражнениям коммуникативным, т.е. упражнениям в естественной коммуникации. Этим достигается поэтапное формирование грамматических навыков с одновременным развитием устной речи.

Нами подготовлено учебно-методическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык на начальном этапе обучения, «Русский язык как иностранный. Модуль общего владения языком. Базовый уровень – А2» (авторы: Н. В. Войтович, А. А. Ступень, Д. В. Цалко). Пособие содержит большое количество разнообразных упражнений, выполнение которых будет способствовать формированию грамматических навыков у студентов. Материалы пособия могут использоваться не только как тренировочные задания для самостоятельной работы студентов, но и как средство контроля сформированности данных навыков.

Библиографические ссылки

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М.: Просвещение, 1991.
4. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. М.: Рус.яз., 1991.
5. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи в школе // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 18-21.
6. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, Вышэйшая школа, 2003.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ: ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

М. Ч. Гардукевич¹⁾, Е. В. Михайлова²⁾

¹⁾ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, gardukevicmarina@gmail.com,

²⁾ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, ev2mikhailova@mail.ru

В статье описываются методы и формы работы над музыкальной терминологией с иностранными учащимися творческого – музыкального – профиля. Объект исследования – лексические единицы, связанные с темой музыки. Ценность результатов исследования состоит в том, что в нем демонстрируются особенности интерес-

ных заданий как на основе традиционного урока русского языка как иностранного, так и с использованием различных современных сервисов. Научная новизна данной публикации заключается в том, что слова из семантического поля ‘музыка’ объективируются как ключевые при обучении будущих музыкантов русскому языку.

Ключевые слова: музыкальная терминология; иностранные обучающиеся творческого профиля; музыканты; традиционные и новые образовательные технологии.

METHODS AND FORMS OF WORK ON MUSICAL TERMINOLOGY WITH FOREIGN STUDENTS: TRADITIONAL AND NEW TECHNOLOGIES

M. Ch. Gardukevich^{a)}, E. V. Mikhailova^{b)}

^{a)}*Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, 18, ul. Sovetskaya,
220030, Minsk, Belarus, gardukevicmarina@gmail.com*

^{b)}*Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, 18, ul. Sovetskaya,
220030, Minsk, Belarus, ev2mikhailova@mail.ru*

The article deals with methods and forms of work on musical terminology with foreign students of creative – musical – specialities. The subject of research is lexical items related to the theme of music. The value of the research results is they demonstrate the peculiarities of interesting tasks both on the basis of a traditional lesson of Russian as a foreign language and through the use of various modern services. The scientific novelty of this paper is that words from the semantic field ‘music’ are objectified as key words in teaching Russian to future musicians.

Keywords: musical terminology; foreign students of creative specialities, musicians; traditional and new educational technologies

На занятиях по русскому языку как иностранному уделяется большое внимание работе с различными группами лексических единиц, среди которых большое место занимает профессионально ориентированная лексика. Для иностранных обучающихся творческого профиля – будущих музыкантов – очень важна музыкальная терминология. Владение музыкальной терминологией является одним из главных условий выработки дискурсивной компетенции у иностранцев и формирования их как высококвалифицированных специалистов в области музыкального искусства.

Музыкальная терминология классифицируется по тематическому принципу следующим образом: а) названия музыкальных инструментов, б) названия музыкальных жанров, в) названия певческих голосов и их регистров, г) названия специалистов музыкального профиля, д) названия знаков нотного письма, е) названия темпов и т.д. Указанные группы делятся на подгруппы, например, группа «Названия музыкальных инструментов» включает в свой состав 4 части: названия духовых инструментов

– деревянных (*флейта, гобой, кларнет, фагот*) и медных (*труба, туба, валторна, тромбон*); названия струнных инструментов – смычковых (*скрипка, альт, виолончель, контрабас*) и щипковых (*арфа, гитара, балалайка, мандолина*); названия ударных инструментов (*барабан, тарелки, литавры, маримба, ксилофон*), названия клавишных инструментов (*фортепиано, клавесин, клавикорды, баян, аккордеон*). Группа «Названия музыкальных жанров» состоит из 3 подгрупп: названия инструментальных жанров (*концерт, симфония, баркарола, этюд*), вокальных жанров (*вокализ, песня, романс, месса*), танцевальных жанров (*жига, тарантелла, полька, вальс*).

При работе с музыкальной терминологией на занятиях по русскому языку как иностранному могут быть рассмотрены следующие типы заданий: 1. Прочитайте имена существительные. Распределите их по тематическим группам «Творческие личности», «Музыкальные инструменты», «Драматические произведения»; 2. Запишите названия струнных инструментов. Ответьте на вопрос: «Какие еще группы музыкальных инструментов Вам известны?». Укажите три-четыре названия инструмента из каждой группы. Составьте словосочетания с данными именами существительными; 3. Образуйте ряды однородных дополнений (*любить арфу, разработать теорию (музыки), состоять из семи нот* и др.); 4. Прочитайте имена существительные. Образуйте от них названия музыкантов. Составьте словосочетания с данными именами существительными; 5. Прочитайте текст. Скажите, что нового о музыкальной культуре Западной Европы в средние века Вы узнали; 6. Прочитайте текст. Назовите виды искусства, которые получили развитие в эпоху Возрождения; 7. Подготовьте и запишите 7–10 предложений на тему «Музыка древнего мира». Обсудите их содержание с однокурсниками в группе; 8. Подготовьте устное сообщение на тему «Западноевропейская музыка в средние века» и др. [1].

Первые четыре задания – предтекстовые, они часто бывают лексико-грамматического характера, следующие два задания – притекстовые, они дают установку читателю и содержат цель чтения, последние два задания – послетекстовые, при помощи их проверяется, насколько иностранные обучающиеся поняли текст. В последних четырех заданиях музыкальные термины будут использоваться в устных либо письменных сообщениях.

Музыкальная терминология выполняет не только номинативную, но и эстетическую функцию. Когда эти термины используются в художественных произведениях, при помощи их употребления создается особая творческая атмосфера. В поэтических произведениях используется как терминологическая лексика, так и слова из семантического поля ‘музыка’.

В художественных текстах слова часто метафоризируются, так происходит процесс детерминологизации. Это уже получают не термины, а слова из семантического поля 'музыка'. Интересно показать иностранным обучающимся, что, например, в строке из стихотворения Н. Николева «Песня» существительное *песенка* обозначает не название музыкального жанра, а звуки птичьего пения: «Смолкни, пеночка любезна, // Нежной песенки не пой!» [2, с. 21]. В строке из стихотворения И. Дмитриева «Юность, юность! веселись...» глаголы музыкальной деятельности сочетаются с метонимическим субъектом *юность*: «Юность, юность! веселись, // Веселись, пока цветешь; // Пой, пляши, люби, резвись!...» [2, с. 24]. В стихотворении Н. Карамзина «К соловью» большое количество слов с музыкальной семантикой употребляется в метафорическом контексте: «Пой во мраке тихой рои, // Нежный, кроткий соловей! // Пой при свете лунной нои! // Глас твой мил душе моей. // Но почто ж рекой катятся // Слезы из моих очей, // Чувства ноют и томятся // От гармонии твоей?» [2, с. 27].

Помимо традиционных заданий и упражнений, в современном образовательном процессе должны использоваться инновационные технологии, позволяющие экономить время и силы участников педагогического общения и интенсифицировать процесс обучения. Так на первом этапе обучения говорению, который готовит иностранных обучающихся к осуществлению речевых действий, слушатели выполняют некоммунитивные упражнения:

- фонетически направленные (*Прослушайте предложения. Повторите за диктором/педагогом, обращая внимание на интонацию перечисления*);

- лексически направленные (*Назовите слова, обозначающие названия ударных инструментов / клавишных инструментов / музыкальных жанров. Выберите из списка слов названия специалистов музыкального профиля*);

- грамматически направленные (*Скажите по-другому, используя синонимичные конструкции*).

Для формирования дискурсивной компетенции целесообразно использование условно коммуникативных упражнений (*Опишите музыкальный инструмент. Выразите свое отношение, дайте оценку музыкальному произведению*).

Применение инновационных методов и технологий позволяет эффективно, динамично организовать учебный процесс. Здесь никак не обойтись без интерактивного обучения – обучения, построенного на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации обучающихся.

Оно предполагает организацию разных форм обучения: работа в парах, в ротационных тройках, в группах по четыре.

Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения русскому языку возможно благодаря одновременному включению всех обучающихся в активную работу с различными партнерами по общению с помощью таких интенсивных методов, как «карусель», «дерево решений», «дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», «дебаты».

При работе с иностранными обучающимися творческого профиля во время изучения нового материала, закрепления изложенного материала, организации самостоятельной работы можно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые расширяют способы представления учебной информации, способствуют активизации умственной деятельности слушателей, повышают их мотивацию к учебе.

При обучении русскому языку как иностранному в практике работы используются разные онлайн сервисы: Wordwall, LearningsApps, OnlineTestPad, Kahoot, Quizlet, Google и др. На учебных занятиях применяются задания, тесты, созданные с помощью инструментов вышеуказанных сервисов, что позволяет активизировать мыслительную деятельность слушателей, стимулировать визуальное восприятие информации, облегчить усвоение учебного материала.

С помощью инструментов сервиса Wordwall можно создать достаточно разнообразные упражнения по предложенным 33 интерактивным шаблонам («пропущенное слово», «викторина» и др.). Одним из преимуществ работы данного сервиса является то, что содержимое созданного преподавателем упражнения по одному шаблону можно конвертировать в другой тип упражнения, используя тот же материал.

На этапе контроля речевых умений, при обучении говорению на ситуативной основе можно использовать инструмент «Случайное колесо», который предлагает случайный выбор вопроса для обсуждения музыкальной тематики. В целом, следует отметить, что разнообразный инструментарий предлагаемых Wordwall шаблонов дает преподавателю неисчерпаемый источник для творчества, в особенности для организации и проведения информационно насыщенных и разносторонних учебных занятий.

Инструменты сервиса LearningsApps также позволяют создавать интерактивные задания («Классификация», «Найди пару», «Найди соответствия», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа», «Кроссворд»). Особый интерес вызывает у слушателей инструмент «Ментальная карта», который можно применять как для демонстрации заранее составленных карт, так и для составления ментальной карты непосредственно на учебном занятии. При обучении музы-

кальной терминологии ментальная карта успешно используется на этапе введения в тему, где слушатели самостоятельно или работая в парах, группах, анализируют, организуют в схему лексические единицы по теме. Ментальная карта может служить вербальной основой для подготовки слушателей к продуцированию монологической речи. Использование заданий, разработанных с помощью шаблона «Составление предложений», позволяет заменить письменную работу, облегчить запоминание структуры предложений, развивает внимание, умение различать и понимать слова в составе предложения, смысловую догадку. Кроме того, к текстовой информации можно прикреплять аудио- и видеофайлы, встраивать их в задания.

Для совершенствования слушателями лексических и фонетических навыков используются задания, разработанные при помощи инструментов сервиса Quizlet, который позволяет легко запоминать новую информацию в виде учебных карточек с возможностью прослушать правильное произношение новых слов.

При использовании в учебном процессе современных ИКТ создаются предпосылки для интенсификации образовательного процесса, стимулирования мотивации слушателей, возникают условия для качественного усвоения учебного материала, предоставляются возможности для обучения в индивидуальном темпе.

Применение технологии развития критического мышления при обучении русскому языку превращает занятие в совместный поиск, конструирование знания, рождающегося в образовательном процессе. Технология критического мышления предполагает три стадии: вызов – осмысление – рефлексия. На стадии вызова деятельность иностранных обучающихся ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, мотивацию к дальнейшей работе. Здесь можно использовать такие приемы, как: толстые и тонкие вопросы, верные-неверные утверждения, перепутанные логические цепочки, проблемные вопросы. Например, при использовании приема «Концептуальное колесо» обучающиеся должны подобрать синонимы к слову, находящемуся в ядре понятийного колеса (*музыка, жанр музыки*). На стадии осмысления слушатель читает или слушает текст, осмысливает его, при работе с новой информацией осуществляется движение знания от «старого» к «новому». Здесь можно использовать следующие методы: «инсерт», «фишбоун», «идеал», «бортовой журнал». На стадии рефлексии происходит осмысление новой информации, применяются такие приемы, как кластеры, возвращение к верным-неверным утверждениям, дискуссии, круглые столы [3, с. 61]. В качестве рефлексии можно предложить обучающимся составить синквейн самостоятельно или в парах.

Таким образом, применение как традиционных, так и новых технологий при работе над музыкальной терминологией позволяет увеличить

время речевой практики на занятии для каждого обучающегося, формирует дискурсивную компетенцию слушателей, способствует усвоению как русского языка, так и специальных дисциплин.

Библиографические ссылки

1. Михайлова Е. В. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Музыкальное искусство: учеб. Пособие. Минск: Белорус. гос. акад. музыки, 2014. 359 с.

2. Люблю я вас, богини пеня... Антология / сост. Г. Т.Красухин. М.: Музыка, 1989. 544 с.

3. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса: практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.]. Светлая роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. 136 с.

НАПИСАНИЕ ОТЗЫВА КАК ВИД ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н. А. Герасимова

*Белорусская государственная академия музыки, ул. Интернациональная, 30,
220030, г. Минск, Беларусь, gernata@tut.by*

В статье рассматривается написание отзыва как вида задания на занятии по русскому языку как иностранному. Приводится пример работы над созданием отзыва после посещения оперы Ж Бизе «Кармен»: предварительная беседа, лексико-грамматические задания, изучение шаблона, написание и обсуждение отзыва.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; коммуникативная методика; функциональность; развитие речи; отзыв.

WRITING A REVIEW AS A TYPE OF ASSIGNMENT IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. A. Gerasimova

*Belarusian State Academy of Music, 30, Internatsionalnaya str.,
220030, Minsk, Belarus, gernata@tut.by*

The article deals with the writing of a review as a type of assignment in the class on Russian as a foreign language. An example of work on writing a review after visiting the opera 'Carmen' by J. Bizet is given. Bizet's opera 'Carmen': preliminary conversation, lexico-grammatical tasks, studying the template, writing and discussing the review.

Keywords: russian as a foreign language; communicative methodology; functionality; speech development; review.

На занятиях по РКИ необходимо использовать разнообразные виды коммуникативных заданий, учитывающих уровень подготовки студентов и их специальность. Одним из незаслуженно редко используемых заданий является написание отзыва (о книге, о фильме, о выставке, о картине, о концерте, о спектакле, о товаре и т.п.). Отзыв – это письменное или устное высказывание, основанное на выражении личного эмоционально-оценочного отношения к увиденному, услышанному, прочитанному, купленному. Цель отзыва – поделиться впечатлениями, принять участие в обсуждении. Следует обратить внимание на отличие отзыва от рецензии. Рецензия – это письменный разбор, содержащий критическую оценку произведения, спектакля, концерта и т.п., который предполагает более глубокое изучение объекта рассмотрения. Ее основные черты: взвешенность, аргументированность, непредвзятость.

Работа над отзывом предполагает расширение словарного запаса, повторение грамматики не изолированно, а в деятельности. Обучение иностранному языку должно быть практико-ориентированным с учетом специальности студентов. Поскольку отзыв будет читаться и обсуждаться в группе, а потом размещаться на сайте Большого театра оперы и балета Беларуси, это будет способствовать умению выражать и отстаивать свою точку зрения, снижать страх перед общением, развивать навыки коммуникации на изучаемом языке.

Приведем пример работы над написанием отзыва о посещении оперы Ж. Бизе «Кармен». Обучаемые – студенты (магистранты, слушатели разнообразных курсов) Белорусской государственной академии музыки. Рекомендуемый уровень владения языком В1 и выше.

Вначале необходимо уточнить значения слов, которые нужно будет использовать.

Задание 1. Составьте словосочетания со словами: *театр, репертуар, афиша, опера, оперный, балет, балетный, сюжет, певец, певица, солист, солистка, хор, голос, акустика, сцена, зал, ряд, место, интерьер, костюм, оркестр, дирижер, антракт, зритель, аплодировать.*

Задание 2. Прочитайте чистоговорки, четко и правильно выговаривайте все звуки [1, с. 81].

Ар-ур-ор, вот великий дирижер.

Окт-укт-акт, впереди большой антракт.

Лец-тец-вец, здесь певица и певец.

Вет-дед-лет, нет билетов на балет.

Очень рад! Очень рад! У меня четвертый ряд!

Задание 3. Узнайте музыкальный инструмент по описанию.

Это парный ударный музыкальный инструмент, каждая часть которого состоит из двух пластинок-ракушек, соединенных шнурком. (Кастаньеты)

Задание 4. Ответьте на вопросы.

- 1. Кому понравилась опера? (студент, студентка, студенты)*
- 2. Кому зрители подарили цветы? (артист, артистка, артисты)*
- 3. Кому вы советуете пойти в оперный театр? (друг, подруга, друзья)*
- 4. Кому Анна рассказала о спектакле? (сосед, соседка, соседи)*
- 5. Кому вы читали отзыв? (преподаватель, преподаватели)*

Затем преподаватель предлагает изучить афишу оперного театра и выбрать спектакль. Предположим, студенты хотят пойти на оперу Жоржа Бизе «Кармен». Преподаватель спрашивает: «Почему вы выбрали эту оперу?», «Как можно купить билеты?», «Сколько стоят билеты?» «Какие спектакли вы уже посетили?», «С кем вы обычно ходите в театр?», «Какие театры есть в вашем родном городе?»

Задание 5. Раскройте скобки.

Жорж Бизе – великий французский композитор. Он прожил (короткая), но (яркая) жизнь. Бизе можно назвать (вундеркинд): он поступил в (Парижская консерватория) в 9 лет. Свою (первая симфония) юноша написал в 17 лет. Эта ранняя работа композитора была (настоящий шедевр).

Задание 6. Раскройте скобки, образовав причастия от глаголов.

Основа сюжета оперы «Кармен» – безудержная и жертвенная любовь молодого капрала Хозе, (стать) дезертиром и контрабандистом ради красавицы-цыганки Кармен, (ценить) превыше всего свою свободу. Увлечись Тореадором, Кармен погибает от рук любимого, (заколоть) ее в порыве ревности.

Задание 7. Составьте предложения [2, с. 60].

*Жорж Бизе – талантливый композитор, который ...
у которого ...
которому ...
которого ...
с которым ...
о котором ...*

Задание 8. Подготовьтесь рассказать о Жорже Бизе, ответив на вопросы [2, с. 59].

- 1. Кто Бизе по национальности?*
- 2. Где и когда он родился?*
- 3. Кем был его отец?*
- 4. Когда он поступил в консерваторию?*
- 5. Какая история его первой симфонии?*
- 6. В какой стране он прожил 3 года?*

7. Как называется главное произведение Жоржа Бизе?
8. Как называются другие его оперы?
9. Какие еще произведения он написал?
10. Сколько лет прожил Бизе? Почему он умер так рано?

Задание 9. После посещения театра ответьте на вопросы.

1. Когда вы посетили спектакль?
2. Где вы купили билеты?
3. Где находится Большой театр оперы и балета?
4. Что вы знаете об истории создания этого театра?
5. Какое впечатление произвел на вас интерьер театра, зрительного зала?
6. Что вы можете сказать о мастерстве солистов, костюмах, декорациях, игре оркестра?
7. Какие замечания у вас появились?
8. Посоветуете ли вы своим друзьям посетить этот спектакль?
9. Появилось ли у вас желание обменяться мнениями об увиденной постановке?

Задание 10. Напишите отзыв, используя шаблон.

Недавно (вчера, в субботу, на прошлой неделе) я послушал(а) оперу Ж. Бизе «Кармен» в оперном театре. Театр оперы и балета в Минске (Москве, ...) очень красивый (большой, современный, известный, популярный, величественный). В зрительном зале удобные (комфортные, мягкие, неудобные) места, на потолке висят красивые (большие, изящные, изысканные) люстры. Декорации спектакля ... Костюмы артистов ... Солоисты ... Оркестр играл ... Общее впечатление от оперы ... Но я заметил(а), что ... Мне кажется, что ... Мне бы хотелось ... Я (не)советую моим друзьям посетить эту постановку.

Задание 11. Сравните отзывы студентов. Скажите, с чем вы согласны, с чем не согласны.

Задание 12. Разместите свой отзыв на сайте театра (Bolshoi – teatr – belarusi. relax. by / otzyvy).

Задание 13. Прочитайте взятый на сайте отзыв и выскажите свое мнение о нем.

Мэри Томас. Свадьба Фигаро. Отличный спектакль в VIP Ложе 2. Огромная благодарность обслуживающему персоналу! Комфортно, уютно, шикарный обзор и акустика. Игра актеров bellissimo. Рекомендую и спектакль и Место! [3].

Мы думаем, что написание и обсуждение отзыва помогает студентам избавиться от так называемого языкового барьера, сформировать навыки общения в профессиональной сфере, вырабатывает умение доказывать свою точку зрения конкретными примерами. Новые слова и конструкции усваиваются при этом не путем механического заучивания, а в практическом применении.

Библиографические ссылки

1. Герасимова Н. А. Говорим по-русски везде: практикум для иностранных слушателей подготовительного отделения Минск: БГАМ. 2021. 140 с.
2. Лазовская А. И. Русский язык как иностранный: модуль профессионального владения. Музыкальное искусство: учеб. пособие Минск: РИВШ, 2012 168 с.
3. Национальный академический Большой театр оперы и балета отзывы [Электронный ресурс] // Bolshoi-teatr-belarusi.relax.by (дата доступа: 19.09.2024)

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМНЫХ АСПЕКТОВ ПРЕФИКСАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

А. И. Головня

Белорусская государственная академия музыки, ул. Интернациональная, 30.
220030, Минск, Беларусь, Anastasiagolovnya64@gmail.com

В статье рассмотрены особенности префиксального словообразования медицинских одноэлементных терминов. Проанализированы высокочастотные префиксальные терминологические элементы, среднеупотребляемые и малоупотребительные с привлечением этимологических сведений. Отмечено, что префиксальные микроэлементы могут вступать в синонимические и антонимические отношения, что способствует появлению в медицинской терминологии синонимии и антонимии уже на уровне префиксации.

Ключевые слова: терминологический элемент; префиксальный; синонимия; антонимия; этимологический; приставка; терминология; многозначный.

STUDY OF THE SYSTEMIC ASPECTS OF PREFIXAL TERM FORMATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. I. Golovnya

*Belarussian State Academy of Music, 30, Internationalnaya, str,
220030, Minsk, Belarus, Anastasiagolovnya64@gmail.com*

The article examines the features of prefixation in monoelemental medical terms. It analyzes high-frequency prefixal terminological elements, moderately used ones, and those with low usage, drawing on etymological information. It is noted that prefixal microelements can enter into synonymic and antonymic relationships, leading to the emergence of synonymy and antonymy in medical terminology at the level of prefixation.

Keywords: terminological element; prefixal; synonymy; antonymy; etymological; prefix; terminology; polysemantic.

Изучение терминологии очень важный аспект при изучении русского языка как иностранного. Особенно это важно для студентов-медиков, потому что медицинская терминология насчитывает 54557 терминов. Одноэлементные медицинские термины насчитывают 13949 единиц. Поэтому очень важным аспектом при изучении префиксального терминообразования является частотность употребления микротерминоэлементов.

При образовании терминов-существительных в медицинской терминологии наряду с простыми словами (*ритм, терапия, перитонит, излучение, клетка, распад, аптека, аппарат, аппетит, апатия, анурия, блокада, биопсия, болезнь*) наиболее активно используются сложные слова. Это явление характерно для всех терминологий и всей общезыковой системы в целом. Преимущественное использование сложных слов в терминообразовании обусловлено тем, что сложное слово (как многоосновное) несет большую информативность, чем простое слово, сохраняя при этом свою компактную форму. В медицинской терминологии используются различные виды сложных слов. Большинство терминов представляет собой производные слова, образованные от других, производящих слов (основ) посредством различных способов словосложения: использование приставок и суффиксов, осново- и словосложение. Значение таких производных слов обычно определяется семантикой их составных частей, которые принято называть терминоэлементами.

Медицинская терминология достигла наибольшей интернационализации по сравнению с терминологией других отраслей. Студент-медик с первого курса наряду с изучением латинского языка изучает и медицинскую терминологию, являющуюся самой интернационализированной профессиональной областью. Это можно проследить даже при изучении одноэлементных терминов медицинской терминологии. Нет другой профессиональной деятельности, где бы интернациональный опыт столь непосредственно отразился в развитии и структуре специальной лексики. Это можно проследить уже на префиксальном словообразовании одноэлементных медицинских терминов, которые насчитывают 13949. В нашей статье мы рассмотрим термины, образованные префиксальным способом, что облегчит их изучение для иностранных студентов на уроках РКИ.

Префиксальные терминоэлементы обладают различной степенью частотности: одни могут входить в состав двух-трех, другие – в состав нескольких десятков и даже сотен терминов. При исследовании одноэлементных терминов мы обнаружили свыше 646 микротерминоэлементов, которые являются префиксальными элементами.

Рассмотрим по десять самых частотных, средних по частоте употребления и малоупотребительных префиксальных терминоэлементов с использованием этимологических данных (см. таблицы 1, 2, 3).

Примеры для таблиц и текста статьи взяты из трехтомного «Энциклопедического словаря медицинских терминов».

Таблица 1

Самые частотные префиксальные терминологические элементы

№ п/п	Первый микро-элемент	К-во	Примеры	Этимология
1	Гипер-	192	гиперазотемия, гипер- ракузия	Греч. hyper – над, сверх; предлог и приставка.
2	Гип(о)-	173	Гипогевзия, гипноз, гиповитаминоз	Греч. предлог и приставка hupo – под, ниже.
3	Микро-	158	Микроглотсия, микро- кардия	Греч. micros – малый.
4	Электро-	154	Электроанестезия, электрогрязь	От греч. elektron – янтарь – электрический, связанный с электрическими полями, током.
5	Дис- диз-	151	Дизосмия, дизенте- рия, дистрофия	Лат. неотделяемая приставка dis- – разделение, расчленение, разъединение, отрицание.
6	Пара-	146	Паратонзиллит, пара- раструма	Греч. наречие, предлог и приставка para- – около, при-, близ-.
7	невр(и,о) нейр(о)	138	Нейрофиброз, невралгия, невропатия	Греч. neuron – жила, сухожилие, волокно, нерв – относящийся к нервной системе.
8	Псевдо	124	Псевдомоносомия, псевдомикоз	Греч. pseudos – ложный, мнимый.
9	Ант(и)	116	Антианафилаксия, антиандрогены	Греч. приставка anti – против; противоположное положение, свойство.
10.	Пери-	101	Периаднексит, перигепатит	Греч. предлог и приставка peri – расположение вокруг, около, снаружи.

Из таблицы 1 видно, что наиболее частотными из терминологических элементов являются **гипер-** (192) – (греч. hyper – над, сверх; предлог и приставка): *гиперпигментация, гиперкальциурия, гипертрофия*; **гип(о)-** (173) – (греч. предлог и приставка hupo – под, ниже): *гипомагниемия, гипоосмос, гипоплазия*; **микро-** (158) – (греч. micros – малый): *микроангиопатия, микромастия, микроциркуляция*; **электро-** (154) – (от греч. elektron – янтарь – электрический, связанный с электрическими полями, током): *электрокоагуляция, электрогенез, электролечение*; **дис-, диз-** (151) – (лат. неотделяемая приставка dis- разделение, расчленение, разъединение, отрицание): *дизонтогенез, дизэнзимоз, дискинезия*; **пара-** (146) – (греч. наречие, предлог и приставка para- – около, при-, близ-): *парааллергия, параземфилия, паразуретрит, парафинолечение*; **невр (и, о)-, нейр (о)-** (138) – (греч. neuron – жила, сухожилие, волокно, нерв – относящийся к нервной системе): *нейроинфекция, нейролиптома, невралгия, невролема*; **псевдо-** (124) – (греч. pseudos – ложный – ложный, мнимый): *псевдодиабет, псевдокаверна, псевдолиптома*; **ант(и)-** (116) – (греч. приставка anti – против; противоположное положение, свойство): *антидепрессанты, антимутаген*; **пери-** (101) – (греч. предлог и приставка peri – расположение вокруг, около, снаружи): *перикардит, перителлиома, периуретрит*.

Таблица 2

Среднеупотребительные префиксальные терминологические элементы

№ п/п	Первый микроэлемент	К-во	Примеры	Этимология
1	Миел(о)-	47	Миелодисплазия, миелолейкоз	Греч. myelos – мозг, костный мозг – относящийся к спинному мозгу
2	Цист(о)-	47	Цистаденофиброма, цистоцеле	Греч. kystis – пузырь, мешок, мочевого пузыря; позднелатинское cysta – киста
3	Дерм (ат, ато, о)	46	Дерматоз, дерматосклероз, дерматофиброма	Греч. derma, dermatos – кожа – относящийся к коже
4	Про-	45	Прогастрин, пролиферация	Греч. предлог и приставка pro – пред-, до-, перед
5	Терм(о)	40	термофобия, терморегуляция	Греч. therme – теплота, жар; лихорадочное состояние; thermos – теплый
6	Нефр(о)-	37	Нефропатия, нефросклероз	Греч. nephros – почка; относящийся к почке, почечный
7	Плазм(о)-	32	Плазмоллизис, плазмозаменители	Греч. plasma – нечто сформированное, образованное – относящийся к плазме крови
8	Менинг-	27	Менингоэнцефалит, менингобластома	Греч. meninx, meningos – оболочка мозга; анатомич. meninges – мозговые оболочки
9	Артр(о)-	25	Артропоры, артропластика, артроскопия	Греч. arthron – сустав, член – относящийся к суставу
10	Ларинг(о)-	22	Ларинготрахеит, ларингоскопия	laryngos – гортань, относящийся к гортани

Из таблицы 2 видно, что среднее употребление имеют префиксальные терминологические элементы: **миел(о)-** (47) – (греч. myelos – мозг, костный мозг – относящийся к спинному мозгу): *миелолипома, миелосаркоматоз*; **цист(о)-** (47) – (греч. kystis – пузырь, мешок, мочевого пузыря; позднелатинское cysta – киста): *цистотомия, цистопластика*; **дерм(ат, ато, о)** (46) – (греч. derma, dermatos – кожа – относящийся к коже): *дермабразия, дерматовенеролог, дерматомиозит, дермография*; **про-** (45) – (греч. предлог и приставка pro – пред-, до-, перед): *провитамин, прокариоты*; **терм(о)-** (40) – (греч. therme – теплота, жар; лихорадочное состояние; thermos – теплый): *термотерапия, термобарокамера, термоигла, термофобия*; **нефр(о)-** (37) – (греч. nephros – почка; относящийся к почке, почечный): *нефрогидроз, нефробластома, нефрэктомия, нефроптоз*; **плазм(о)-** (32) – (греч. plasma – нечто сформированное, образованное – относящийся к плазме крови): *плазмобласт, плазмотерапия*; **менинг(о)-** (27) – (греч. meninx, meningos – оболочка мозга; анатомич. meninges – мозговые оболочки): *менинголейкемия, менингоэнцефалит*; **артр(о)-** (25) – (греч. arthron – сустав, член, относящийся к суставу): *артросклероз, артрогрипоз, артротомия*; **ларинг(о)-** (22) – (греч. larynx, laryngos – гортань, относящийся к гортани): *ларингография, ларингоспазм, ларингэктомия*.

Таблица 3

Малоупотребительные префиксальные терминологические элементы

№ п/п	Первый микроэлемент	К-во	Примеры	Этимология
1	Супер-	10	Суперкоррекция, суперпозиция	Лат. super – наречие, предлог и приставка – сверх-, над-
2	Вестибул(о)-	10	Вестибулит, вестибулорецепторы	Лат. vestibulum – относящийся к вестибулярному аппарату
3	Дактил(о)-	9	Дактилалгия, дактилогрипоз	Греч. daktylos – палец – относящийся к пальцам
4	Коронар(о)-	8	Коронаротромбоз, коронаростаз	Лат. coronarius – венечный – относящийся к венечным артериям сердца
5	Гигр(о)-	8	Гигрограф, гигропарестезия	Греч. hydros – влажный, жидкий – влага, влажность, жидкость
6	Арахноид-	6	Арахноидит, арахноид-эндотелиома	Анат. arachnoidea – паутиная оболочка мозга, от греч. arachnoides – паутиноподобный
7	Анемо-	5	Анеморумбограф, анемофобия	Греч. anemos – ветер, дуновение – относящийся к движению воздуха, к ветру
8	Астено-	4	Астенопия, астенозооспермия	Греч. asthenes – слабый (от а – отсутствие + sthenos – сила)
9	Гепато-	3	Гепатоаденома, гепатонекроз	Греч. hepar, hepatos – печень – относящийся к печени
10	Еюно-	2	Еюноскопия, еюностомия	Лат. jejunus – ничего не евший, тощий, относящийся к тощей кишке

Рассмотрим таблицу 3 и представленные в ней десять малоупотребительных микротерминологических элементов: **супер-** (10) – (лат. super – наречие, предлог и приставка – сверх-, над-): *суперген, супер-эго; вестибул(о)-* (10) – (лат. vestibulum – относящийся к вестибулярному аппарату): *вестибулопатия, вестибулометрия; дактил(о)-* (9) – (греч. daktylos – палец – относящийся к пальцам): *дактиломегалия, дактилоскопия; коронар(о)-* (8) – (лат. coronarius – венечный – относящийся к венечным артериям сердца): *коронарография, коронаросклероз; гигр(о)-* (8) – (греч. hydros – влажный, жидкий – влага, влажность, жидкость): *гигрометр, гигроскопический; арахноид-* (6) – (анат. arachnoidea – паутиная оболочка мозга, от греч. arachnoides – паутиноподобный): *арахнология, арахноменингит, арахнофобия; анемо-* (5) – (греч. anemos – ветер, дуновение – относящийся к движению воздуха, к ветру): *анемограф, анеморумбометр, астено-* (4) – (греч. asthenes – слабый (от а – отсутствие + sthenos – сила)): *астенопия, астенозооспермия, гепато-* (3) – (греч. hepar, hepatos – печень – относящийся к печени): *гепатология, гепатонекроз, еюно-* (2) – (лат. jejunus – ничего не евший, тощий, относящийся к тощей кишке): *еюноскопия, еюностомия*. Представить все первые словообразовательные микротерминологические элементы не представляется возможным из-за большого количества материала.

Микротерминоэлементы, образующие от 10 до 192 слов, составляют 263 единицы, а которые образуют от одного слова до десяти – 383.

Одна из наиболее характерных особенностей медицинской терминологии, обусловленная ее двуязычной греко-латинской основой, заключается в наличии большого числа дублетных, синонимических (обладающих идентичной семантикой) терминоэлементов греческого и латинского происхождения. Дублетными могут быть как терминоэлементы-приставки, например: греч. *анти-* и лат. *контра-*; греч. *эндо-*, *энто-* и лат. *интра-*, так и корневые терминоэлементы, например, греч. *нефр-* и лат. *рен-*; греч. *пневм-*, *пневмон-* и лат. *пульмон-*; греч. *сплахн-* и лат. *висцер-*; греч. *фак-* и лат. *лент-*; греч. *анг(и)-* и лат. *ваз-*; греч. *прокт-* и лат. *рект-*; греч. *маст-* и лат. *мам-* и т.д. В функционировании медико-биологических терминов важную роль играют отношения антонимии пар терминоэлементов. Чаще всего в этой роли выступают пары терминоэлементов-приставок типа: *гипо-* *гипер-*, *изо-* – *анизо-*, *интра-* – *экстра-*, *ана-* – *ката-*, *олиго-* – *поли-*, *гетеро-* – *гомо-* (*гомео-*). При их помощи образованы многочисленные термины-антонимы. Некоторые многозначные приставки имеют не один антонимический префиксальный элемент. Так, греческая приставка *гип(о)-* противопоставляется греческой приставке *гипер-* в терминах, обозначающих процессы, состояния, свойства (*гипотония* – *гипертония*, *гипоксия*, *гипероксия*, *гипоплазия* – *гиперплазия*), но в терминах, обозначающих расположение чего-либо, *гипо-* противопоставляется греческой приставке *эпи-* (*гипоталамус* – *эпиталамус*, *гипогастрит* – *эпигастрит* и т.п.); латинская приставка *суб-* обычно противопоставляется латинской приставке *супер-* – в терминах, обозначающих недостаточную, слабую степень – высшую степень (*субинволюция* – *суперинволюция*), но при обозначении расположения чего-либо *суб-* может противопоставляться греческой приставке *эпи-* (*субдуральный* – *эпидуральный*).

Как видим, даже поверхностный анализ префиксальных терминоэлементов медицинской терминологии показывает, что знание этимологии этих префиксов помогает определить значение одноэлементных терминов. Поэтому компактный словарь префиксальных компонентов сложных слов медицинской терминологии с этимологическими данными поможет студентам быстрее осваивать медицинскую терминологию.

Библиографические ссылки

1. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. М.: Советская энциклопедия. Т.1. А – Йореса способ. 1982. 464 с.; Т.2. Кабана болезнь – Пяточный бугор. 1983. 448 с.; Т.3. Рабдитозы – Ящур. 1984. 512 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н. К Григорьева¹⁾, Е. А. Сурко²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, grignatasha@mail.ru

²⁾ Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, filicia2002@mail.ru

В статье обосновывается необходимость обучения деловому общению на занятиях по русскому языку как иностранному. Раскрывается сущность психологических трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в процессе коммуникативной деятельности. Подробно рассматриваются упражнения на развитие контекстуальной догадки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; психологические трудности; контекстуальная догадка.

TEACHING BUSINESS COMMUNICATION TO FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

N. K. Grigorieva^a, K. A. Surko^b

^a Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, grignatasha@mail.ru

^b Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, filicia2002@mail.ru

In the article necessity of teaching business communication in classes on Russian as a foreign language is substantiated. The essence of psychological difficulties faced by foreign students in the process of communicative activity is revealed. Exercises for the development of contextual guesswork are considered in detail.

Keywords: Russian as a foreign language; psychological difficulties; contextual guess.

Студенты экономических специальностей занимаются по программе, представленной в модуле общего владения русским языком. Обучение деловому общению входит в учебно-профессиональный модуль, который является дополнительным [1, с. 127-133].

В данной статье мы исходили из того, что иностранные учащиеся после окончания университета будут работать в различных областях народного хозяйства своей страны, например, в банках или на предприятиях, осуществляющих коммерческую деятельность. Они должны быть готовы к общению на русском языке. Для этого им необходимо овладеть соответствующими компетенциями, такими как разговор по телефону, деловая беседа, проведение совещания и др. В связи с этим мы обращаем особое внимание на психологические трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в процессе общения на русском языке.

Отличительным признаком иноязычного общения является то, что оно осуществляется не между носителями одной культуры, а между носителями разных культур. Иноязычное общение – это коммуникативная деятельность, которая существенно отличается от коммуникативной деятельности на родном языке, т. к. содержание высказывания, соответствующее одному и тому же речевому действию, будет различно в разных языках [2, с. 239-246].

Коммуникативная иноязычная деятельность включает в себя:

- 1) коммуникацию;
- 2) интеракцию;
- 3) перцепцию.

В коммуникации одна сторона передает другой информацию, которая может уточняться и развиваться. Вторая сторона получает информацию, раскодирует ее для полного понимания. Интеракция заключается в том, что обе стороны коммуникации обмениваются не только знаниями, но и действиями. Перцепция означает взаимопонимание, установленное на основе восприятия коммуникантами друг друга. Мы видим, что три составляющие коммуникативной иноязычной деятельности взаимосвязаны между собой.

Осуществление иноязычной коммуникативной деятельности происходит посредством языка и речи, которые и едины, и различны. Речь – это язык в действии. Следовательно, речь – это общение в действии, т. к. мышление обусловлено языком, человек формулирует свою мысль посредством сформированных в языке форм общественного мышления.

Речевая деятельность делится на рецептивные виды (чтение, аудирование) и продуктивные виды (говорение и письменная речь). Говорение обладает следующими качествами:

- 1) мотивированность;
- 2) целенаправленность;
- 3) связь с мышлением.

Говорение осуществляется в виде монологической, диалогической и полилогической речи. Монологическая речь характеризуется последо-

вательностью, логичностью, предметным содержанием, отсутствием обратной связи, она неситуативна, реализуется в устной и письменной форме.

Диалогическая речь ситуативна, реактивна. Она привязана к определенной ситуации, использует готовые фразы, клише. Диалогическое общение подразумевает знание стратегии и тактики диалогического общения.

Полилог связан как с диалогом, так и с монологом. Связь с диалогом заключается в краткости, эллиптичности, неполноте конструкций, мотивированности, спонтанности. Связь с монологической речью подтверждается развернутостью реплик, лексической насыщенностью реплик, произвольностью, последовательностью, тяготением к подготовленности.

Процесс говорения обеспечивается следующими механизмами: репродукция выбора, комбинирование, конструирование, упреждение и др. Особо хочется подчеркнуть важность механизма упреждения, без которого говорение невозможно. Для того чтобы высказывание состоялось, необходимо структурное и смысловое упреждение.

Чтение состоит из процесса восприятия и переработки информации, т. е. перцептивное восприятие и логическое осмысление информации неотделимы друг от друга и происходят одновременно.

Существует два подхода по поводу выделения единицы восприятия [2, с. 243]. Сторонники первого считают, что единицей восприятия является слово, т. к. это минимальная единица, наделенная значением. Сторонники второго подхода считают единицей восприятия синтаксические комплексы-синтагмы, т. к. восприятие превышает одно слово. Одновременно с восприятием зрительного образа происходит актуализация слухомоторного образа, что обусловлено физиологической природой. Сличением зрительного образа со значением завершается процесс восприятия-сличения-узнавания.

К основам процесса восприятия и осмысления текста относятся следующие механизмы: внутренний речевой слух, синтагматическое восприятие, антиципация, догадка, логическое понимание. Остановимся более подробно на механизме антиципации. Он основан на способности нашего мозга реагировать на еще не наступившее событие.

Механизм антиципации существует на двух уровнях: смысловом и структурном. Смысловой уровень подразумевает способность понимать по названию и по первым предложениям то, что будет происходить в тексте. Структурный уровень механизма антиципации означает умение предугадать слово по первым буквам, угадать предложение по первым словам, построение абзаца – по первому предложению.

Составляя предтекстовые и послетекстовые задания для занятий по русскому языку как иностранному, важно учитывать механизм антиципации и догадки. Необходимо включать такие упражнения, которые будут развивать упреждение понимания как структуры предложения, так и смысла текста.

Письменная речь – это вид речевой деятельности, в котором мысли выражаются с помощью графического кода. Механизмы письменной речи:

1. Механизм письменного кодирования. Он включает в себя те же элементы, что и при звуковом сообщении плюс перевод звукового кода в графический. Происходит грамматическая реализация высказывания, программирование компонентов высказывания, выход в речь.

2. Внутренняя речь (проговаривание) зависит от уровня владения языком и сложностью письменного сообщения.

Механизмы аудирования [2, с. 244-245]:

1. Восприятие речи.
2. Механизм слуховой памяти.
3. Механизм внутреннего проговаривания.
4. Механизм сличения-узнавания.
5. Механизм антиципации.
6. Механизм логического понимания.

Следует учитывать, что объем слуховой памяти в иностранном языке в два раза меньше, чем в родном. Повторное прослушивание аудиотекста будет успешнее, т. к. произойдет больше сличений с теми эталонами, которые хранятся в памяти человека.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Механизмы чтения, письма, аудирования, говорения формируются на основании нейрофизиологических предпосылок.

2. Речевые процессы обеспечиваются физиологическими механизмами плюс специфическими механизмами, характерными для высших форм деятельности (например, внутреннее программирование речевого высказывания).

3. Речевая деятельность обеспечивается разными механизмами в зависимости от цели речевого высказывания.

Обучение иностранных учащихся деловому общению включает чтение текстов, выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Учитывая психологические особенности обучения чтению, в качестве стратегии можно использовать методику развития контекстуальной догадки, связанную с механизмом упреждения [3, с. 194-205]. Следует развивать способность студентов понимать значение слов без

словаря, догадываться об окончании предложения по его началу, а также предугадывать то, что будет происходить в тексте.

Навык языковой догадки развивается на основе закономерностей словообразования русского языка, морфологического и синтаксического анализа. Контекст используется тогда, когда он способен помочь правильному пониманию значения слова. Микротексты, как правило, адаптированы в той степени, в которой это необходимо для того, чтобы не перейти тот рубеж, когда все непонятно. Для активизации лексики отбирается определенное количество слов, которые студенты в состоянии запомнить. Это зависит от уровня подготовленности группы и от сложности текста.

Все упражнения на развитие контекстуальной догадки можно разделить на 3 типа [4, с. 407-410]:

I. Упражнения, способствующие пониманию текста. Например:

- 1) *Найдите предложения, выражающие основную мысль абзаца.*
- 2) *Составьте заголовки к абзацам.*
- 3) *Прочитайте отрывки из текста, в которых описывается тот или иной факт.*

II. Упражнения, способствующие предвосхищению прочитанного. Например:

- 1) *Прочитайте начало микротекста. Скажите, каким может быть конец.*
- 2) *Прочитайте микротекст. Соответствует ли его содержание основному тексту?*
- 3) *Прочитайте микротекст. Определите значение подчеркнутого слова без словаря.*

III. Упражнения, способствующие развитию ассоциативных связей. Например:

- 1) *Охарактеризуйте подчеркнутые предложения.*
- 2) *В прочитанных микротекстах найдите определения, которые относятся к данному существительному.*
- 3) *Напишите недостающие слова в предложении.*

Нам представляются интересными упражнения, выполнение которых требует знания словообразовательных моделей и грамматических форм слова. Например: Восстановите части слов предложения:

- A) ____ тельница ____ ла в ____ у.
- Б) ____ ня ____ но.
- В) Де ____ ____ ют.

Знание словообразовательных моделей будет способствовать более глубокому пониманию текстов.

Обучение деловому общению на занятиях по русскому языку как иностранному подразумевает использование всех методов работы, способствующих формированию профессиональной компетенции студентов. Создание учебно-методических комплексов, включающих тексты с необходимыми темами общения, а также разработка предтекстовых и послетекстовых упражнений помогут иностранным учащимся преодолеть трудности в овладении русским языком. Необходимо также учитывать психологические особенности общения на иностранном языке. Это повысит конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда.

Библиографические ссылки

1. Лебединский С.И., Гончар Г.Г. Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа для иностранных студентов I-IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений. Минск : БГУ, 2003. 172 с.
2. Ефименко С.В. Психологические особенности профессионально ориентированного иноязычного общения. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-professionalno-orientirovannogo-inoazychnogo-obscheniya> (дата обращения 9.10.2024).
3. Низкошапкина О. В., Большакова Н. Г. Контекстуальная догадка как одна из стратегий обучения иностранных учащихся чтению на русском языке. [Электронный ресурс] URL: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/download/9489/9713/34270> (дата обращения: 15.10.2024).
4. Абрамова М. В. Развитие языковой догадки на уроках русского языка как иностранного на предвузовском этапе // Вестник Псковского госуд. ун-та. Серия: Социально-гуманитарн. науки, № 5. 2014 г. с. 407-410.

ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ ЕХАТЬ – ЕЗДИТЬ, ИДТИ – ХОДИТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН

И. Н. Денисова¹⁾, Л. М. Надумович²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет культуры и искусств, ул. Рабкоровская 17, 220007, Минск, Беларусь, denisova767@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный лингвистический университет, ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, lusjanad@gmail.com*

Русские глаголы движения представляют наибольшую сложность для иностранных студентов. В данной статье рассматриваются особенности русских глаголов движения, а также способы и средства преподавания грамматического материала на уроках русского языка как иностранного на материале песен. Предложены творческие задания, позволяющие максимально облегчить восприятие учебного материала студентами и повысить эффективность формирования не

только грамматических, но и коммуникативных навыков и умений у студентов при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русские глаголы движения; творческие методы; русские песни.

STUDYING VERBS OF MOTION RIDE – RIDE, GO – GO TO RUSSIAN LANGUAGE CLASSES HOW FOREIGN ON THE MATERIAL OF SONGS

I. N. Denisova^a, L. M. Nadumovich^b

^a *Belarusian State University of Culture and Arts, st. Rabkorovskaya 17,
220007, Minsk, Belarus, denisova767@gmail.com*

^b *Belarusian State Linguistic University, st. Zakharova, 21,
220034, Minsk, Belarus, lusjanad@gmail.com*

Corresponding author: L.M. Nadumovich (lusjanad@gmail.com)

Russian verbs of motion are the most difficult for foreign students. This article discusses the features of Russian verbs of motion, as well as ways and means of teaching grammatical material in lessons of Russian as a foreign language based on songs. Creative tasks are proposed to make it as easy as possible for students to perceive educational material and to increase the effectiveness of the formation of not only grammatical, but also communicative skills and abilities in students when teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian verbs of motion; creative methods; Russian songs.

Глаголы движения образуют лексико-грамматическую группу, состоящую из ограниченного числа слов, которые объединены общей семантикой, грамматическими характеристиками и своеобразием в языке. Эти лексические единицы выполняют важную роль в выражении общих глагольных категорий и следуют установленным правилам их использования в речи. Ключевыми семантическими особенностями глаголов движения являются:

- способ перемещения;
- направленность или ненаправленность движения;
- кратность или некрatность перемещения.

В издании «Русская грамматика» под редакцией П. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина [1, с. 591] выделяются 14 пар глаголов движения:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| • бежать – бегать | • лететь – летать |
| • катить – катать | • вести – водить |
| • брести – бродить | • плыть – плавать |
| • лезть – лазить | • нести – носить |
| • везти – возить | • ползти – ползать |

• *идти* – *ходить*

• *тащить* – *тащить*

• *ехать* – *ездить*

• *гнать* – *гонять*

«Русская грамматика» делит эти глаголы на однонаправленные и неоднаправленные. Поэтому принято классифицировать эти глаголы на две группы: глаголы группы *идти* и глаголы группы *ходить*. Важно обратить внимание на некоторые морфологические аспекты глаголов движения, относящихся к группе «*идти*», особенно в контексте формирования временных форм и императивных конструкций.

Аналитическая форма будущего времени, состоящая из *буду* + *инфинитив*, используется для глаголов движения группы *идти* лишь в тех случаях, когда акцент ставится на самом процессе движения и результатах, связанных с ним, в значении «на пути» или «по дороге». Пример: *Когда будешь идти в университет, по дороге купи в киоске словарь.*

Глаголы движения группы *ходить*, такие как *ездить*, *летать*, *плавать*, *бегать*, *носить*, *возить* и *водить*, применяются для описания неоднаправленного движения. Однократное движение может быть выражено глаголами группы *ходить* в прошедшем времени, причем глагол движения может быть заменен глаголом-связкой *быть* с сохранением смысла. Например: *Летом я ездил на дачу к бабушке.* эквивалентно *Летом я был на даче у бабушки.* В приведенном примере глагол *быть* теряет свою связь с состоянием и приобретает значение движения. Частота неоднократных действий может подчеркиваться добавлением лексических единиц, таких как *часто*, *редко*, *иногда*, *обычно*, *каждый день* и др. Например:

Я часто хожу в гости к соседу.

Иногда по праздникам я езжу в Полоцк.

В этих случаях глаголы движения также могут заменяться на глагол *быть*, однако грамматическое оформление различных эквивалентных конструкций будет отличаться:

Я часто хожу в гости к соседу – Я часто бываю в гостях у соседа

Иногда по праздникам я езжу в Полоцк – Иногда по праздникам я езжу в Полоцк.

Когда речь идет о движении, которое станет регулярным в будущем, используется аналитическая форма будущего времени: *Во время отдыха мы часто будем ездить на море.*

Кроме того, глаголы движения группы *ходить* могут описывать способности, умения или предрасположенности к определенным видам передвижения:

Птицы летают. Рыбы плавают. Человек ходит.

Виктор отлично плавает и ездит на велосипеде.

Анализ вышеуказанных глаголов движения показал, что, изучая глаголы движения, студенты должны не только помнить правила, но и осваивать язык как инструмент для выражения чувств, идей и переживаний. Можно выделить несколько инновационных подходов к обучению:

1. Установка на связь значения слова и эмоций.

Учащиеся должны понимать связь между значением слова и эмоциональной окраской. Например, «я иду» может ассоциироваться с легкостью и решимостью, в то время как «я еду» передает ощущение скорости и динамики. Упражнения могут включать создание мини-историй, в которых эти глаголы передают разное настроение.

2. Метод путешествия.

Использование метода «путешествия во времени» и «пространстве» – учащиеся могут представлять, как они перемещаются из одной точки в другую, постепенно заполняя промежуточные этапы примерами из своей жизни, используя глаголы идти-ехать, чтобы оживить уроки.

3. Игровая перспектива.

Создание ролевых игр, в которых учащиеся «отправляются в экспедицию» по различным интересным местам. Это может быть «экскурсия» в Москву или «поездка» на море, где они используют глаголы в контексте настоящего времени активных действий.

4. Глагольные «мапы-карты».

Учащиеся могут создать «глагольные мапы»: визуальные схемы, которые сопоставляют различные значения и ситуации использования, обогащая их креативностью. Например, они могут нарисовать дорогу, обозначая каждую остановку как использование одного глагола, чтобы выразить конкретную мысль.

5. Живые диалоги.

Включение настоящих диалогов из фильмов или книг, где используются глаголы движения. Учащиеся могут пересоздать сцены с правильным использованием этих глаголов, что сделает обучение более захватывающим и наглядным.

6. Создание ассоциаций.

Приучение учащихся к созданию ассоциаций с движением. Например, они могут придумать необычные происшествия при движении, используя глаголы *нести-везти*, чтобы сделать уроки более увлекательными и запоминающимися.

В данной работе на материале русской песни «Конь» (композитор Игорь Матвиенко, автор текста Александр Шаганов) проиллюстрируем некоторые способы и средства изучения глаголов движения, а также и других аспектов изучения русского языка в иностранной аудитории.

Песня «Конь» завоевала сердца миллионов слушателей в России, Беларуси и Украине, став настоящим символом народной культуры. Независимо от возраста – будь то дети или взрослые – ее мелодия и текст

хорошо знакомы и любимы многими. Действительно, образ коня на протяжении веков имел сакральное значение в культурном наследии многих народов Европы и Азии. Этот мощный символ воплощает в себе множество смыслов, связанных с гармонией, подчинением, силой и стремлением к цели. Конь и всадник представляют собой единство, где динамика движения сопутствует олицетворению контроля и дисциплины.

Наиболее ярко эта идея выражается в стремлении к горизонту – метафоре бесконечного пути и поиска, олицетворяющей мечты и амбиции человека.

Выйду, пойдем, идем, пойду, неси – это формы глаголов движения, которые неоднократно встречаются в песне. Студентам предлагается отработка конструкций *выйду в поле* (В.п.) – *пойдем (идем) по полю* (Д.п.). Необходимо обратить внимание на управление глагола во фразах *пойдем с конем, пойдем по полю, пойдем вдвоем*. Кроме того, важно не обойти вниманием конструкцию *ехать* как? – *верхом на коне*. Интерес представляет довольно употребительное в русском языке выражение *пойду посмотрю* (сравните еще: *пойду принесу, пойду возьму и др.*). Студентам необходимо объяснить, что глагол *пойти* в конструкции *пойду и сделаю* что-либо имеет значение «приступить к действию, обозначенному вторым глаголом». Такие конструкции широко распространены в разговорной речи.

Как уже говорилось выше, в песне «Конь» можно рассмотреть (или повторить) и другие аспекты языка на уровне фонетики, лексики и грамматики.

Синонимы: *конь* – *лошадь*.

Уменьшительно-ласкательные суффиксы: *ночью-ночкой, поле-полюшко*.

Варианты ударений: *по́ полю* (поэтич.) – *по по́лю* вдвоем.

Фонетические варианты (полногласные и неполногласные сочетания): *золотая рожь* – *златая рожь* (книжн., поэтич.).

Числительные: *вдвоем*

Наречие: *ехать* (как?) *верхом*.

Фазовые глагол: *начинать* – *продолжать* – *заканчивать*.

Словообразование: *год-хлебород* (*Год-хлебород* – это выражение, которое используется для обозначения удачного года с хорошим урожаем хлеба. Связано с тем, что такой год приносит богатый урожай).

Метафоричность: идея движения к горизонту в строке «*где рождает поле зарю?*». Эта фраза не только создает образ величественного пейзажа, но и подчеркивает цикличность и обновление жизни. *Конь и всадник* – это одновременно и гармония, и подчинение, и неисчерпаемый источник силы, стремление к цели и упорству. Кроме того, конь как символ олицетворяет бесконечный цикл жизни. Он служит напоминанием о том, что жизнь, как и природа, подвержена

постоянным изменениям, обновлениям и перерождениям. В этом контексте «Конь» становится не просто песней, а настоящей поэтической метафорой, которая глубоко резонирует с человеческими переживаниями и отражает неотъемлемую связь народа с его культурными корнями и природным окружением.

Лингвострановедческий компонент: песня стала поистине народной, показано общее у народов России, Беларуси и Украины (*брусничный свет, алый рассвет, родники, дальних деревень огоньки, золотая рожь, да кудрявый лен, сакральный образ коня у всех народов мира*). Песня продолжает вдохновлять, вызывая у слушателей стремление двигаться вперед, несмотря на трудности и преграды.

Материал текстов русских песен позволяет максимально облегчить восприятие учебного материала учащимися и повысить эффективность формирования не только грамматических, но и коммуникативных навыков и умений у студентов при обучении русскому языку как иностранному.

Таким образом, применение творческих заданий не только делает процесс обучения более увлекательным, но и способствует более глубокому осмыслению языка. Преподаватель, выступая в роли проводника, создает пространство, где каждый студент сможет осваивать речевые умения и навыки общения в захватывающем путешествии по новым горизонтам языка.

Библиографические ссылки

1. Шведова, Н.Ю. Русская грамматика М. : Наука, 1980. Т.1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология.

ИНЖЕНЕРАМ О НАУКЕ ПРОСТО И ПО-РУССКИ

М. А. Дрога¹⁾, С. В. Фуникова²⁾

¹⁾ Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, д. 85, 308015, г. Белгород, Россия, droga_m@mail.ru

²⁾ Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, д. 85, 308015, г. Белгород, Россия, funikova.s@mail.ru

Раскрывается суть работы преподавателя РКИ с иностранными слушателями. На примере подготовительного факультета НИУ «БелГУ» описываются научные мероприятия просветительского характера. В частности уделяется внимание циклу лекций «Величайшие изобретения человечества». Кроме того, рассматривается профориентационная работа с будущими специалистами технического профиля.

Ключевые слова: русский язык (профессиональный); наука; просветительская деятельность; инженерный профиль; профориентационная работа; модульный подход.

ABOUT SCIENCE FOR ENGINEERS IN RUSSIAN

M A. Droga^a, S.V. Funikova^b

*^aBelgorod State National Research University, 308015, Belgorod, Russia,
Pobedy street, 85 droga84@rambler.ru*

*^bBelgorod State National Research University, 308015, Belgorod, Russia,
Pobedy street, 85 funikova.s@mail.ru*

The essence of the work of the teacher Russian with foreign students is revealed. Using the example of the preparatory faculty of the National Research University "BelSU", scientific events of an educational nature are described. In particular, attention is paid to the lecture series "The greatest inventions of the world". In addition, career guidance work with future technical specialists is being considered.

Keywords: Russian language (professional); science; educational activities; engineering profile; career guidance; modular approach.

Университет НИУ «БелГУ» стал для нас местом получения высшего образования, колыбелью научных изысканий, пространством для творческой и профессиональной деятельности. Методом проб и ошибок, путем приобретения собственного опыта десятый год работаем с иностранными студентами инженерно-технической и технологической направленности. Учить слушателей с нуля не просто русскому языку, а языку специальности, давать знания по языку математики, информатики, физики и химии – задача со звездочкой. В этом и состоит интерес нашей работы и работы наших коллег.

С 2013 года на подготовительном факультете НИУ «БелГУ» проводятся занятия просветительского характера со слушателями инженерно-технической, технологической, естественнонаучной направленности. Эти проекты стали ежегодными, проводились в соответствии с днем российской науки (в феврале). Практика показала, что студентам необходим такой опыт выступлений на иностранном языке, так как впереди их ждут исследования и эксперименты. Иностранным слушателям интересен поиск информации, самостоятельная подготовка, проба ораторского мастерства. Целью просветительских проектов в режиме онлайн-обучения был обмен информацией на русском языке, получение новых знаний о величайших научных достижениях и разработках. Перед каждым участником стояла задача – подготовить небольшое сообщение с презентацией на выбранную тему в цикле «**Величайшие изобретения человечества**»

(уровень владения русским – А1 – элементарный). Студентам было необходимо описать выбранный объект исследования по плану: 1) *Кто изобрел?* 2) *Где это случилось?* 3) *Как это работает?*

В 2021 году студенты инженерного профиля подготовительного факультета НИУ «БелГУ», находящиеся в разных точках Земли (около 45 человек), встретились в формате видеоконференции, познакомились друг с другом, обменялись мнениями. Студенты-слушатели из Латинской Америки, Китая, Африки, Азии задавали вопросы, комментировали выступления коллег. Урок-семинар получился зрелищным: юноши и девушки рассказали об истории изобретения стекла, колеса, о появлении первого самолета, автомобиля, аэростата, транзистора, компьютера, а также презентовали интересные факты о самых высоких объектах в мире. Результатами проекта стало участие активных студентов в конференциях, научные публикации, желание продолжать научно-исследовательскую работу в России. Второй урок-семинар **«Чрезвычайные ситуации и правила поведения при них»** был проведен в июне среди тех же студентов, уровень владения русским языком вырос, некоторые из обучающихся свободно и осознанно говорили и общались друг с другом. Этот семинар также стал традиционным в нашей практике. Урок был проведен в русле кино-цикла историй о самых масштабных событиях в истории, а также ознакомления с природными явлениями, несущими большую опасность. Несмотря на молодой возраст иностранных участников (от 18 до 26 лет), был приятен тот факт, что они знают и читают информацию о событиях прошедшего века. Семинары в дистанционном формате еще раз подтвердили важность и нужность фигуры преподавателя в учебном процессе, а также выявили научные вкусы будущих инженеров, строителей, архитекторов, программистов, выбравших обучение в России, несмотря на непростую эпидемиологическую ситуацию в мире.

Модуль содержит определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения той или иной профессиональной деятельности, и может состоять из нескольких модульных единиц, расширяющих и дополняющих основное содержание модуля с учетом требований конкретной задачи [1, с. 33]. Модульный подход в обучении слушателей инженерного профиля (будущих архитекторов, строителей, дизайнеров, авиаконструкторов, программистов и т.п.) позволил структурировать материал по блокам. Это, в свою очередь, существенно облегчило работу преподавателей-предметников, начинающих работать в группах через месяц после начала изучения языка специальности. В процессе работы с инженерами важной фундаментальной задачей преподавателя РКИ является обучение числам. В языке физики базовым навыком становится изучение

слушателями основных форм предметов, их цветов и размеров (параметров). В курсе языка информатики (которая появляется в расписании, как правило, через 3 месяца с момента изучения алфавита) основой признается знание устройств компьютера и глаголов, используемых в интерфейсе рабочего стола.

Во втором семестре в работе преподавателя РКИ стоят задачи: 1) построению и нахождению основных грамматических конструкций; 2) составление плана научного текста; 3) обучение навыку формирования вопросов; 4) написание конспекта (использование символов, сокращений).

Также на подготовительном факультете НИУ «БелГУ» успешно себя рекомендовал проект «МИКС» (международный интеллектуальный клуб студентов), в рамках которого слушатели участвуют в научно-просветительских лекториях, конференциях, онлайн-форумах, экскурсиях в музеи (связи и коммуникаций, геолого-минералогический, полиции, художественный и др.). Кроме того, организуются профориентационные мероприятия на площадки базирования института инженерных и цифровых технологий: компьютерные классы, лаборатории, заводы. Совместно с музеями города Белгорода преподаватели русского языка и тьюторы факультета погружают слушателей-иностранцев в языковой мир технической специальности. Ежегодно в апреле НИУ «БелГУ» становится центром притяжения молодых ученых, в университете проходит международная студенческая научно-просветительская конференция «Величайшие изобретения человечества». В 2023 году она собрала более 150 участников: обучающиеся из разных стран обменялись информацией на русском языке, рассказали о необычных изобретениях, устройствах, дизайнерских решениях, химических элементах, инновациях в науке. Выступления юношей и девушек включали сведения по точным и естественным наукам: появление единиц измерения и первого транспорта, истории возникновения рентгеновского излучения, аэробайка, космической ракеты, важнейших изобретениях Древнего Китая и других событий в мире открытий.

В соответствии с модульным подходом, гуманитарная дисциплина «Русский язык (профессиональный модуль)» тесно связана с профессиональными дисциплинами. Изучение языка специальности по модулям способствует повышению мотивации к изучению русского языка иностранными студентами и интереса к специальным дисциплинам, а также активизации познавательной деятельности учащихся, расширению возможностей их профессиональной деятельности в России.

Отметим, что контингент прибывающих на данную специальность студентов представляет собой слушателей из Африки, Латинской Аме-

рики, в последние годы наблюдается приток представителей арабских стран: Сирии, Ливана, Иордании, Ирака и других (данные приведены в таблице 1).

Таблица 1

Количество обучающихся по программе

Учебный год	Количество иностранных слушателей на подготовительном отделении	Количество граждан, обучающихся в группах инженерно-технической и естественнонаучной направленности
2021-2022	450	111
2022-2023	346	84
2023-2024	168	45

Обучение языку специальности в группах естественно-научной направленности стало актуальным в связи с возвращением естественных наук в статус востребованных. В этом модуле материал включает следующие предметные блоки: «Математика», «Физика» и «Химия». С 1 января 2024 года в список дисциплин, необходимых для изучения в группах с указанным профилем включена и «География». Отличительной особенностью преподавания здесь является то, что часы, отведенные физике, сокращены до 32 часов. Особое внимание уделяется изучению химии как предмета. Но мне, как разработчику учебных программ, кажется не совсем оправданным отсутствие информатики. Наличие и внедрение в НИУ «БелГУ» дистанционных курсов, онлайн-программ, интерактивных ресурсов, технических средств и возможностей позволяют без труда осваивать различного рода информационные вызовы времени [3].

Таблица 2

Содержание модулей специальностей

Направленность	Дисциплины до 01.01.2024	Дополнительные дисциплины с 01.01.2024
Инженерно-техническая и технологическая направленность	• математика • физика • информатика	• химия • черчение • история • обществознание
Естественнонаучная направленность	• математика • физика • химия	• биология • информатика • география

Опыт работы в качестве преподавателя русского языка (профессионального), а также в качестве руководителя инженерных программ позволил сделать вывод, что подобная система работы увеличивает позна-

вательную активность обучаемых, помогает им в более эффективном усвоении языка той или иной специальности. Таким образом, модульный подход к обучению предполагает как взаимодействие и объединение разных наук, так и применение этого подхода на всех этапах обучения [4]. При построении учебных блоков реализуется взаимосвязь между модулями на протяжении учебного года, а также неразрывной остается связь с модулями, применяемыми на первом курсе.

Главная задача Международного интеллектуального клуба студентов (МИКС) – помочь иностранным слушателям расширить представления о возможностях обучения в НИУ «БелГУ» и определиться с выбором своей будущей профессии.

На сегодняшний день на подготовительном факультете обучается 181 студент из 40 стран мира. Именно с ними и проводится активная профориентационная работа.

На площадке клуба для участников организуют тематические мастер-классы, встречи с иностранными и русскими студентами старших курсов, дни открытых дверей, виртуальные экскурсии по факультетам и институтам университета, просмотр и обсуждение фильмов о том, какие возможности предоставляются студентам в период обучения в НИУ «БелГУ» для самореализации в научной деятельности, культурной и спортивной сферах.

Вместе с тем клуб не первый год становится дискуссионной площадкой, где студенты могут выразить мнение на общественно значимые образовательные темы, а также поделиться своими исследовательскими разработками.

В этом учебном году сезон МИКС был насыщен профориентационными мероприятиями, которые проходили как в онлайн-, так и в очном форматах. Слушатели из разных стран получили возможность познакомиться с руководителями различных институтов и кафедр, а также узнать о перспективах обучения.

В начале апреля к профориентации слушателей подготовительного факультета присоединился институт инженерных и цифровых технологий. Участники клуба МИКС побывали в лабораториях электрических машин, пневматики и гидравлики, биотехнических систем и технологий и другими научными центрами.

В ходе профориентационной работы иностранные слушатели встретились и с преподавателями института наук о Земле. Молодые люди побывали на учебном полигоне «Шахта», где узнали о различных специализациях, предлагаемых в программе обучения, а также о том, что на каждом участке будущие студенты института смогут включаться в рабочий процесс, используя технологии виртуальной реальности. Уникальной составляющей нового пространства являются тренажеры-симуляторы.

В рамках профориентационной работы студенты-иностранцы имели возможность встретиться с заведующими кафедр, преподавателями и магистрантами юридического института. Слушатели получили уникальную возможность пообщаться с носителями родных языков, окончившими юридический институт, и получить ответы на волнующие вопросы, а также узнали о возможностях прохождения стажировок и практик.

Институт фармации, химии и биологии привлек внимание слушателей развитой материально-технической базой, а также вниманием к иностранным обучающимся и их активным вовлечением в учебную, научную и общественную деятельность.

Очень важен тот факт, что, даже находясь за рубежом, наши обучающиеся уже имеют связь с университетом, уже чувствуют себя причастными к его жизни и традициям, уже ассоциируют себя с многонациональным студенческим сообществом НИУ «БелГУ» [2].

В рамках конференции представители разных стран обменялись информацией на русском языке, рассказав о необычных изобретениях, устройствах, дизайнерских решениях, химических элементах, инновациях в науке.

Просветительский цикл-2024 включал сведения по точным и естественным наукам, в том числе о появлении единиц измерения и первого транспорта, истории возникновения рентгеновского излучения, аэробайка, космической ракеты, важнейших изобретениях Древнего Китая и других событиях в мире открытий.

Отметим обширную географию выступающих и их достаточно высокий уровень владения русским языком. Участники из Китая, Африки, арабских стран, Латинской Америки продемонстрировали навыки ведения научных прений. Также молодые исследователи выразили готовность принять участие в будущих студенческих конференциях.

Увлеченность наукой и своей профессией, готовность преподавателей-предметников подготовительного факультета и институтов нашего университета делиться знаниями и опытом не может не заинтересовать наших обучающихся.

В лектории приняли участие преподаватели и тьюторы соответствующего профиля. Под руководством наставников студенты не только выполнили небольшие исследования и подготовились к публичному выступлению, но и провели эксперименты и опыты в лабораториях, научились систематизировать и обобщать полученные результаты.

В рамках профориентационной работы состоялись две научно-практические студенческие конференции «Величайшие изобретения человечества», «Я и моя профессия», которые организованы подготовительным факультетом совместно с кафедрой русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации. Эти мероприятия поз-

волили слушателям выступить в роли докладчиков, совершенствуя свои речевые навыки.

Считаем, что подобные формы работы способствуют благоприятной атмосфере обучения и успешной карьере для всех наших слушателей.

Библиографические ссылки

1. Дмитриева Д.Д. Теоретические аспекты интегративно-модульного подхода к обучению русскому языку иностранных студентов // Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства сборник научных статей. Юго-Западный государственный университет. 2015. С. 70-77.

2. Дрога М.А. Мультимедийные технологии на уроке языка специальности (на примере инженерной направленности) // РКИ: лингвометодическая образовательная платформа: сб. труд. конференции / Отв. ред. Л.Г. Петрова. Белгород, 2024. С. 48-52.

3. Соляник О.Е. Модульная система в работе с иностранными учащимися технического вуза // Крымский научный вестник. 2016. №1. С.154- 162.

4. Самосенкова Т.В. Модульные курсы: перспективы внедрения // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 83- 86.

ИЗУЧЕНИЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТИЛИСТИКЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ- ЛИНГВИСТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭТИЧЕСКИХ НАДПИСЕЙ К АКВАРЕЛЯ М М. ВОЛОШИНА)

В. В. Зубченко

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта, ул. Невского, 14,
236041, г. Калининград, Россия, zubchenko.violetta@mail.ru*

В статье представлена разработка урока по изучению цветообозначений в поэтических надписях к пейзажам Крыма поэта и художника М.А. Волошина. Описанный урок был апробирован на занятии по стилистике в группе китайских студентов-лингвистов четвертого курса. В качестве учебного материала отобраны наиболее интересные и простые в лексико-семантическом плане стихотворные строки автора. Последовательная работа по изучению цветообозначений в иностранной аудитории включала предтекстовые задания, нацеленные на представление цветообозначений как системной подгруппы лексики; изучающее чтение текста-биографии М. Волошина и включающих колоративы поэтических мини-текстов к его акварелям; послетекстовые задания, позволяющие проверить понимание прочитанных текстов и умение выделять в них цветообозначения. Отмечено, что китайские студенты с интересом освоили новый материал и творчески подошли к выполнению домашнего задания.

Ключевые слова: цветообозначения; колоративная лексика; поэтический текст; лирика М.А. Волошина; надписи на акварелях; китайские студенты-лингвисты; методика обучения РКИ.

STUDYING COLOR SYMBOLS IN STYLISTICS CLASSES WITH SENIOR FOREIGN LINGUIST STUDENTS (BASED ON THE MATERIAL OF POETIC INSCRIPTIONS TO M. VOLOSHIN'S WATERCOLORS)

V. V. Zubchenko

*Immanuel Kant Baltic Federal University, ul. Nevskogo, 14,
236041, Kaliningrad, Russia, zubchenko.violetta@mail.ru*

The article presents the development of a lesson on studying color designations in poetic inscriptions to Crimean landscapes by the poet and artist M.A. Voloshin. The described lesson was tested in a stylistics lesson in a group of fourth-year Chinese linguistic students. The most interesting and simple lexical and semantic poetic lines of the author were selected as teaching material. Consistent work on studying color designations in a foreign audience included pre-text tasks aimed at presenting color designations as a systemic subgroup of vocabulary; studying reading of the text-biography of M. Voloshin and including colorings of poetic mini-texts to his watercolors; post-text tasks that allow you to test your understanding of the texts you have read and your ability to identify color symbols in them. It was noted that Chinese students mastered the new material with interest and creatively approached their homework.

Keywords: color terms; colorful vocabulary; poetic text; lyrics by M.A. Voloshin; inscriptions on watercolors; Chinese linguistic students; teaching methodology Russian as a foreign language.

Известно, что изучение художественного русскоязычного текста на занятиях в иностранной аудитории способствует расширению словарного запаса и филологического кругозора учащихся, стимулирует их к творческой мыслительной деятельности, повышает мотивацию в изучении языка, помогает сформировать социокультурную и лингвострановедческую компетенции инофонов.

Академик Л.В. Щерба справедливо указывал на важность изучения литературных текстов, т.к. они способствуют пониманию того, что действительность в каждом языке представлена по-разному, и «каждое новое слово заставляет нас вдуматься в то, что кроется за ним <...>, в самое существо человеческой мысли» [1, с. 45]. В связи с этим можно считать, что использование художественного аутентичного текста на уроках русского языка как иностранного приобщает студентов к мировидению другого народа через постижение механизма именования словом объектов окружающего мира. Такой подход позволяет при учете методической целесообразности обучения чтению и пониманию оригинальных литературных текстов рассматривать язык сквозь призму основанной на нем культуры. Методическая же целесообразность заключается в том, чтобы отобранные для изучения тексты, во-первых, отличались бы эстетиче-

ской ценностью и культурной значимостью, во-вторых, соотносились бы с изучаемой языковой темой и, в-третьих, были бы по объему и содержанию доступны для понимания иностранным учащимся соответствующего уровня обучения. В этом смысле иллюстрированные авторскими акварелями поэтические строки Максимилиана Волошина представляют, на наш взгляд, особый интерес при изучении цветообозначений на занятиях по стилистике с иностранными студентами-лингвистами старших курсов.

Поскольку каждая национальная культура является частью общечеловеческой культуры, то, по мнению Н.В. Кулибиной, «при изучении иностранного языка (в единстве с культурой, которую он обслуживает) наличие общего базиса (основания, основы), на который можно опереться при усвоении нового, делает реальной саму возможность достижения понимания, а наличие новизны создает дополнительный мотив, заинтересованность и др.» [2, с. 49]. Это значит, что иностранцы, изучая художественную литературу на русском языке, усваивают новую культурологическую информацию с опорой на мировой и собственный культурный код.

Одной из важных особенностей общечеловеческой культуры является способность человека зрительно воспринимать цвет. Исследователи отмечают, что цвет в культуре человечества «всегда имел большое значение ввиду его тесной связи с философским и эстетическим осмыслением мира» [3, с. 158]. В большинстве мировых культур в обобщенном понятии цвета принято выделять хроматические и ахроматические цвета. К хроматическим цветам относятся красный, желтый, оранжевый, зеленый, синий, фиолетовый и все их оттенки, воспринимаемые индивидуально. Ахроматические цвета (не имеющие цвета) – это белый, черный и все оттенки серого – они различаются только по степени освещенности, по светлоте [4, с. 37-41]. Ученые считают, что оппозиция черного и белого цветов обусловлена тем, что жизнь людей во многом зависела от таких природных факторов, как смена дня и ночи. В связи с этим в мировой культуре сформировался комплекс положительных и отрицательных значений: белый – положительные, черный – отрицательные [5, с. 42]. Организация наименований хроматических цветов спектра и их оттенков имеет во всех языках мира сложную структуру, а их семантика вызывает у представителей разных культур различные эмоции и ассоциации. Задача данного урока – показать иностранным учащимся многообразие русских колоративов и возможности их поэтического использования. Студентам предстоит, в частности, узнать следующее:

1. Лексемы, обозначающие один из семи отрезков спектра (неоттеночные цвета, например, синий, красный, желтый и т.д.), выступают

обычно как доминанты соответствующих лексико-семантических групп цветовых слов в русском языке [6, с. 217].

2. Все члены ЛСП (лексико-семантической подгруппы) цветообозначений, которые объединены общностью семантической темы, являются потенциальными синонимами, т.е. обладают способностью к предельно близкой смысловой соотнесенности [7, с. 13].

3. В поэтическом тексте состав наименований цвета весьма своеобразен, а их семантика находит свою реализацию в индивидуально-авторской художественной системе языка.

4. Цветообозначения являются важным средством создания словесной живописи, поскольку при помощи колоративов поэты представляют мир в неповторимых красках. Подтверждая это, лингвист В.А. Маслова указывала, что поэтические тексты «ценны сами по себе, ибо они есть лучшее, что человек может сказать о себе и мире» [8, с. 17]. Особенно красочным виделся мир тем мастерам слова, которые обладали талантами живописцев. Такой талант был у поэта М.А. Волошина, который запечатлевал в своих акварельных рисунках образ дорогой и близкой ему по сердцу и духу земли – Киммерии, именно так поэт называл Крым, «как олицетворение самого прекрасного в мире» [9, с. 13]. М.А. Волошин – это поэт, которому были доступны все грани мастерства не только словесного описания окружающего мира, но и наглядного его изображения при помощи кистей и красок. Художник М.А. Волошин изобразил Крым в акварельных рисунках, которые он сопровождал поэтическими строками. Эти мини-стихотворения содержат цветообозначения, органично входящие в описание природных объектов: холмов, скал, неба, облаков, травы, деревьев, листьев, троп и т.д. Основная функция цвето-световых слов в крымских циклах М. Волошина, по мнению О.В. Кондрашовой, «может быть определена как живописно-изобразительная: поэт смотрел на окружающий мир взглядом художника и стремился воплотить в слове красочное своеобразие природы любимой им Киммерии» [10, с. 234].

Дидактический материал урока был отобран из 164 единиц цветообозначений, содержащихся в 120-ти поэтических надписях на акварелях, включенных в сборник М.А. Волошина «Коктебельские берега» [11, с. 204-209], который был представлен учащимся.

При подготовке материала к уроку было установлено, что в поэтических текстах М. Волошина преобладают следующие группы цветообозначений: оттенки красного цвета – 34, оттенки синего цвета – 22, оттенки серого цвета – 17, оттенки фиолетового цвета – 14, оттенки желтого цвета – 13, оттенки белого цвета – 11, оттенки зеленого цвета – 10. Кроме

того, автор использует в своих описаниях слова «темный» (17) и «светлый» (11), «сияющие» оттенки (9) и неопределенные оттенки цвета (6). Было определено, что цветообозначения в поэзии М. Волошина могут выражаться разными частями речи:

1) прилагательными: *белых* облаков, *багряные* своды, *рыжими* холмами, *седым* стеклярусом, *дымчатым* стеклом дождя; в том числе **сложными прилагательными:** к *зелено-розовым* просторам, *темно-алыми* ветвями, *лилово-дымчатые* планы, *вяло-желтые* листья, *сизо-дождливою* далью, *серо-голубые* горы;

2) существительными: утренний *топаз*, в *золоте* листов, *лазурь* над купами дерев, *гиацинты* волн;

3) глаголами: *сияют* снега облаков, озеро *меркнет*, *дымится* море; адъективными формами глаголов – **причастиями:** *изваянные* облака, *сияющих* холмов, гор *сожженных*, *просеребренная* гора, *залитые* солнцем, *померкших* далей, *окованные* медью, в отдельных случаях **деепричастиями:** *зажигая* костры по холмам;

4) краткими прилагательными в функции предиката: лазурь над купами дерев *темна* и *глубока*, *ясен* вечер.

Отмечено также, что цветообозначения использовались поэтом в качестве различных художественных средств выразительности. Красочные **эпитеты** (в *оправе золотой, серебристыми холмами, пурпурных роц, лилового хребта, мраморного неба, в шафранных сумерках, малахитовые дали* и др.) нередко сочетаются или чередуются с **метафорами** (*облака с оливами опала, зажег прощальные костры, в скорбном золоте листов, зажигая костры по холмам, опрозрачила осень долины, пламенем дымятся облака, осенние костры, золото земли, припал вечерний лебедь на вершины лилово-дымчатые скал* и т.п.), **олицетворениями** (*озера синее око, перламутровыми лбами, распростер сияющие крылья*), **сравнениями** (*как молоко свернувшееся, ряби жемчужных облаков; тусклый свет, как мыльная вода* и т.д.).

Предварительное изучение лексико-семантической группы наименований цветов в поэтических надписях М.А. Волошина позволило подготовить следующую разработку занятия по стилистике для групп китайских студентов четвертого курса, направление подготовки – «Лингвистика», профиль – «Русский язык и перевод».

Урок по теме «Цветообозначения в лирике Максимилиана Волошина – поэта и художника»

Вводная беседа преподавателя с аудиторией с применением презентации. Что такое цветообозначения? Какие цветообозначения (наименования цветов) вы знаете? Назовите основные цвета спектра. Подберите синоним к слову «цвет». Люди какой профессии работают с красками,

цветом? Что они делают? Каких русских художников вы знаете? Художники изображают мир красками, а писатели словами. А знаете ли вы писателей, которые любили и умели рисовать? Какие инструменты используются для рисования? А какие краски используют художники в своей работе?

В русском языке существует фраза для запоминания последовательности цветов радуги и цветов спектра: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Первые буквы слов в этой фразе подсказывают названия основных цветов спектра – красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий и фиолетовый. Обратите внимание на то, что в русском языке в число наименований основных цветов включается и слово «голубой», означающее «светло-синий».

Как известно, краски имеют множество цветов и оттенков, и писателям, чтобы изобразить окружающий мир словами, нужно знать названия всех этих цветов, а иногда им приходится придумывать новые цветообозначения.

Задание 1. Назовите цвета, которыми окрашены эти природные предметы.

Небо – ..., тучи – ..., солнце – ..., земля – ..., трава – ..., снег – ..., апельсин – ..., вишня – ..., банан – ..., слива – ..., помидор – ..., листья –

Задание 2. Цвет может быть более или менее интенсивным. Неяркий (слабый) цвет выражается в цветообозначениях суффиксами *-оват/-еват-* или *-ист-*. Образуйте прилагательные, означающие неяркие цвета, оттенки цвета. Составьте с ними словосочетания по модели *прилагат.+существит.*

Образец. Красный – красноватый (чуть-чуть красный) помидор; золотой – золотистый шарф.

Синий – ..., зеленый – ..., желтый – ..., белый – ..., коричневый – ..., серый – ..., темный – ...; серебряный –

Все эти слова сочетаются с существительными *цвет, оттенок, свет*.

Задание 3. В окружающем нас мире много смешанных цветов, имеющих оттенки. Они выражаются сложными словами, которые пишутся через дефис, например: *желто-зеленая листва, темно-серые тучи*. Составьте из двух прилагательных название сложных цветов, скажите какие предметы могут быть так окрашены.

Образец. Желтый и зеленый – желто-зеленая листва; темный серый – темно-серые тучи.

Белый и розовый, синий и зеленый, светлый и голубой, яркий красный, темный фиолетовый.

Задание 4. Некоторые цветообозначения образуются от названий предметов. Как вы думаете, почему? Скажите, от каких существительных и почему образованы следующие названия цвета: *золотой, серебряный,*

янтарный, бутылочный, розовый, сиреневый, винный, шоколадный, кофейный, малиновый. Выделите суффиксы прилагательных.

Задание 5. Цветообозначения обычно имеют форму прилагательных (белый, зеленый), однако цвет может обозначаться и существительными, изменяемыми (небо цвета лазури Р.п.) или неизменяемыми (костюм цвета хаки). Прочитайте цветообозначения, составьте предложения с этими словами.

Образец: электрик (ярко-синий цвет). У нее было любимое платье цвета электрик.

1. Цвета шоколада (темно-коричневый).
2. Цвета янтаря (желтовато-коричневый, золотисто-коричневый).
3. Цвета первого снега (голубовато-белый).
4. Цвета майской листвы (светло-зеленый, нежно-зеленый).
5. Цвета бордо (темно-красный).
6. Цвета беж (светло-коричневый).
7. Цвета какао (ярко-коричневый).

Вы уже знаете, что от некоторых таких существительных со значением цвета могут образовываться цветообозначения-прилагательные: бежевый, бордовый, янтарный, шоколадный.

Задание 6. Прочитайте ряды синонимов, передающие оттенки основных цветов. К каждой группе подберите название основного цвета.

Образец: алый, малиновый, вишневый, винный, огненный, багряный – оттенки красного цвета.

1. Золотой, янтарный, лимонный, шафранный, охряной, золотистый – ...
2. Сливовый, сиреневый, лиловый, фиалковый, аметистовый – ...
3. Изумрудный, малахитовый, цвет мяты, травяной – ...
4. Цвет морской волны, лазурный, бирюзовый, темно-голубой, васильковый, небесный – ...
5. Бронзовый, бурый, медный, шоколадный, бежевый – ...
6. Серебристый, мраморный, дымный, седой – ...
7. Цвет земли, чернильный, угольный – ...
8. Рыжий, апельсиновый, морковный, медовый – ...

Знакомство с биографией и творчеством поэта М. Волошина (Задание 7). Сегодня на уроке вы познакомитесь с акварелями и поэтическими строками писателя и художника Максимилиана Александровича Волошина, словесная палитра которого очень богата и разнообразна. Имя поэта навсегда связано с названием живописного места на юго-востоке Крыма – Коктебелем.

Скажите, пожалуйста, знаете ли вы, где находится Крым? Это полуостров, который расположен на юге России, на побережье Черного моря.

Давайте посмотрим на карту (на карте изображен полуостров Крым и отмечен Коктебель).

Далее (**Задания 8, 9**) проводится подготовка к чтению учебного текста-биографии Максимилиана Волошина (376 слов), работа с новой лексикой, после прочтения биографии выполняется проверка понимания текста путем ответов на вопросы по его содержанию.

Следующий этап урока (**Задание 10**) посвящается рассмотрению пейзажных зарисовок М. Волошина, чтению включенных в них поэтических строк и изучению колоративов, которые встречаются в этих минитекстах. Чтение каждого текста сопровождается рассмотрением с экрана соответствующей ему акварели, словарной работой, выделением колоративов и ответами на вопросы по их использованию поэтом. Приведем примеры.

Текст 1

Над *серебристыми* холмами
Необагрёнными лучами
Изваянные облака.

Комментарии:

Серебри́стый – (от слова серебро). Белый с блеском, мерцанием, блестяще белый.

(Не)обагрённый – (страд. прич. прош. вр. от гл. *обагрить*). (Не)окрашенный в багряный, кроваво-красный цвет.

Изва́янный – (страд. прич. прош. вр. от гл. *изваять*). Скульптурно созданный из камня.

Вопрос. Какие синонимы можно подобрать к цветообозначению *серебристый* в тексте 1?

Текст 2

Осенний день по склонам горным
Зажег прощальные костры.

Комментарий:

Зажег прощальные костры – развернутая метафора, соотносящая цвет огня (костра) с окраской осенних листьев (красных, оранжевых, желтых).

Вопрос. Каким предложением в прозе можно передать эту поэтическую метафору, используя цветообозначение?

Текст 3

Взбегают тропы по холмам
К зелено-розовым просторам.

Комментарии:

Взбега́ть – подниматься бегом по горе, холму, лестнице.

Зелено-ро́зовый – сочетание зеленого и розового цветов.

Вопрос. Каким образом цветообозначение указывает на время года в этом тексте?

Текст 4. Киммерийские сумерки

В *шафранных* сумерках *лиловые* холмы.

Комментарии:

Шафра́нный – ярко-желтый, оранжево-желтый. По цвету растения, из которого изготавливали ярко-желтую краску.

Лило́вый – синий с оттенком красного.

Сумерки – период между днем и ночью, когда постепенно темнеет.

Вопрос. Какие основные цвета называют цветообозначения в этом тексте?

Всего за четыре часа аудиторных занятий в таком ключе было рассмотрено 14 текстов. Итоговое задание носило обобщающий характер.

Задание 11. Выпишите из текстов цветообозначения. Постарайтесь найти названные цвета на рисунках. Какие природные предметы окрашены в стихах названными цветами? Какие оттенки цветов в этих поэтических строках преобладают (встречаются чаще всего)? Как вы думаете, почему?

Завершился урок заключительным словом преподавателя и объяснением домашнего задания.

Домашнее задание. Найдите картинку или фотографию с красивым пейзажем. Используя изученные цветообозначения, кратко опишите этот пейзаж (3-5 предложений).

Методическая цель домашнего задания состояла в том, чтобы понять, насколько студенты усвоили изученные цветообозначения. Приведем результаты проверки текстов, написанных студентами-лингвистами четвертого курса (направление подготовки – «Лингвистика», профиль – «Русский язык и перевод»).

Общее число обучающихся – 14 человек. Присутствовало на занятии 11 человек. Количество выполненных работ – 12. В соответствии с заданием студенты, используя изученные цветообозначения, описали пейзажи, изображенные на выбранных ими картинках/фотографиях, и все они получили положительные оценки. Наиболее удачными, на наш взгляд, можно признать следующие работы:

1. Сюй Фуле: *Течет серебряный ручей, прозелень травы и зелено-палевые деревья дополняют друг друга. Вдали темно-зеленые и омраченные горы, а в голубом небе плывут седые облака* (Объект описания – городской округ на Севере Синьцзян-Уйгурского автономного района, Китай).

2. Чэнь Синьюэ: *Солнце опускается за лилово-розовый горизонт. Лазурный прилив надвигается на берег. Вяло-желтый отблеск разливается по перламутровому небу. Шафранный пляж* (Объект описания – фото, сделанное студенткой летом 2024 года на побережье Бахай в городе Циньхуандао, Китай).

3. Юй Цзинсо: *Темно-зеленые деревья закрыты от солнца коричневыми домами. Золотисто-красный свет отпечатался на моем лице. Облака подобны открытым винным бутылкам, от которых я пьянею* (Объект описания – фото, сделанное студентом на закате в Калининграде, изображающее исторический корпус БФУ на улице Чернышевского).

4. Чэнь Цзыхань: *От горных вершин под лучами солнца поднимается лилово-серый дым. Серебристый водопад стекает со скалы и переливается через холм. Багряное дерево дымится пламенем* (Объект описания – рисунок китайского художника, взятый из Интернета, автор неизвестен).

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение занятия по изучению цветообзначений в группах китайских студентов-лингвистов на материале поэтических надписей к акварельным пейзажам М. Волошина способствовало глубокому усвоению новых лексических единиц – наименований цвета. Представленное в методической разработке занятие способствует расширению филологического кругозора обучаемых, пополнению их словарного запаса, формированию лингвокультурной компетенции учащихся. Иностранцы с увлечением выполнили домашнее задание, в котором активно использовали новую цветовую лексику, что свидетельствует об успешном усвоении студентами изученного материала.

Библиографические ссылки

1. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974.
2. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы / Н.В. Кулибина. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2021.
3. Осинцева-Раевская Е.А. К проблемам изучения восприятия слов-цветообзначений в процессе обучения языку Известия Балтийской государственной академии рыболовного флота. Калининград, 2014. №4 (30). С. 157-161.
4. Гете И.В. Учение о цвете М: Изд-во АСТ, 2021.
5. Астахова Я.А. Цветообзначения в русской языковой картине мира: дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 Москва, 2014.
6. Шкуркина Ю.А. Принципы формирования ЛСГ цветообзначений в поэтическом языке Семантические единицы русского языка в диахронии и синхронии. Калининград, 2000. С. 214-225.
7. Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы. На материале прилагательных-цветообзначений. Ленинград, 1986.
8. Маслова В.А. Русская поэзия XX века. Лингвокультурологический взгляд: Учеб. пособие М.: Высш. шк., 2006.

9. Максимилиан Волошин – художник: Сборник материалов. М.: Советский художник, 1976.

10. Кондрашова О.В. Семантика поэтического слова (функционально-семантический аспект) Краснодар, 1998.

11. Волошин М.А. Коктебельские берега: поэзия, рисунки, акварели, статьи Сост., авт. вступ. ст. и коммент. З.Д. Давыдов. Симферополь: Таврия, 1990.

ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

С. Д. Купрадзе

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, svetaj1@yandex.ru*

Раскрывается роль глагольных префиксов, дается традиция их описания. Подробно рассматриваются случаи употребления приставок некоторых глаголов, предлагаются упражнения.

Ключевые слова: глагол; префикс.

ED VERBS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. J. Kupradze

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, svetaj1@yandex.ru*

The role of the verb prefixes is revealed, the tradition of their description is given. The cases of using prefixes of some verbs are discussed in detail. Exercises are offered.

Keywords: verb; prefix.

Категория действия, присущая глаголу, занимает центральное место в семантической системе любого языка, поэтому глагол является одной из главных единиц обучения языку. Как известно, в русском языке глаголы имеют большой инвентарь префиксов, и это касается не только глаголов движения, вызывающих особые трудности у иностранцев.

Некоторые глаголы позволяют выявить особенности восприятия человеком пространства, предельность и результативность.

Русские пространственные приставки не раз становились объектом изучения.

Один из центральных вопросов в отношении приставок касается их семантической роли в тексте и, прежде всего, взаимодействия с глаголом

или глагольной основой, к которому они присоединяются. Этот вопрос рассматривается наиболее подробно.

Взаимодействие приставки с основой происходит очень по-разному. Иногда действует простая аналогия, т.е. взаимодействие строится по образцу ряда глаголов с данной приставкой и близкими по значению основами. Иногда при наличии некоторой аналогии приходится тем не менее переосмыслить глагольную основу, подгоняя ее к готовым образцам. Иногда приходится констатировать отсутствие прямой аналогии. Новый тип взаимодействия приставки и основы одновременно похож на разные модели и при этом в точности не совпадает ни с одной из них. Он реализует некоторую достаточно общую идею, присущую очень разным и непохожим глаголам с данной приставкой и таким образом присущую и самой приставке, но делает это в специфических контекстных условиях (если под контекстом понимать и глагольную основу, и более широкий контекст, и, возможно, также ситуацию).

Интерес к глагольным приставкам возникает в лингвистике на протяжении более столетия.

Традиция описания глагольных приставок формировалась в рамках двух относительно независимых областей лингвистики: аспектологии и словообразования. Аспектологическая линия тянется из прошлого века, наиболее ярко представлена исследованиями С. О. Каревского, А. В. Исаченко, Ю. С. Маслова, позднее – Н. С. Авиловой, А. В. Бондарко, Б. Комри и других.

В основе словообразовательной теории лежат идеи и работы В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Л. В. Щербы, Е. А. Земской, В. В. Лопатина и др. Аспектологов в первую очередь интересовала связь префиксации и перфективации, семантика способов действия, видовые пары глаголов, образуемые приставкой, и, соответственно, так называемое чистовидовое значение приставки.

«Словообразовательный» подход означал интерес к формальной характеристике приставки, к явлению мотивации и отношениям между мотивирующим и производным глаголами, к вычленимости приставки, к выделению словообразовательных типов.

Несмотря на столь значительные различия «аспектологического» и «словообразовательного» подходов, современная традиция и стандарт описания префиксов сложились как раз на пересечении этих проблемных областей путем взаимодействия двух подходов и объединения полученных результатов.

Однако в области глагольной префиксации существует множество проблем. Оставаясь традиционалистом в общем плане, можно вполне успешно предлагать новые решения по более конкретным вопросам.

Интересно отметить, что в лингвистической литературе в последнее время не обсуждаются онтологические вопросы. Основной инвентарь

приставок выделен. Речь идет о 18 простых глагольных приставках, которые имеют продуктивные значения и при соединении с глаголом несовершенного вида, как правило, изменяют его вид на совершенный: *в-, вз-, вы-, до-, за-, из-, на-, над-, о-, об-, от-, пере-, по-, под-, при-, про-, раз-, с-, у-*.

Под описанием приставки понимается в первую очередь семантическое описание. Её сочетаемостные, синтаксические свойства учитываются во вторую очередь или не учитываются вовсе. Под синтаксисом приставки понимаются те общие свойства одноприставочных глаголов, которые отсутствуют у соответствующих бесприставочных, причем, прежде всего, речь идет о предложном управлении.

Нетрудно представить, насколько труден вопрос глагольной префиксации в преподавании русского языка как иностранного.

Рассмотрим некоторые случаи употребления префиксальных глаголов. Так, несомненные трудности вызывают у иностранных учащихся использование глаголов *отличаться, различаться*. После классического и обязательного задания: *Определите значение глаголов по словарю*, необходимо сделать пояснение: глагол *различаться* указывает на взаимное несходство двух или нескольких предметов, явлений, лиц, в то время глагол *отличаться* употребляется при характеристике одного предмета, явления, лица и для указания его на несходство с другим или другими. Затем учащимся предлагается сравнить эти оттенки значения в примерах:

Новая картина художника мало чем отличается от других его картин.

Картины художники мало чем различаются между собой.

В качестве самостоятельного задания для учащихся можно предложить следующее:

Заполните пропуски в предложениях нужным словом.

1. Эти дома похожи один на другой, они _____ лишь цветом.

2. Чтобы понять, чем _____ эти два рассказа, пришлось перечитать оба.

3. Мой взгляд на этот вопрос сильно _____ от общепринятого мнения.

4. Значительную трудность вызывает употребление глаголов *заявлять, объявлять, предъявлять*. Необходимо обратить внимание учащихся, что глагол *заявлять* имеет значение делать официальное сообщение в устной или письменной форме, *объявлять* – доводить до всеобщего сведения, оглашать. *Предъявлять* – показывать, представлять в доказательство чего, с требованием чего, обычно говорят о документах.

Примеры могут быть такими:

Стороны заявили о своем согласии начать мирные переговоры.

В деканате объявили об изменении расписания.

Задание может быть следующим: *Вставьте в пропуски нужный глагол, переведите предложения на родной язык.*

1. При таможенном осмотре необходимо _____ паспорт.
2. При рассмотрении дела суд _____ новые обстоятельства дела.
3. На собрании Иван _____ о своем желании освободиться от занимаемой должности.

Также в процессе изучения русского языка студенты сталкиваются с глаголами *рассматривать*, (который подчеркивает тщательность и подробность наблюдения) и *осматривать* (который подчеркивает широкий, все-сторонний охват взглядом всех частей предмета, местности, явления).

Например. *Чтобы осмотреть местность, туристы поднялись на небольшую площадку.*

Когда студенты вошли в кабинет профессора, он внимательно рассматривал через лупу какую-то древнюю рукопись.

Затем можно предложить студентам самим вставить нужные глаголы в предложения.

1. Эксперт долго и тщательно ... найденные документы.
2. Из-за недостатка времени они очень невнимательно ... музей.
3. Археологи внимательно ... каждый предмет, найденный ими во время экспедиции.
4. Строители ... площадку, предназначенную для строительства электростанции.

Подобные упражнения представляются эффективными для прояснения значений отдельных глагольных префиксов.

Библиографические ссылки

1. Русский язык. Восток. Часть 5. Пекинский университет иностранных языков. Дин Шуци. С. К. Милославская, 1996. 266 с.
2. Глагольная префиксация в русском языке/ Под ред. М. А. Кронгауза, Д. Пайар. М.: Рус. слов., 1997. 220 с.

РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Т. В. Лебедевская

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, lebedevskaya@mail.ru*

В преподавании иностранных языков важное место занимают фоновые знания студентов и преподавателей. Фоновые знания, сформированные на занятиях русского языка как иностранного, помогают студентам-иностранцам осмысливать контекст,

подтекст изучаемых текстов, облегчают усвоение различных грамматических и лексических явлений. Однако для того чтобы транслировать фоновые знания в аудитории, преподаватель также должен иметь богатый набор знаний по страноведению.

Ключевые слова: фоновые знания; страноведение; культура; текст; переводчик.

THE ROLE OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGES

T. V. Lebedevskaya

*Belarusian state University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, lebedevskaya@mail.ru*

In teaching foreign languages, background knowledge of students and teachers plays an important role. Background knowledge, formed in Russian as a foreign language classes, helps foreign students to understand the context and subtext of the texts being studied, and facilitates the acquisition of various grammatical and lexical phenomena. However, in order to convey background knowledge to the audience, the teacher must also have a rich set of knowledge in regional studies.

Keywords: background knowledge; regional studies; culture; text; translator.

«Нейтральное» лингвострановедение, получившее широкое распространение в 70-х годах XX века, внесло неоценимый вклад в преподавание иностранных языков. Страноведческая информация, пропущенная через сознание преподавателя и переработанная с учетом национальности студентов, целей и задач обучения, уровня владения языком, этапа обучения, личной мотивации учащихся, стала неоценимым помощником на занятиях. Сопоставительное лингвострановедение, в свою очередь, выявило специфику сопоставляемых языков, особенно на лексическом и фразеологическом уровнях.

Теоретический фундамент лингвострановедения был заложен Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [1; 2; 3]. Именно в исследованиях этих ученых был намечен широкий круг проблем, над которым и сегодня работают как в лингвистике, так и в психологии, социологии и психолингвистике. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделили фоновые знания как основной объект лингвострановедения.

Большинство ученых под фоновыми знаниями понимают совокупность знаний о мире и культуре, благодаря которым создаются необходимые условия для взаимопонимания (В. В. Виноградов, В. Г. Томахин, И. И. Холеева). Фоновые знания – «социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь» [4].

Второе значение данного термина связано с пониманием фоновых знаний как составляющего компонента семантики слова (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Н. Г. Комлев). По мнению ученых, при-

держивающихся данной точки зрения, в семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое отражает национальную культуру.

Третья точка зрения, разработанная М. Минским, представляет собой организацию фоновых знаний в терминах теории фреймов – в виде «сети, состоящей из узлов и связей» [5].

Фоновые знания рассматриваются лингвострановедением как малоизученный компонент семантики слова. Под фоновыми знаниями в широком смысле слова понимают практически все знания, имеющиеся у коммуникантов к моменту речи. В. Г. Томахин [6] приводит следующую классификацию фоновых знаний в зависимости от сферы распространения:

- 1) общечеловеческие знания (например, *солнце, ветер* и т.д.);
- 2) региональные сведения (например, в тропических странах не все люди знают, что такое *снег*);
- 3) сведения, имеющиеся только у определенной языковой общности;
- 4) сведения, имеющиеся только у локально или социально замкнутой группы (например, *диалекты*);
- 5) сведения, имеющиеся только у членов микроколлектива (в семье, учебной группе).

Кроме того, фоновые знания могут пониматься в узком смысле как знания, являющиеся общими для участников речевого акта. Однако нас будут интересовать прежде всего страноведческие фоновые знания, то есть знания, присущие членам определенной языковой общности, но отсутствующие у иностранных студентов. Следовательно, данный тип фоновых знаний и является предметом лингвострановедения, когда наряду с обучением собственно иностранному языку происходит обучение элементам культуры народа. Только имеющиеся страноведческие фоновые знания позволяют добиться полного взаимопонимания в коммуникации между иностранцами.

Иностранные студенты, которые приезжают в Беларусь для получения высшего образования, практически не обладают страноведческими фоновыми знаниями. Данная гипотеза подтверждается исследованием, проведенным на первом, втором и третьем курсах среди иностранных студентов из Туркменистана, Китая, Турции, Ливии, Марокко. Учащимся были предложены следующие вопросы для анкетирования: 1. *Каких русских писателей и поэтов вы знаете?* 2. *Каких белорусских писателей и поэтов вы знаете?* 3. *Каких известных деятелей науки и культуры Беларуси и России вы знаете?* 4. *Что вам известно из истории Беларуси?* 5. *Какие национальные белорусские блюда вам известны?* 6. *Что бы вы хотели узнать из истории и культуры Беларуси?*

В связи с тем что иностранные студенты первого курса учатся по специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» на факультете социокультурных коммуникаций, ответы, полученные на вопросы, отличались большей вариативностью. Данные опроса приведены в таблице.

Таблица 1

Вопрос	Ответ
Каких русских писателей и поэтов вы знаете?	А. С. Пушкин, С. Есенин, Л. Н. Толстой, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь. <i>Большинство студентов указало инициалы писателей и поэтов.</i>
Каких белорусских писателей и поэтов вы знаете?	М. Танк. <i>Только один студент написал данное имя.</i>
Каких известных деятелей науки и культуры Беларуси и России вы знаете?	М. В. Ломоносов, В. И. Ленин.
Что вам известно из истории Беларуси?	Великая Отечественная война (1941-1945), День города Минска.
Какие национальные белорусские блюда вам известны?	Гречка, тефтели.
Что бы вы хотели узнать из истории и культуры Беларуси?	Все; национальные танцы Беларуси; известные культурные памятники Беларуси.

Таким образом, анализ таблицы показывает, что студенты обладают недостаточными фоновыми знаниями, отражающими белорусскую культуру, историю, быт.

Студенты второго курса биологического факультета и один студент второго курса факультета радиофизики продемонстрировали еще меньший объем фоновых знаний, что можно объяснить спецификой получаемого естественно-научного образования. Ответы приведены в следующей таблице.

Таблица 2

Вопрос	Ответ
Каких русских писателей и поэтов вы знаете?	А. С. Пушкин, С. Есенин, К. Паустовский.
Каких белорусских писателей и поэтов вы знаете?	Янка Купала. <i>Только один студент написал данное имя.</i>
Каких известных деятелей науки и культуры Беларуси и России вы знаете?	Вера Хоружая <i>Один студент дал ответ.</i>
Что вам известно из истории Беларуси?	Музей истории ВОВ; нахождение Беларуси в составе Речи Посполитой; ратуша и церкви в Могилеве. <i>Данные ответы были даны одним студентом.</i>
Какие национальные белорусские блюда вам известны?	Суп, блины.

Проанализировав таблицу 2, можно сделать вывод о том, что знания иностранных студентов не увеличились за один год пребывания в Беларуси. Прежде всего, на наш взгляд, это связано с нежеланием самих студентов узнавать новое о Беларуси, с отсутствием интереса к культуре, истории и быту страны, в которой они получают образование. Кроме того, сведения, приведенные в таблице говорят, что в связи с естественно- научным профилем обучения не уделяется должного внимания изучению фактов культуры Беларуси.

Совершенно другой объем фоновых знаний продемонстрировали иностранные студенты третьего курса, обучающиеся по специальности «Международные отношения» на факультете международных отношений. В анкетировании участвовали студеты из Китая, Турции, Марокко, Ливии. Нижеприведенные данные в таблице свидетельствуют о лучшем знании белорусской культуры, истории, традиций. Как это можно объяснить? Во-первых, студенты учатся в Беларуси третий год (возможно, еще один год на подготовительном факультете). Во-вторых, специальность, осваиваемая студентами, позволяет получить больше информации о стране пребывания. Цикл предметов, преподаваемых на факультете, обогащает студентов-иностранцев страноведческими знаниями. В-третьих, многонациональность группы поддерживает интерес учащихся к истории и культуре друг друга.

Таблица 3

Вопрос	Ответ
Каких русских писателей и поэтов вы знаете?	А. С. Пушкин, Л. Толстой, М. Горький, Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов.
Каких белорусских писателей и поэтов вы знаете?	Якуб Колас, М. Богданович, Цётка, С. Алексиевич.
Каких известных деятелей науки и культуры Беларуси и России вы знаете?	Ломоносов, президент РБ. <i>Праздник Ивана Купалы, баня.</i> (по ошибке вписывали студенты).
Что вам известно из истории Беларуси?	Восстание Кастуся Калиновского, ВОВ, трагедия в Хатыни, ВКЛ, независимость Беларуси в 1991 году.
Какие национальные белорусские блюда вам известны?	Блины, колдуны, драники, борщ (борщовый суп), свиная грудинка, квас, пончики, колбаса.
Что бы вы хотели узнать из истории и культуры Беларуси?	Традиционные ремесла; независимость РБ; жизнь в СССР; песни и танцы; путешествие в белорусскую деревню.

У большинства иностранных студентов практически отсутствуют литературные фоновые знания – имена писателей, имена литературных персонажей, цитаты из произведений, особенности сюжета. «Эти единицы являются литературными по своему происхождению и фоновыми в силу распространенности и общеизвестности» среди носителей любого языка «как в фактологическом, так и в коннотативном аспектах своих значений» [7].

Мы считаем, что литературные фоновые знания могут стать стартом для межкультурной коммуникации. «Таким образом, сегодня речь идет об изучении иностранного языка как культурно-исторической среды, с целью научить студентов посредством языка постигать систему понимания и мироощущения народа, язык которого изучается; изучать язык народа с целью познать сам народ в его территориальной, исторической и социальной определенности» [8].

Отсутствие лингвострановедческих фоновых знаний у иностранных студентов создает содержательные и смысловые лакуны, снижает восприятие и понимание высказывания и ведет к коммуникативному дисбалансу.

Преподаватель на занятиях по иностранному языку может транслировать фоновые знания прежде всего с помощью аутентичных художественных текстов. Художественный текст обладает возможностью показать богатство языковых явлений, провести лингвистический и литературоведческий анализ, выявить культурную специфику через язык произведения. Для того чтобы проводить данную работу, преподаватель и сам должен обладать богатыми страноведческими знаниями.

Библиографические ссылки

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976.
4. Ахманов О. С. Вертикальный контекст как филологическая проблема // Вопросы языкознания. №3. М., 1977.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. М. : Энергия, 1979.
6. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранный язык в школе. № 4. М.
7. Суринова Е. А. Формирование литературных фоновых знаний как компонента иноязычной культуры в практическом курсе языка (английский язык, языковой вуз, 1-й курс): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Орел, 2001.
8. Романова Т. В. Социокультурный аспект изучения языка (на примере анализа художественного текста). Русская культура и мир. // Тезисы докладов участников II международной конференции (ч. 2). Новгород, 1994.

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С. В. Машканцева

*Белорусская государственная академия музыки, ул. Интернациональная, 30,
220030, г. Минск, Беларусь, mashkancevasv@gmail.com*

Статья посвящена развитию на занятиях РКИ монологической речи как одному из важных аспектов обучения и эффективного общения на изучаемом языке. Рассматриваются особенности монологической речи, уровни ее сформированности. Автор предлагает различные способы и средства развития монологической речи, исходя из уровня владения языком, руководствуясь целями и задачами, стоящими перед участниками образовательного процесса. Особое внимание в статье уделяется использованию на занятиях РКИ шаблонов, виммельбухов, облаков слов.

Ключевые слова: монологическая речь; русский язык как иностранный; речевые шаблоны; виммельбух; облако слов.

DEVELOPMENT OF MONOLOGOUS SPEECH IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

S. V. Mashkantseva

*Belarusian State Academy of Music, Internatsionalnaya St., 30,
220030, Minsk, Belarus, mashkancevasv@gmail.com*

The article is devoted to the development of monologue speech in Russian as a foreign language classes as one of the important aspects of learning and effective communication in the target language. The features of monologue speech and the levels of its formation are considered. The author suggests various ways and means of developing monologue speech, based on the level of language proficiency, guided by the goals and objectives facing the participants in the educational process. Particular attention in the article is paid to the use of templates, wimmelbooks, and word clouds in Russian as a foreign language classes.

Keywords: monologue speech; Russian as a foreign language; speech patterns; wimmelbook; word cloud.

Монологическая речь представляет собой связное высказывание одного человека, направленное на передачу информации. На занятиях русского языка как иностранного развитие навыков монологической речи является важным аспектом обучения, поскольку позволяет иностранным студентам эффективно общаться и выражать свои мысли на изучаемом языке.

В научной литературе выделяются следующие уровни сформированности монологической речи: репродуктивный, репродуктивно-

продуктивный и продуктивный [1]. Репродуктивный не предполагает самостоятельности и творчества, поскольку содержание задается преподавателем или заданием. Репродуктивно-продуктивный уровень включает элементы творчества и самостоятельности, в том числе небольшие изменения исходного материала и его использование в новых условиях. Продуктивный уровень позволяет проявлять полную самостоятельность в выборе и построении высказывания, характеризуется творческим подходом в оценке происходящего со стороны говорящего.

В процессе развития монологической речи необходимо учитывать несколько аспектов: иностранные студенты должны получать достаточный объем информации по той или иной теме; их лексико-грамматический уровень владения языком должен быть приемлемым для обсуждения темы на изучаемом языке; обучающиеся должны уметь использовать в речи конструкции-шаблоны для выражения согласия, несогласия, передачи информации и в других типичных речевых ситуациях; обучающиеся должны уметь связывать различные речевые высказывания и правильно строить композицию речи.

Как правило, на начальном этапе работа ведется посредством предоставления шаблонов речи – готовых фраз или структур предложений, которые можно использовать в различных контекстах. Они служат опорой для обучающихся, помогая им формировать связные и грамотные монологи на уроках иностранного языка. Готовые шаблоны демонстрируют правильное использование грамматических структур и времен, помогая усваивать и применять их в своих собственных монологах, повышая беглость и уверенность в общении. Шаблоны содержат полезную лексику и фразы, которые иностранные студенты могут включить в свои монологи для расширения словарного запаса. Кроме того, готовые образцы дают обучающимся чувство уверенности и поддержки, уменьшая их тревожность при составлении монологов на иностранном языке.

Приведем примеры некоторых шаблонов для построения монологической речи, которые можно предложить студентам. Шаблоны для вступления: *«Сегодня я хочу поговорить о...», «Я собираюсь обсудить...», «Тема моего выступления – ...»* Шаблоны для выражения мнения: *«Я считаю, что...», «По моему мнению...», «Я уверен (уверена), что...»* Шаблоны для сравнения и контраста: *«С одной стороны..., а с другой стороны...», «В то время как...», «В отличие от...», «Это похоже на..., но отличается тем, что...»* Шаблоны для заключения: *«В заключение...», «Подводя итоги...», «В целом, ...», «Итак, ...», «Таким образом, ...»*

Репродуктивно-продуктивный уровень предполагает включение речевых образцов – аутентичных текстов, аудиозаписей, газетных статей, видеороликов, подкастов, содержащих примеры монологической речи.

Все это помогает обучающимся взаимодействовать с реальным языком, понять его структуру и особенности, развивать свои навыки восприятия и производства связной речи. Повторение и имитация образцовых (шаблонных) текстов позволяет иностранным студентам практиковать различные модели речи, усваивать правильное произношение и интонацию. Далее обучающимся предоставляется возможность для самостоятельного составления монологов на различные темы, что позволяет применить языковые навыки на практике.

Текст, предложенный в качестве образца, во-первых, достаточно полно очерчивает коммуникативную ситуацию, которая и используется для составления самостоятельных речевых высказываний обучающихся при частичном видоизменении ее с помощью лексических средств. Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности. Они являются ценными в содержательном плане. Соответственно, монологические высказывания обучающихся, основанные на таком образце, будут также информативными, а значит, реализуются образовательные цели обучения. В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу [2, с. 286].

Для развития навыков монологической речи студентов можно использовать различные методы и средства. Возможность практиковать различные грамматические структуры русского языка помогает иностранцам формировать связные предложения и фразы. Расширение словарного запаса обучающихся с помощью новых лексических единиц и идиом дает им основу для более выразительного и точного общения. Чтение текстов и прослушивание аудиозаписей предоставляют иностранным студентам образцы связной речи, которые они могут анализировать и на которых они могут основывать свою монологическую речь. Письменные задания, такие как эссе и рефераты, дают обучающимся возможность самостоятельно выражать свои мысли на иностранном языке и развивать письменную речь. Участие в дискуссиях и ролевых играх способствует формулированию собственных мыслей и идей, а также развитию социального взаимодействия.

Современные технологии, такие как приложения для языкового обучения, онлайн-форумы и видеоконференции, предоставляют различные возможности для практики монологической речи. Работа в небольших группах над заданиями, требующими общения и обмена идеями, способствует развитию связной речи и навыков социального взаимодействия. Регулярная обратная связь преподавателя, одноклассников и носителей языка помогает студентам идентифицировать и исправлять свои ошибки, что приводит к повышению качества речи. Поощрение обучающихся к самостоятельному изучению через чтение,

аудирование и разговорную практику позволяет им совершенствовать свои навыки монологической речи вне аудиторных занятий.

Визуализация информации как методический прием позволяет иностранным обучающимся «не только анализировать текст, выделять главную и второстепенную информацию, но и воспроизводить прочитанный / прослушанный материал, планируя или программируя каждое высказывание, весь монолог как единое целое. План монолога в данном случае может облекаться в языковую форму и записываться в виде схемы, плана, тезисов или конспекта будущего высказывания» [1].

Одним из современных способов использовать визуализацию для развития монологической речи являются виммельбухи – книги без текста, содержащие множество детальных изображений, которые «рассказывают» истории и приглашают читателей к исследованию и обсуждению. Благодаря своей способности вовлекать учащихся и развивать их языковые навыки, виммельбухи становятся все более популярными на уроках русского языка как иностранного.

Использование виммельбухов имеет ряд преимуществ. Во-первых, виммельбухи содержат большое количество предметов, людей и действий, предоставляя учащимся богатую среду для расширения и развития словарного запаса. Во-вторых, виммельбухи улучшают навыки восприятия, поскольку детальные и многолюдные изображения в виммельбухах требуют от обучающихся внимательного наблюдения и интерпретации. В-третьих, обсуждение изображений в виммельбухах повышает беглость речи, побуждает обучающихся формировать спонтанную речь и практиковать различные языковые структуры. В-четвертых, виммельбухи развивают креативность и воображение, дают обучающимся свободу интерпретировать изображения и создавать свои собственные истории, что способствует развитию их творческих способностей. В-пятых, визуально привлекательная и интерактивная природа виммельбухов делает их увлекательным и мотивирующим ресурсом для обучения иностранным языкам.

Облако слов является еще одним эффективным средством, которое можно использовать для развития монологической речи на уроках русского языка как иностранного. Облако слов – это визуальное представление ключевых слов, имеющих разный размер и цвет. Облако слов создается с целью описания, обсуждения, рассуждения по определенной теме или по отдельному тексту.

Облако слов предоставляет опорные точки для спонтанной речи, помогая формулировать фразы и предложения более грамотно и повышая беглость речи. Визуальное представление облака слов способствует активизации и обогащению словарного запаса, позволяет иностранным студентам быстро идентифицировать ключевые слова и фразы в тексте,

помогает обучающимся структурировать свои мысли и идеи, облегчая создание связных монологов.

Существует достаточное количество онлайн-ресурсов для создания облаков слов. Большинство из них просты в использовании, бесплатны, не требуют регистрации, поддерживают несколько языков, в том числе русский, позволяют легко делиться облаками слов в Интернете, сохранять на компьютер, внедрять их на веб-сайты. Некоторые онлайн-сервисы даже дают возможность пользователям настраивать внешний вид облака слов, включая шрифты, цвета и расположение. Однако часть ресурсов требует регистрации или определенных веб-браузеров для использования с русским языком.

Таким образом, внедряя различные методы и средства, преподаватели могут создать насыщенную и привлекательную учебную среду, которая способствует развитию монологической речи на уроках иностранного языка. Развитие этой важнейшей коммуникативной компетенции не только повысит уровень владения иностранными студентами языком, но и придаст им уверенности, позволит более эффективно общаться на бытовом и профессиональном уровнях.

Библиографические ссылки

1. Федотова С. И., Чевела О. В., Аликова Е. А. Особенности построения монологической речи при обучении иностранных студентов [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-3. С. 610-613. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35963> (дата обращения: 01.10.2024).

2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2010. 480 с.

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕСТОИМЕНИЙ «ТЫ» И «ВЫ» НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Е. Н. Михалёва

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, mi-lena9@tut.by*

В статье рассматриваются особенности этимологии и использования в устной и письменной речи обучаемых местоимений «ты» и «вы» в качестве обращений к конкретному лицу (одному человеку) в различных ситуациях общения. Обращается внимание на психолингвистические особенности, связанные с употреблением данных форм в устной и письменной речи иностранных студентов и преподавателя, а также особенности восприятия данных единиц обучаемыми. Актуализируется важность развития компетенций иностранных обучаемых в процессе изучения культуры речи русского языка как одного из ведущих современных языков мира, страноведения и ментальных особенностей белорусского и русского народа.

Ключевые слова: общение; обращение; местоимения «ты» и «Вы»; психолингвистические особенности; метод анализа; история возникновения; этимологические связи; культура русского языка.

STUDYING THE HISTORY AND PECULIARITIES OF USING THE PRONOUNS «YOU» AND «YOU» IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E. N. Mikhailova

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, mi-lena9@tut.by*

The article examines the peculiarities of etymology and the use of the trainees pronouns «you» and «You» in oral and written speech as addresses to a certain person (one person) in various communication situations. Attention is drawn to the psycholinguistic features associated with the use of these forms in the oral and written speech of foreign students and teachers, and too the peculiarities of the perception of these units by students. The importance of developing the competencies of foreign trainees in the process of studying the culture of speech of the Russian language as one of the leading modern languages of the world, country studies and the mental characteristics of the Belarusian and Russian people is actualized.

Keywords: communication; appeal; pronouns «you» and «You»; psycholinguistic features; method of analysis; history of origin; etymological connections; culture of the Russian language.

Многие наши современники даже не задумываются о том, как в повседневном этикете возникли параллельные формы обращений, выраженные личными местоимениями «ты» и «Вы», адресованные одному конкретному собеседнику. Тем более, эта проблема не понятна для большинства иноязычных студентов, плохо говорящих по-русски, и обращение к преподавателю на «Вы» вызывает определенные затруднения. Прибывая в нашу страну, такие студенты-иностранцы быстро учатся говорить своим однокурсникам – носителям русского языка как родного (белорусам, россиянам, туркменам и др.) «ты», так как практически ежедневно слышат это местоимение в их устной речи. Поскольку эта форма (местоимения 2-го лица единственного числа) усваивается быстрее, нашим студентам с низким уровнем владения русским языком проще и понятнее использовать ее также в обращении к преподавателю. Официальную форму обращения «Вы» указанный контингент обучаемых осваивает постепенно, в том числе на занятиях РКИ при изучении правил речевого этикета.

Студенты из Китая предпочитают использовать в качестве обращения к преподавателю существительное «преподаватель» без имени-отчества – даже те, кто обучался на подготовительном отделении в

нашей стране. Например: «Преподаватель, что нужно делать сейчас?», «Преподаватель, я это не понимаю» – если хотят что-то уточнить и т.п.

В начале обучения студенты-инофоны, плохо говорящие по-русски, могут обращаться к преподавателю в устной речи по имени без отчества, но, стоит отметить, что тон всегда будет уважительный.

Для студентов из Туркменистана, России, Казахстана и других стран постсоветского пространства, хорошо владеющих русским языком, обращение к преподавателю по имени-отчеству и на «Вы» (передается уважительной интонацией) в устной речи не составляет никакого труда. Официальную форму обращения обычно усваивают и студенты, которые успешно закончили подготовительное отделение ФДО. Ошибки – с точки зрения современных языковых норм – могут допускаться обучаемыми в письменных заданиях и сообщениях (обращение с речью к конкретному лицу), когда местоимение второго лица множественного числа пишется со строчной буквы – «вы».

Как известно, обращение на «Вы» в России и нашей стране активно используется в официально-деловых отношениях (в отношении лиц, стоящих выше по статусу, занимающих руководящие должности, значительно старших по возрасту и т.п.) и дипломатической сфере – так принято.

В большинстве семей мира (не только русскоязычных) обращаются и к детям, и к родителям на «ты» (эквиваленты русской формы). Это же местоимение распространено при общении друзей, соседей, коллег приблизительно одного возраста.

Этикетные формы местоимений единственного числа «ты» и множественного числа с прописной буквы «Вы» (при обращении к одному субъекту) в русском языке сосуществуют уже несколько веков. Однако так было не всегда. Форма «Вы», адресованная одному конкретному человеку, является в русском языке заимствованной и существует относительно недавно. За это время она серьезно укоренилась в устной и письменной речи людей и даже приобрела статус вежливого обращения.

В то же время, многие современные исследователи упоминают цитаты из летописей, свидетельствующие об активном употреблении именно местоимения «ты» в обращениях даже к правителям государства. *«Не твоя б государева милость, и яз бы што за человек? Ты, государь, аки бог – и мала и велика чинишь»* [1, с. 40].

Как видим, в своем письме к царю Ивану Грозному его опричник (синонимы современного языка – телохранитель, представитель личной охраны), попавший в плен, обращается к правителю государства, используя местоимение второго лица единственного числа «ты» и существительное статусности «государь». И Иван Грозный нисколько этим не оскорблялся, потому что такая форма обращения была обыденной во всех сферах жизни, не содержала никакой зазорности и оттенка оскорб-

ления. Понятно, что опричник помнит, с кем имеет дело – с «государем», и это одно лицо, один человек.

Нередко встречаются люди, у которых начинается паника, если им сказали «ты» – настолько неуважительным они считают когда-то привычную русским людям форму обращения. Но ведь одна и вторая формы могут продемонстрировать как искреннее расположение к человеку, так и хамское, пренебрежительное отношение.

До эпохи Петра I в Российской империи все было просто и понятно: «ты» – универсальная форма при обращении к одному человеку, «вы» (со строчной буквы) – если адресатов несколько (группа). Более того, в дохристианские времена на «вы» обращались исключительно к группе лиц, считающихся врагами; с тех пор в русском языке сохранилась устойчивая историческая идиома «иду на вы», т.е. собираюсь «давать отпор врагам». Однако в 1722 году Петр I ввел «Табель о рангах», где предписывалось к «вышестоящим» по рангу обращаться на «Вы». С целью закрепления нововведений и пресечения народных бунтов, за нарушение «норм» следовали штрафы, расправы, осуждения – система очень жестких мер [2].

Возмущение народа тех времен отражено во многих литературных произведениях. Так, например, в «Недоросле» Д. И. Фонвизина читаем: *«Отец мой воспиталъ меня по тогдашнему... Тогда одинъ человекъ назывался ты, а не вы; не знали еще заражать людей столько, чтобъ всякій считалъ себя за многихъ»* [3, с. 15].

Почему-то именно со времен Петра I и его реформ в обществе стали возрастать недовольство и обиды, а значит – и требование уважительного, вежливого обращения. Население выступало против искусственной формы «Вы», символизирующей абсолютную власть, могущество монарха и «высших» сословий. Это было связано с тем, что на Руси обращались ко всем одинаково – на «ты», независимо от ранга, титула, состояния – вообще социального статуса.

Обращение на «Вы» – это изобретение латинского языка, однако в Европе оно получило распространение примерно с XV века с целью усиления социального неравенства и конфликтов в обществе, расслоения социума на «народ» и «элигу», богатых и бедных, образованных и неграмотных.

Так, например, в английском языке «Слово thou ([ðau]) ранее являлось местоимением второго лица единственного числа». Впоследствии оно «было вытеснено местоимением второго лица множественного числа you, в силу повсеместного обращения на "вы" (известна шутка, что англичанин обращается на "вы" даже к своей собаке). До недавнего времени форма thou сохранялась в религиозных текстах для обращения к Господу, ныне является устаревшей, хотя иногда встречается в разговоре на севере Англии и Шотландии, а также кое-где в США. В старом англий-

ском языке к слову *thou* применялось одно предельно простое правило: *thou* употребляется при обращении к одному человеку (ты)» [4].

Активное сопротивление нововведениям Петра I оказывалось не только в России, но и в других странах – и некоторым из них удавалось отстоять свои традиции. Так, например, обращение Вы «*vos*» в испанском языке распространено в «относительно запущенных, экономически малозначимых колониях испанской монархии» и практически отсутствует в речи мадридцев, поскольку от него отказались высшие социальные круги [5]. А вот в английском языке обращение на «Вы» к одному лицу также с XV века вытеснило прежнюю форму «ты» полностью.

Что касается современных иностранных студентов, то в их среде мы, как педагоги, можем наблюдать неоднозначные позиции по данной проблеме. Часть обучаемых настроена на более живое и теплое общение, способствующее рабочему контакту, и, скорее, стремится, чтобы преподаватель говорил им «ты», называя по имени без фамилии – прекрасно осознавая разницу коннотации данных местоименных обращений. Однако, иногда в нашей практике встречались индивиды (как правило, меньшинство), настаивавшие на форме обращения к ним «Вы» и обижавшиеся, если преподаватель использовал форму «ты». Отдельные студенты из Китая, Узбекистана, Туркменистана и т.д. были склонны требовать, чтобы их называли исключительно полным именем-отчеством с фамилией. Это мини-группа студентов с особым психологическим складом личности.

Преподавателю невозможно мгновенно выучить фамилии-имена в новых группах и освоить особенности произношения неизвестных ранее иноязычных имен. Для запоминания таких именаций преподавателю требуется время. Но это уже несколько иная проблема.

Кроме того, изучая данную тему на занятиях РКИ, мы используем хрестоматийный материал, включая отрывки литературных произведений русских классиков. В первую очередь, это касается творчества всемирно известного русского поэта А. С. Пушкина. Такой подход позволяет иностранным обучаемым оценить широту взглядов русского классика и глубже понять изучаемую тему (употребление местоимений «ты» или «Вы» в обращениях к индивиду). В контексте обозначенной проблемы нами рассматривается отрывок стихотворения «Ты и Вы» А. С. Пушкина, написанного в 1828 году. Приведем всем известные пушкинские строки:

«Пустое *вы* сердечным *ты*
Она, обмолвясь, заменила
И все счастливые мечты
В душе влюбленной возбудила.
Пред ней задумчиво стою,
Свести очей с нее нет силы;
И говорю ей: как *вы* милы!

И мыслю: как *тебя* люблю!» [6].

Таким образом, проблема употребления местоимений «ты» и «Вы» в обращении к одному конкретному лицу не теряет своей актуальности в современном русском языке. Использование данных местоимений в устной и письменной речи иноязычных обучаемых определяется при изучении истории возникновения указанных местоимений, выяснения специфики их распространения в различных языковых культурах и с применением вспомогательного хрестоматийного материала.

Библиографические ссылки

1. Кобрин В. Иван Грозный. Москва: «Московский рабочий», 1989. 176 с.
2. Петр I. Табель о рангах всех чинов, воинских, статских и придворных, которые в котором классе чины; и которые в одном классе, те имеют по старшинству времени вступления в чин между собою, однако ж воинские выше протчих, хотя б и старее кто в том классе пожалован был // Российское законодательство X-XX вв.: в 9 т. Т. 4. – Законодательство периода становления абсолютизма. Отв. ред. А. Г. Маньков. Москва : «Юридическая литература», 1986.
3. Фонвизин Д. И. Недоросль: Комедия в 5 д. Москва : Журн. «Будильник», 1886. 43 с.
4. Thou [Электронный ресурс] : Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Thou>. (дата обращения: 28.09.2024).
5. Формы обращения «ты» и «вы»: Испанский язык [Электронный ресурс]: URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Формы_обращения_«ты»_и_«вы» (дата обращения: 15.09.2024).
6. Пушкин А. С. Ты и вы : Стихотворение [Электронный ресурс] : Культура. РФ. URL: <https://www.culture.ru/poems/5734/ty-i-vy?ysclid=m1qwm9b53g665422074>. (дата обращения: 17.09.2024).

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е. А. Моховикова¹⁾, Ж. А. Дунькович²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Makhavikova@bsu.by*

²⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Dunkovich@bsu.by*

В статье раскрывается важность инновационных технологий в организации учебного процесса на современном этапе, рассматриваются возможности применения метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному, описываются этапы работы над проектом, приводятся примеры проектных заданий. Отмечается эффективность применения проектной методики при изучении русского языка как иностранного, которая способствует активному развитию аналитических и коммуникативных навыков студента-иностранца, а также позволяет иностранному студенту проявить исследовательские и творческие способности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; современные педагогические технологии; проектная деятельность; метод проектов.

IMPLEMENTATION OF THE PROJECT METHOD IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E. A. Makhavikova^{a)}, Z. A. Dunkovich^{b)}

^a *Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, Makhavikova@bsu.by*

^b *Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, Dunkovich@bsu.by*

The article reveals the importance of innovative technologies in organizing the educational process at the present stage, discusses the possibilities of using the project method in the process of teaching Russian as a foreign language, describes the stages of work on the project, and provides examples of project tasks. The effectiveness of using project methodology in studying Russian as a foreign language is noted, which contributes to the active development of analytical and communication skills of a foreign student, and also allows a foreign student to demonstrate research and creative abilities.

Keywords: Russian as a foreign language; modern pedagogical technologies; project activities; project method.

Современный этап развития общества предполагает переход к новой парадигме образования, в основе которой лежит не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно добывать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое и внедрять его в практику.

Организация процесса обучения русскому языку как иностранному предполагает выбор преподавателем наиболее эффективных методов, форм и средств обучения, которые не просто формируют умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с практической деятельностью. Ведущее место среди таких методов принадлежит методу проектов, рационально сочетающему теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем.

Проектное обучение – это педагогическая технология, в которой обучающиеся приобретают знания и навыки в процессе самостоятельного планирования и выполнения практических заданий, направленных на решение конкретных проблем и создание конечного продукта.

Использование метода проектов в процессе обучения языку является актуальным, поскольку соответствует современным требованиям к уровню и организации учебной деятельности, позволяет актуализировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, создает условия для

развития творчества обучаемых, формирует необходимые компетенции и обеспечивает продуктивный характер учебной деятельности.

В практике преподавания РКИ метод проектов является универсальным, так как его можно использовать при изучении практически любой темы и на различных этапах обучения. Проектная деятельность ставит обучающегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, дает возможность переместить акцент с лингвистического компонента на содержательный и сосредоточить внимание не только на языке, но и на проблеме проекта.

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе обучаемых (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей интерес для студентов и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Рассмотрим этапы работы над проектами:

1. Определение темы проекта с учетом интересов и возможностей обучающихся.
2. Определение проблемы и цели проекта. Проблема должна быть актуальной, а цель конкретной, достижимой, ограниченной во времени.
3. Обсуждение структуры проекта, составление поэтапного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям, жизненному опыту, работа с источниками информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых студенты обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта – выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления и т.д.

10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).

11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных студентов в организации проекта, работы преподавателя и т.д.

Проблематику проектов определяют рамки учебных программ. Наиболее типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия или заключительного занятия при изучении темы. Особенно важно обращаться к данному методу на этапе творческой реализации языкового материала.

Например, во время систематизации и обобщения материала по теме «Путешествие» студентам можно предложить разработать проект «Достопримечательности Минска», целью которого является создание страницы в социальной сети, контент которой будет знакомить с достопримечательностями столицы Беларуси.

Для подготовки проекта студентам предлагается разделить на группы и выполнить следующие задания: собрать и систематизировать информацию по выбранной теме, определить категории и виды достопримечательностей; составить классификатор достопримечательностей; определить платформу (социальную сеть) для размещения информации; разработать концепцию страницы / сообщества; подготовить контент-план; написать тексты и подготовить материалы для публикации; запланировать размещение подготовленного материала согласно контент-плану. Защита проекта предполагает презентацию созданной страницы в социальной сети каждой из групп, обсуждение полученных результатов, выбор и обсуждение наиболее удачного проекта.

Завершение презентаций докладчиков предполагает корректное обсуждение выступления каждой из групп в ракурсе следующих вопросов:

1. Была ли понята студентами данная презентация? (обращаем внимание на лексико-грамматическое, а также стилистическое оформление устного доклада, сопровождающего презентацию).

2. Достигнута ли цель проекта?

3. Какой проект, на ваш взгляд, заслуживает высшей оценки? Обоснуйте свою точку зрения.

В процессе работы над проектами задействуются разные виды речевой деятельности, среди которых изучающее чтение отобранных текстов-первоисточников, устное выступление перед аудиторией, аудирование презентаций сокурсников, написание текста конкретного стиля речи.

Большой интерес вызывают творческие проекты, которые предоставляют студентам дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Формами реализации проекта могут быть создание презентации, видеоролика, разработка проекта дома, кафе, магазина, создание образа идеального человека (его внешности и характера).

Анализ теоретических основ метода проектов и результатов его применения на практике показывает, что проекты предоставляют новые возможности решения методических задач. Кроме того, проекты приводят к позитивным результатам работы за счет активизации учебного процесса: мощной мотивации и стимуляции речевой деятельности; облегчению запоминания учебного материала благодаря особому характеру работы с ним; расширению опыта общения; стимуляции поиска смысловых решений, активизации эмоциональных сфер, развитию быстроты и оригинальности мышления.

Библиографические ссылки

1. Брейгина М. Е. Проектная методика // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 57–63.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2010.
3. Щукин А. Н., Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Рус. яз. Курсы, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А. С. Павлович

*Борисовский государственный технический колледж, ул. Гагарина, 68,
222518, г. Борисов, Беларусь, pavlovichalina27@gmail.com*

В условиях современного обучения, когда технологии становятся неотъемлемой частью учебных занятий, важно использовать онлайн-сервисы, которые способствуют активному вовлечению слушателей подготовительных курсов и студентов в образовательную деятельность, повышают их интерес и облегчают процесс обучения. Создание единого ресурса для размещения ссылок на обучающие источники позволяет организовать учебный процесс более структурированно, что повышает его продуктивность и способствует лучшему усвоению материала. Это является ключевым составляющим данной статьи, в которой также рассматривается эффективность онлайн-сервисов, их влияние на изучение русского языка как иностранного и освещается личный опыт их использования для создания интерактивных заданий.

Ключевые слова: онлайн-сервис; виды речевой деятельности; онлайн-доска; дидактические игры; учебный модуль; рабочие листы; аудиовизуальные средства.

USING OF ONLINE SERVICES TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A .S. Pavlovich

*Borisov State Technical College, 68, Gagarina str.,
222518, Borisov, Belarus, pavlovichalina27@gmail.com*

In today's learning environment where technology is becoming an integral part of the lessons, it is important to use online services that promote active involvement of preparatory course participants and students into educational activity, increase their interest and make the learning process easier. Creating a single resource for placing links to educational sources allows you to organize the educational process in a more structured manner which increases its productivity and helps to learn the material better. This is a key component of this article which also examines the effectiveness of online services, their impact on the study of Russian language as a foreign language and highlights personal experience of using them to create interactive tasks.

Keywords: online service; types of speech activity; online board; didactic games; training module; worksheets; audiovisuals.

С развитием технологий и широким внедрением интернета обучение иностранным языкам стало доступнее и разнообразнее. Русский язык как иностранный не стал исключением. Онлайн-сервисы стали важным компонентом при обучении различным видам речевой деятельности, таким как говорение, аудирование, чтение и письмо, что особенно актуально на начальном этапе изучения языка.

Обучающие электронные сервисы могут включать в себя разнообразные интерактивные платформы, мобильные приложения, специализированные сайты с тестами и различными упражнениями, форумы и видеоресурсы. Они предлагают много методов обучения, что позволяет студентам выбрать наиболее оптимальный вариант.

Одним из главных преимуществ интернет-ресурсов является доступность к обучающим материалам в любое удобное время и любом месте. Благодаря этому слушатели подготовительных курсов и студенты могут использовать веб-сервисы не только на занятиях, но и во внеаудиторное время. Также современные цифровые платформы предлагают разнообразные обучающие материалы, такие как викторины, тесты, кроссворды и игры, которые делают процесс обучения более увлекательным. Интерактивные задания и игровые элементы способствуют формированию положительной мотивации у изучающих русский язык как иностранный и повышают их интерес к знаниям. Онлайн-сервисы часто ис-

пользуют искусственный интеллект, что позволяет преподавателям предлагать индивидуальные задания, учитывая уровень владения языком. Выполнение домашних заданий на образовательных платформах позволяет преподавателю осуществлять контроль знаний иностранных граждан и видеть их прогресс. Большое количество сетевых сервисов предоставляет возможность общения с носителями языка. Чаты и форумы способствуют развитию навыков устной и письменной речи, а также понимания речи на слух. Кроме того, многие платформы предоставляют аудиофайлы, видеоматериалы, текстовые ресурсы и инфографику по различным темам, которые развивают разные аспекты языковой компетенции и расширяют знания о традициях и обычаях страны изучаемого языка.

В своей работе я сочетаю различные онлайн-сервисы, как мозаику, где множество элементов информационно-коммуникационных технологий имеют тесную связь и объединяются в одно целое для создания совокупности функциональных возможностей и решений, дополняя друг друга и реализуя языковые и речевые задачи. Одни элементы этой мозаики я создавала сама, другие – подбирала и группировала из готовых источников. Полем, на котором располагаются эти компоненты, является интерактивная онлайн-доска Miro. На ней можно рисовать, писать, размещать диаграммы, презентации, таблицы, изображения, добавлять ссылки на другие онлайн-источники. Этой доской могут пользоваться одновременно целые команды. Miro похожа на школьную доску, но в отличие от реального аналога она бесконечна. На ней можно размещать много информации, не стирая добавленную до этого. Miro можно использовать на компьютере, смартфоне и мультиборде. Создатель доски может разрешить или запретить редактирование и копирование элементов, ограничить отправку медиа и сообщений. Бесплатный сервис позволяет создать три доски, что является достаточным, чтобы эффективно пользоваться данной платформой. На платформе есть искусственный интеллект, но общаться с ним можно только на английском языке. На моей интерактивной онлайн-доске Miro размещена наиболее тяжелая тема для иностранных обучающихся – падежи. Там можно найти вопросы падежей, изменения окончаний в единственном и множественном числе, а также много дополнительных онлайн-сервисов, которые я использовала для создания игр и рабочих листов. Они являются важнейшим аспектом совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащают арсенал методических средств и приемов, позволяют проводить обучение на качественно новом уровне и усиливают мотивацию изучения русского языка как иностранного. Также там расположена таблица использования падежей, на которой можно увидеть с какими глаголами, предлогами, конструкциями они употребляются. Так как важно не только запомнить,

как изменяются слова в том или ином падеже, но и понимать, когда и в каком значении они употребляются.

Обучение грамматике – важная составляющая процесса изучения языка. Грамматика является тем строительным материалом, который позволяет формировать речевое высказывание как в устной, так и в письменной форме, и русскоговорящему участнику речевой деятельности, и иностранцу [1, с. 140]. Однако традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно мотивирующими для студентов, что может замедлить процесс обучения и уменьшить интерес к предмету. Дидактические игры представляют собой один из эффективных способов вовлечь слушателей подготовительных курсов в активный процесс обучения, сделать его более увлекательным и продуктивным. Существует много онлайн-конструкторов для создания дидактических игр, такие как Kahoot, Quizizz, Gimkit, Quizalize. Для создания дидактических игр я использовала Blooket. В моем наборе есть 12 игр, направленных на формирование и закрепление грамматических навыков по следующим темам: существительное, прилагательное, глагол, местоимение и их грамматические категории. Подключение к игре осуществляется по QR-code или по номеру ID-game на сайте <http://play.blooket.com>. В данном онлайн-конструкторе есть много игровых режимов, но я использую игровой режим Classic, т.к. он подходит больше всего для работы со взрослыми. Достоинством этого сервиса является то, что все участники видят задания с вариантами ответов не только на экране телевизора или мультимедийной доски, но и в своих гаджетах. В игры можно не только играть на занятии, но и использовать их в качестве домашнего задания. Их применение позволяет создать благоприятную атмосферу для изучения языка, помогает иностранным обучающимся лучше запоминать и применять грамматические конструкции на практике.

Рабочие листы являются важным инструментом в обучении русскому языку как иностранному. Они значительно упрощают работу преподавателя, помогают создать организованную и целенаправленную обучающую среду и дополнительные возможности для введения нового и закрепления пройденного материала, осуществления контроля по разнообразным темам. Для создания рабочих листов я использую онлайн-редактор для графического дизайна Canva, который подходит для решения многих задач: оформления страниц в социальных сетях, создания обложек, прайс-листов, визитных карточек, презентаций, редактирования видео и т.д. Мои рабочие листы составлены и сгруппированы в соответствии с темой «Падежи» в контексте социально-бытовой сферы общения и направлены на развитие коммуникативных способностей студентов на уроках русского языка как иностранного. Например, слушателям подготовительных курсов предлагаются следующие задания на отработку использования в речи разных падежей.

Именительный падеж.

- *Посмотрите на картинку и напишите, что находится в комнате.*

- *Задайте вопросы к существительным и измените предложения по образцу.*

Родительный падеж.

- *Запишите ответы на вопросы, начинающиеся со слов: чей, чья, чье, чьи.*

- *Скажите, сколько стоят покупки. Составьте предложения по образцу, опираясь на картинку.*

Дательный падеж.

- *Посмотрите на картинку и напишите, сколько лет людям. Обсудите ваши предположения в группах.*

- *Раскройте скобки, употребляя существительные в форме дательного падежа.*

Винительный падеж.

- *Прочитайте текст. Найдите существительные в форме винительного падежа и составьте рассказ о семье с опорой на текст.*

- *Посмотрите на картинку и скажите, какие вещи и аксессуары вы обычно носите.*

Творительный падеж.

- *Посмотрите на картинку и напишите, кто хочет быть + кем.*

- *Ответьте на вопросы, используя данные слова. Скажите, с кем вы обычно выполняете эти действия.*

Предложный падеж.

- *Прочитайте текст. Добавьте нужные окончания и составьте текст о своих увлечениях по аналогии.*

- *Посмотрите на картинку и скажите, кто был + где.*

Эти задания стимулируют обучающихся к активному участию на занятии, используя различные формы работы.

Как для здания важен надежный и крепкий фундамент, так и для языка слово должно быть надежной и понятной формой выражения мысли. Успешное развитие умения читать, говорить и понимать на слух невозможно без прочных знаний и умений в области лексики, ибо с ее помощью происходит прием и передача информации. В связи с этим я уделяю большое внимание работе над лексикой. А чтобы обучение проходило легко и интересно, я разработала учебный модуль «Лексика» в сервисе Quizlet ко всем параграфам вводно-речевого и основного курса учебного пособия «Русский язык как иностранный для начинающих. В двух частях. Часть 1», авторами которого являются А. И. Лазовская, Е. В. Тихоненко. В моей библиотеке содержится 46 учебных модулей, предназначенные для франкоговорящих иностранцев, изучающих русский язык. В Quizlet на выбор предлагается 4 режима изучения слов и 3 игры. Режим «Карточки» предназначен для первоначального знакомства со словом, но с помощью этого режима можно пол-

ноценно учить слова. В настройках этого режима можно поменять, на каком языке будет показано слово, т.е. можно выбрать родной язык или изучаемый. В режиме «Подбор» необходимо как можно быстрее сопоставить карточки на родном и изучаемом языке друг с другом. В режиме «Заучивание» предлагается два типа упражнений в зависимости от цели по каждому модулю. Это упражнения на множественный выбор и упражнения на перевод. Также в режиме «Заучивание» программа предлагает слово на родном языке, а изучающий должен выбрать, знает он это слово или еще изучает для того, чтобы сервис мог проанализировать динамику изученных слов. Постепенно сервис убирает слова, в которых студент больше не делает ошибок, а слова с ошибочным выбором предлагает чаще. В режиме «Тест» предлагается настроить свой тест, а именно выбрать тип теста с учетом пожелания студента. Большим преимуществом данного онлайн-сервиса является похвала, которая является мощным инструментом в развитии мотивации. А мотивация – это то, что лежит в основе педагогического процесса и помогает удерживать интерес к изучению иностранного языка.

Аудиовизуальные средства обучения занимают ключевую роль в процессе изучения русского языка как иностранного, т.к. они не только делают занятия более интересными и доступными, но и способствуют более глубокому пониманию изучаемого языка. Под этими средствами понимают пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие информации [2, с. 232]. Я использую зрительно-слуховые средства обучения, т.к. они являются самыми эффективными. Они способствуют улучшению навыков восприятия и говорения, а также углубленному пониманию культурных аспектов. На интерактивной доске Migo я разместила ссылки на обучающие видеоролики с сервиса YouTube, охватывающие различные сферы общения, которые могут использоваться как на этапе знакомства с новой темой, так и для закрепления и практики уже изученного материала.

Таким образом, размещение грамматических таблиц и ссылок на различные онлайн-сервисы в одном месте при обучении русскому языку как иностранному не только упрощает доступ к разнообразным материалам, но и формирует эффективную систему, способствующую развитию языковой, речевой и социокультурной компетенции. Следует учитывать, что разница менталитетов и подходов к обучению в других странах требует от преподавателя русского языка как иностранного интеграции традиционных методов обучения с современными технологиями, которые необходимо постоянно осваивать и применять на практике. Для повышения уровня владения языком процесс обучения должен быть увлекательным. Обучающиеся должны понимать, что язык – это не просто набор слов и грамматических правил, это возможность понять другую культуру, узнать ее историю и традиции и расширить свой кругозор. Недаром китайская пословица гласит: «Учить язык – значит открыть новое окно в мир!»

Библиографические ссылки

1. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009.

2. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Филоматис, 2004.

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ КАРТИНАХ МИРА БЕЛОРУСОВ И РУССКИХ НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ

В. В. Проконина

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, veraprok88@mail.ru*

На примере анализа русских и белорусских фразеологических единиц с компонентами «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев», «злость» раскрываются сходства и различия в национальных картинах мира белорусов и русских. Подробно рассматриваются образы, стоящие за психоэмоциональными концептами, выделяются значения соответствующих фразеологизмов. Подчеркивается практическая значимость исследования, описанного в статье.

Ключевые слова: фразеологизм; концепт; психоэмоциональный компонент; национальная картина мира.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE NATIONAL PICTURES OF THE WORLD OF BELARUSIANS AND RUSSIANS ON THE EXAMPLE OF THE ANALYSIS OF PHRASES WITH PSYCHO- EMOTIONAL COMPONENTS

V. V. Prakonina

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, veraprok88@mail.ru*

On the example of the analysis of Russian and Belarusian phraseological units with the components "soul", "heart", "fear", "joy", "anger", "ire", the similarities and differences in the national world pictures of Belarusians and Russians are revealed. The images behind the psycho-emotional concepts are examined in detail, the meanings of the corresponding phraseological units are highlighted. The practical significance of the research described in the article is emphasized.

Keywords: phraseology; concept; psycho-emotional component; national picture of the world.

Фразеология конкретного языка имеет антропоцентрический характер, рассматривается как транслятор культурной информации и связана с важнейшими фрагментами языковой картины мира. В связи с этим исследование концептов «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев», «злость» в белорусской и русской фразеологии считается актуальным и позволяет проследить многообразие национального мировоззрения и мировосприятия.

Анализ белорусских и русских лексикографических источников (фактическая база включает 197 белорусских и 207 русских фразеологизмов) показывает, что количество содержащихся в них фразеологизмов с компонентами «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев», «злость» позволяет организовать исследование фразеологизмов родственных языков в сравнительном аспекте.

При изучении понятий «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев» и «злость» за основу была взята необходимость выделения и описания их концептуальных значений. Комплексный подход к анализу содержательной структуры концептов позволил не только определить их смысловое содержание, воплощенное в образах, но и указать место эмоциональных концептов в языковых картинах мира белорусов и русских.

Анализ концептов «душа» и «сердце» в составе белорусской и русской фразеологии позволяет выделить следующие образы, стоящие за названиями сущностей: душа (сердце) – «вместилище, сосуд», «ценное», «горизонтальная поверхность», «ткань», «воздух», «жидкость», «силы, струны, волокна или жилы», «растение», «огонь», «человеческая оценка», «маленькое существо».

Понятия «страх», «радость», «гнев», «злость» реализуют свое значение в белорусской и русской фразеологии по-разному. Понятие «страх» в составе русских фразеологизмов выступает во многих значениях: «смерть», «разум», «покорность», «агрессивный человек». Белорусские словосочетания позволяют квалифицировать «страх» как скрытую форму переживания.

И в белорусском, и в русском языке понятие «радость» выражает прежде всего положительную эмоцию. Русские фразеологизмы также раскрывают значение радости – «огонь», а в составе белорусских фразеологизмов «радость» служит для оценки поступков человека.

Список значений понятия «гнев» в русском языке шире, чем в белорусском. «Русский гнев» ассоциируется с «огнем», «водой», «предметом». А в белорусской фразеологии понятие «гнев» имеет уникальное значение гнева – «домашнее животное».

Понятие «злость» в русской фразеологии выступает как причина действия. В белорусском языке «злость» выступает прежде всего как негативная эмоция, мешающая человеку заниматься определенной деятельностью.

Таким образом, характеристика концептов «страх», «радость», «гнев», «злость» в зеркале белорусской и русской фразеологии дала основание утверждать, что психоэмоциональная сфера занимает значительное место в жизни обоих народов. Но в то же время следует отметить, что диапазон эмоциональных состояний, выражаемых с помощью русских фразеологизмов, шире, чем в белорусском. Это связано с тем, что у русского человека на первый план выходят эмоции, а у белоруса активность, что помогает как русскому, так и белорусу устанавливать и поддерживать контакт с окружающим миром.

Анализ белорусских и русских фразеологизмов с компонентами существительными «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев» и «злость» позволяет выделить следующие значения: «находиться в определенном эмоциональном состоянии»; «переход из одного состояния в другое»; «напряженность эмоционального состояния»; «человеческая деятельность»; «совет, то, что адресовано человеку»; «вхождение в определенное эмоциональное состояние»; «субъект»; «характеристика личности»; «название».

Как отмечает В. А. Маслова, при сравнении национального характера разных народов всегда срабатывают те или иные «этнические стереотипы», т.е. обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих ту или иную нацию» [1, с.50]. Таким «этническим стереотипом» является толерантность белорусов. Автор монографии «Менталитет современных белорусов» В. В. Киреенко [2] обращает внимание на то, что белорусы уступают россиянам по толерантности, но выигрывают в этом качестве у поляков и немцев. Интересным представляется анализ такого качества белорусов и россиян, как духовность (преобладание духовных качеств над материальными). «По мнению белорусов, россияне и белорусы наиболее близки к нормативному уровню духовности. Их уровень от норматива составляет 76,1% и 73,9%...» [2, с. 123]. И если к числу ярких черт русского национального характера относятся выносливость, терпение, безволие, смирение, умеренное трудолюбие, любовь к риску, свободолюбие, коллективизм и чувство дружбы, братства [1], то для белорусов более характерна «печаль, сдержанность, замкнутость и осторожность» [3, с. 43].

Среди причин формирования таких особенностей национального характера белорусов А. П. Мельников [3] видит тяжелую жизнь крепостных крестьян, бесконечные опустошительные войны. В связи с этим белорусы более сдержанны, не умеют демонстрировать свои эмоции и душевное состояние. «Может быть, поэтому нам кажется, что белорусы недалекие. Однако это не является особенностью их национального характера. Белорусы в целом открыты, бесхитростны и доброжелательны» [3, с. 44].

В группах «деятельность человека», «переход из одного состояния в другое» и «характеристики человека» наибольшее количество белорусских словосочетаний с существительными психоэмоционального состояния. При

этом у белорусов «деятельность человека» связана с положительными эмоциями, «переход из одного состояния в другое» сопровождается сменой отрицательных эмоций на положительные. Что же касается «характеристики личности» с использованием белорусской фразеологии с компонентами «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев», «злость», то она выглядит вполне нейтрально, что указывает на миролюбивый характер белорусов.

Таким образом, посредством фразеологии всегда можно выявить как сходства, так и различия в национальных картинах мира разных народов. Анализ фразеологизмов с компонентами «душа», «сердце», «страх», «радость», «гнев», «злость» показал, что вариативность и интенсивность основных эмоций у белорусов и русских различаются. Белорусская и русская фразеология отражают как положительные, так и отрицательные качества наций. Среди них можно выделить такие черты, как доброта (бел. *вялікае сэрца* – рус. *большое сердце*) и трудолюбие (бел. *не за страх, а за сумленне* – рус. *не за страх, а за совесть*), гостеприимство (бел. *ад (усей) душы* – рус. *от (всей) души*, бел. *ад шчырага сэрца*) и толерантность (бел. *з адкрытым сэрцам* – бел. *всей душой*), эмоциональность (бел. *усімі фібрамі (сіламі) душы* – рус. *всеми фибрами (силами) души*) и искренность (бел. *душа раскрываецца*, бел. *паклаўшы руку на сэрца* – рус. *кладя руку на сердце*, бел. *душы паслухаючы*), открытость (бел. *у радасць* – рус. *в радость*, бел. *вялікага сэрца* – рус. *большого сердца*) и расчетливость (бел. *чытаць у душы* – рус. *читать в душе*), трусость (бел. *заячая душа* – рус. *заячья душа*, бел. *душа ў пятках*), пьянство (бел. *душу заткнуць* – рус. *на пропой души*), бесхарактерность (бел. *ні гневу ні ласкі*).

Характеристика русских фразеологизмов показала, что русский человек наделен теми же чертами, что и белорус, но у русских значимыми являются сами эмоции, их «напряженность» (рус. *кипеть гневом*, *гореть гневом*, рус. *вытрясти душу*, рус. *загубить свою душу*, рус. *плевать в душу*), а у белорусов – «человеческая деятельность» (бел. *душа ў душу*, бел. *усей душой*, бел. *у радасць*, бел. *з сэрцам*).

Материалы исследования, его выводы будут полезны при освещении вопросов компаративизма, исследовании проблем, связанных с изучением фразеологизмов в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Понимание богатства русской и белорусской фразеологии позволит обогатить как устную, так и письменную речь студентов, изучающих русский язык как иностранный в условиях двуязычной среды.

Материалы исследования могут послужить отправной точкой для создания электронного фразеологического ресурса, в котором будет наглядно представлены сходство и различия русских и белорусских фразеологических единиц с психоэмоциональными компонентами.

Библиографические ссылки

1. Маслова В. А. Национальный характер сквозь призму языка. Витебск: ВГУ, 2011.
2. Кириенко В. В. Менталитет современных белорусов. Гомель: ГГТУ, 2004.
3. Мельников А. П. Национальный менталитет белорусов. Минск: «Право и экономика», 2005.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

М. А. Романенко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь*

В работе рассматриваются некоторые лексико-грамматически структуры научного дискурса. Выявляется обучающий потенциал релевантных структурно-семантических композиций, таких как коммуникативный, лексико-семантический блок, дискурс-модель, учебный типовой дискурс.

Ключевые слова: лексико-семантический блок; дискурс-модель, учебный типовой дискурс; функционально-семантическое поле

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL DESCRIPTION OF THE BASIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN SCIENTIFIC DISCOURSE

M. A. Romanenko

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus*

The work examines some lexico-grammatical structures of scientific discourse. The teaching potential of relevant structural-semantic compositions such as the communicative lexical-semantic block, discourse model, educational standard discourse is revealed.

Keywords: lexical-semantic block; discourse-model; educational standard discourse; functional-semantic field.

Современная лингводидактика рассматривает обучение иностранному языку в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, который предполагает формирование коммуникативной компетенции у учащихся. В условиях обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях основной задачей является формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной и научной сфере общения, которая обеспечивает успешное участие иностранного студента в учебном

процессе, включающем в себя слушание и адекватное понимание лекций, активное участие в практических, семинарских занятиях, составление отчета по лабораторным работам, научное сообщение или доклад, написание курсовой и дипломной работ.

Решение названных коммуникативных задач составляет содержание обучения и предполагает овладение не только языковыми средствами, но и навыками и умениями в различных видах речевой деятельности. Немаловажным компонентом содержания обучения является усвоение экстралингвистической информации, включающей в себя фоновые знания, когнитивные национальные и социально-культурные особенности восприятия языка различными контингентами учащихся.

Формирование навыков и умений речевой деятельности в профессиональной среде происходит на базе научного текста, который в коммуникативном плане в настоящее время рассматривается теорией и практикой преподавания иностранных языков как дискурс.

Текст в современном понимании является единицей языкознания и представляет собой комплексное упорядоченное множество лингвистических единиц, используемых для выражения содержания определенной темы.

В настоящее время дискурс в лингвистике и лингводидактике понимается как продукт когнитивно-коммуникативной деятельности человека, как речевое произведение, которое кроме названных характеристик текста включает в себя социокультурные, межличностные, психологические и другие факторы. Научный дискурс объединен общей научной темой, которая включает в себя совокупность подтем, связанных между собой на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Научный дискурс представляет собой монологическое высказывание в устной или письменной форме. По композиционно-смысловому строению как учебный дискурс он выступает преимущественно в жанрах описание и рассуждение.

Успешность формирования профессиональной коммуникативной компетенции во многом зависит от понимания учащимися экстралингвистической информации дискурса. Внетекстовые факторы влияют на прагматическую направленность обучения. Например, формирование навыков монологического высказывания у студентов первого и четвертого курса происходит на базе специализированных оригинальных текстов различной степени сложности с использованием других методических приемов.

Другой пример. Особенности менталитета китайских учащихся определяют выбор методических средств, направленных на развитие по большей части устных форм монологического высказывания, т.к.

навыки письменной речи при равных условиях у них развиты значительно лучше.

В туркменской аудитории при формировании коммуникативной компетенции на базе учебного дискурса мы обращаем внимание на формирование навыков определения логической последовательности сюжетных линий дискурса, активизации ключевых лексико-семантических средств (опорных слов и словосочетаний), выделение тематических линий и т.п.

Таким образом, выбор методов и приемов обучения обусловлены не только лингвистическими особенностями дискурса, но и множеством экстралингвистических факторов.

Отбор необходимого учебного материала производится с учетом вышеозначенных факторов, а также системных связей внутри корпуса научной лексики. О. Д. Митрофанова в своей знаковой работе «Научный стиль речи: проблемы обучения» отмечает: «Преподавание лексики без системы, по мере встречаемости в случайно или нестрого подобранных текстах не может привести к положительным результатам. Необходима лингвометодическая систематизация, упорядочение лексических единиц применительно к конкретным условиям и целям обучения» [1, с. 44].

Лингвистический материал, необходимый для активного усвоения в соответствии с методическими критериями, разработан видными учеными: Л. В. Щербой, О. Д. Митрофановой, Н. М. Лариохиной и др. Среди них основными разрядами являются семантическая и словообразовательная, коммуникативно-информационная ценности, продуктивность, частность и др.

Коммуникативная работа над научным дискурсом в зависимости от уровня подготовки учащихся может начинаться с анализа и усвоения отдельных высказываний (синтагм), содержащих стержневые смыслы.

В текстовом поле выбираются коммуникативные лексические блоки, являющиеся смысловыми опорами. Означенные смысловые опоры, как правило, в своем составе содержат термин. Пояснение смысла термина, анализ его семантического наполнения, грамматических и синтаксических характеристик – необходимое условие для формирования дискурс-компетенции. Усвоение лексического окружения термина, синтагматических связей (предикативной и атрибутивной), его синтаксических отношений является важным звеном в порождении научного высказывания. В дальнейшем эти лексические блоки при репродукции создадут основу для структурирования дискурса.

Термин может быть выражен гибридной единицей, состоящей из двух или нескольких корней, выраженных иноязычными лексемами:

гемоглобин, биогеоценоз; из русских и иноязычных основ слов: *энерго-обмен*; из двух русских основ слова: *углеводы, пищеварение, яйцеклетка*.

В лексико-коммуникативный блок может входить термин-словосочетание, который является синтаксически мотивированным названием единых научных понятий. Как единица смысла эта лексико-семантическая структура обладает целостностью значения, воспроизводимостью и выполняет функцию одного члена предложения, например, *вегетативное размножение, деление клетки, дочерние хроматиды*.

Усвоение терминологической единицы имеет фундаментальное значение для воспроизведения дискурса. Означенные терминологические единицы подвергаются морфологическому и синтаксическому анализу, определяются их значения, проводится ряд языковых и речевых упражнений на осознание и запоминание.

После анализа терминологической группы проводится лексико-грамматическая коммуникативная проработка типовых моделей учебного дискурса в его основных разновидностях – описание и рассуждение. На этом этапе целесообразно обратить внимание на тема-рематическое членение высказывания и на примере показать расположение данной и новой информации в предложении. В ходе работы над типовыми моделями необходимо изучить грамматический состав темы и ремы, при возможности показать его в виде схем.

Коммуникативно-лексические блоки в грамматическом плане представляют собой номинативные структуры со стержневым словом в именительном падеже и зависимыми словами в косвенных падежах. Релевантными являются атрибутивные конструкции: *сетчатый аппарат, животные клетки*; конструкции с родительным падежом: *клетки растений, теория Дарвина, обмен веществ, аппарат для исследования клетки*.

Конструкции с предлогами в родительном падеже встречаются реже, но и они так же, как и другие структуры в косвенных падежах подвергаются методическому анализу и при их наличии в изучаемых моделях вводятся в систему обучающих заданий для усвоения и воспроизведения.

Научный дискурс характеризуется преобладанием означенных отглагольных номинативных конструкций в составе преимущественно простого предложения. Они содержат в себе сгустки научной информации и являются результатом компрессии предикативных структур второго или третьего порядка. Распознавание их смыслового и грамматического содержания вызывает большие трудности у учащихся. Для снятия этих трудностей целесообразным представляется выполнение упражнений на их трансформацию в простые предложения с глагольным предикатом,

генетически восходящим к анализируемому отглагольному существительному. Например: *«Молекулы с высоким содержанием солей – молекулы, которые содержат большое количество солей»*; *«После деления ядра деление клетки заканчивается образованием двух идентичных клеток с одинаковым числом X-хромосом – После деления ядра деление клетки заканчивается, образуются две идентичные клетки. Они содержат одинаковое количество X-хромосом.»*. Подобная расшифровка номинативных структур хотя и приводит к удлинению дискурса, но «распаковывает» лексические информационные конденсаторы, проясняет их смыслы, а значит и смысл всего сообщения.

Предикативный компонент научного высказывания может быть выражен соответственным именным сказуемым, в котором глагол имеет ослабленную семантику, а основной смысл предикативной единицы содержится в именной части. Чаще всего в номинативных структурах именной части они выражены 1) существительными в именительном и творительном падежах; 2) полной и краткой формой прилагательных; 3) краткими пассивными причастиями и некоторыми другими синтаксическими структурами.

Использование указанных и других синтаксических средств языка для оформления высказывания в научном дискурсе направлено на реализацию главной цели – передачу информации без фокусирования внимания на ее источнике. Отсюда наличие обобщенно-личных предложений, пассивных конструкций.

Для активизации внимания адресата используются предложения с предикатом в первом лице множественного числа настоящего времени. Например: *«Вспомним антибиотики»*, *«Обратимся к вопросам наследственности»*. Структуры с глагольной составляющей в третьем лице множественного числа настоящего времени подчеркивают отчужденность информации от ее автора. Например: *«Для изучения партеногенеза у пчел берут биологический материал и подвергают его анализу. Для этого понижают температуру корма, уменьшают его дозировку»*.

Третий уровень представления текста для обучения восприятию оригинальных текстов из учебника – учебный типовой минитекст, содержащий необходимые типовые модели и средства их реализации. Коммуникативная работа с конкретным учебным дискурсом зависит от темы, жанра, степени сложности, формы выражения типовых смыслов. Положительный результат дает использование дефиниций в качестве мини-дискурса, так как дефиниция определяет главное понятие изучаемой темы. С нашей точки зрения, дефиниция как вид учебного дискурса является одним из самых значимых и продуктивных речевых произведений. Изучение дефиниций, как смысловых, структурных, функциональ-

ных, коммуникативных единиц, прояснение, усвоение, а затем и воспроизведение этого речевого материала облегчает успешность дальнейшей учебно-профессиональной работы студентов над оригинальными текстами из учебника по специальности.

Реализация принципа коммуникативности предполагает функциональный подход к научному дискурсу, который направлен от содержания к форме. Но системные характеристики языковых средств – морфологические, синтаксические, лексические – тоже являются интеграторами определенных смыслов разноуровневых единиц на основе общности их функций. Поэтому принцип «от формы к содержанию» тоже является актуальным, особенно при обучении продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. Оба означенных принципа находятся во взаимосвязи друг с другом. Исходя из общности функций языковые единицы при описании могут быть представлены в виде функционально-семантических полей: функционально-семантическое поле времени, места, цели, условия, качества, причины и следствия, и многие другие. Их изучение в процессе обучения коммуникативным навыкам диктуется необходимостью усвоения и активного использования этих структур в речи. Методической обработке подвергаются номинативные структуры в косвенных падежах, предикативные единицы в форме действительного и страдательного залога, определяются роль и место служебных частей речи. Акцентируется внимание на формах выражения данного функционально-семантического поля: синтаксических, контекстуальных и др.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1) Обучение коммуникативным навыкам в различных сферах речевой деятельности на основе научного дискурса должно занимать ведущее место на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

2) Процесс формирования профессиональных коммуникативных навыков на базе научного дискурса целесообразно проводить в соответствии с дидактическими принципами «от известного к новому», «от простого к сложному». Исходя из этого положения дидактический материал подвергается методической обработке в следующей последовательности: а) коммуникативные лексико-семантические блоки; б) текст-модель; в) учебный типовой текст. В дальнейшем привлекаются оригинальные тексты по специальности.

3) Восприятие русского языка как единой спаянной и сбалансированной системы способствует осознанию различного уровня фрагментов текста.

Для формирования навыков анализа и синтеза структурно-грамматических средств предлагается изучение функционально-семантических полей как одного из продуктивных способов исследования структуры языка.

Библиографические ссылки

1. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Изд-во «Русский язык», 1976.

О ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»

В. В. Семенчуков

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, genmaster90@mail.ru*

В статье обращается внимание на пути и возможности дальнейшего развития концепции «языковая личность» Ю.Н.Караулова в современной лингводидактике, говорится о взаимовлиянии и трансформации понятий «языковая личность» и «вторичная языковая личность», что приводит к формированию билингвальной языковой личности, являющейся основной целью обучения РКИ.

Ключевые слова: языковая личность; вторичная языковая личность; билингвальная личность; критерий эффективности обучения; субординативный тип; внутренняя речь; тезаурус; лексикон; прагматикон; комментированное чтение.

ABOUT TEACHING RFL IN THE LIGHT OF THE CONCEPT OF “LANGUAGE PERSONALITY”

V. V. Semenchukov

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, genmaster90@mail.ru*

The article draws attention to the ways and possibilities of further development of the concept of "linguistic personality" by Yu.N.Karaulov in modern linguodidactics, talks about the mutual influence and transformation of the concepts of "linguistic personality" and "secondary linguistic personality", which leads to the formation of a bilingual linguistic personality, which is the main goal of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: linguistic personality; secondary linguistic personality; bilingual personality; criterion of learning effectiveness; subordinative type; inner speech; thesaurus; lexicon; pragmaticon; commented reading.

В лингвистической науке последнего времени, особенно российской, понятие «языковая личность» исследуется достаточно активно. Речь прежде всего идет об анализе типологических особенностей модели языковой личности, а также изучении возможностей ее использования в лингводидактике. Естественно, что основой большинства лингводидак-

тических исследований является концепция языковой личности Ю. Н. Караулова. Его монография «Русский язык и языковая личность», появившаяся в 1987 году, рассматривает феномен языковой личности как генетически обусловленную предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами [1]. По убеждению ученого, языковая личность – носитель языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов.

Ю. Н. Карулов в своей работе выявил типологические особенности языковой личности: трехуровневость (лексикон, тезаурус, прагматикон, в качестве единиц каждого из которых выделяются семантема, когнема и прагмема), наличие инвариантной и вариативной частей на каждом из уровней, а также набора готовностей, взаимопроникновение уровней и их открытость. Данные параметры модели языковой личности целесообразно использовать при изучении механизмов овладения учащимися иностранным языком, что соответствует задачам комплексного личностно-ориентированного обучения, объединяющего сознательный функциональный и коммуникативный подходы.

В последнее время лингводидактикой осуществляются поиски способов использования понятия «языковая личность». Исследователи активно применяют понятие «вторичная языковая личность», причем ее формирование представляется важнейшей целью обучения РКИ, а также критерием его эффективности.

Однако современные лингводидактические исследования не ограничиваются данным подходом: дифференцируются понятия «языковая личность» и «вторичная языковая личность». Кроме того, дается теоретическое обоснование введения понятия «билингвальная личность» как объекта исследования.

В современной лингводидактике многие ученые выделяют координативный и субординативный типы билингвизма. Основным критерием их различия является наличие в сознании обучаемого или одной языковой личности, однако использующей два языковых кода или двух равноправных языковых личностей, каждая из которых имеет лексикон, тезаурус и прагматикон, независимые друг от друга.

По этому поводу нужно заметить, что в процессе овладения иностранным языком обучаемые, в основном, прибегают к помощи родного языка. Результатом такого обучения в подавляющем большинстве случаев является формирование субординативного типа билингвизма. Именно ему и соответствует термин «вторичная языковая личность». Она опосредована родным языком студента, является зависимой, как бы «второстепенной», что выявляет методическое несовершенство процесса преподавания РКИ, шире иностранного языка вообще, когда не учитывается

необходимость развития внутренней речи на изучаемом языке, то есть процесс интериоризации.

Многие исследователи, к примеру Е. В. Потемкина, М. А. Белицкая, Н. В. Баландина и другие, полагают, что на продвинутом этапе обучения (когда уже сформировался субординативный тип билингвизма), необходимо говорить о методах его сближения с координативным типом, что предполагает создание у учащихся дополнительной, в некотором смысле независимой когнитивной базы средствами изучаемого языка.

Исходя из вышеизложенного, следует обратить внимание на соотношение понятий «билингвальная личность» и «вторичная языковая личность».

Естественно, что, погружаясь в абсолютно новую языковую среду, обучаемый со сформировавшейся языковой личностью начинает испытывать на себе влияние другой языковой личности. Как итог взаимодействия с ней, в структуре билингвальной личности формируется вторичная языковая личность, которая является языковой личностью учащегося, реализуемой средствами изучаемого языка. Причем структуры как языковой личности, так и вторичной языковой личности не могут присутствовать отдельно друг от друга в сознании индивида. Они синтезируются и определяют вместе характер билингвальной личности, которая является структурой языковой личности учащегося, реализуемой средствами двух языков, родного и изучаемого.

Характер взаимодействия языковой личности и вторичной языковой личности нужно определять как двунаправленную интерференцию, так как на уровне их лексикона, тезауруса и прагматикона будут происходить процессы смещения и замещения. «Наблюдения за речевым поведением билингвов свидетельствуют о том, что языковая личность влияет на формирование вторичной языковой личности не меньше, чем вторичная языковая личность трансформирует языковую личность (что уже является одним из проявлений координации двух языковых личностей)» [2].

Таким образом, формирование билингвальной личности представляет собой цель обучения иностранному языку, которая находит свое отражение во взаимодействии между языковой личностью и вторичной языковой личностью. Вместе с тем, задача формирования вторичной языковой личности понимается как внутренняя промежуточная задача в рамках данного процесса, как бы инструмент формирования билингвальной личности. Это находит свое отражение в структуре входящих в нее элементов.

Уровень сформированности вторичной языковой личности раскрывается через произведенные учащимся тексты (устные и письменные). В то же время уровень сформированности билингвальной личности может быть про-

анализирован только с учетом проявления интерференции родной и изучаемой языковой картины мира.

Представляется, что для создания модели формирования языковой личности студента-инофона необходимо решение ряда методических вопросов: о соответствии ее трехуровневой структуры лексическим минимумам, стандартам, программам по обучению РКИ, об описании правил функционирования единиц различных уровней языковой личности, о новых методах лингвистического анализа художественного текста, направленных на развитие у учащихся языковой рефлексии.

Основываясь на вышеизложенном, представляется возможным сделать вывод о том, что билингвальная личность в процессе овладения иностранным языком потенциально имеет возможность и способность не только развивать рефлексивные навыки и языковую компетенцию, но и строить предположения относительно усваиваемых элементов языка, а также применять идеографические принципы и представления лексического материала. Кроме этого она может обладать способностью спонтанно делать коммуникативно-релевантные выводы на основе как прочитанного, так и услышанного, которые позволяют рассматривать ошибки в их соотнесенности с уровнями языковой личности, анализировать такие причины возникновения ошибок, как интерференция, своеобразие системы изучаемого языка и, наконец, личностные умения и навыки, обеспечивающиеся набором единиц соответствующих уровней языковой личности. Они позволяют эксплицировать существующие в методике преподавания РКИ, но не систематизированные в соответствии с концепцией языковой личности приемы формирования билингвальной личности, к которым можно отнести: объединение слов в лексико-грамматические группы, анализ функционирования стилистически маркированной лексики и фразеологических единиц различного типа, сравнительно-сопоставительный анализ концептов родного и изучаемого языка. Наиболее эффективной методикой, которая дополняет и объединяет эти приемы формирования билингвальной личности, является комментированное чтение художественного текста с последующим выполнением упражнений деятельностного типа.

Библиографические ссылки

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
2. Потемкина Е. В., Ружицкий И. В. Проблема формирования билингвальной личности // Мир русского слова, 2013. № 2. С. 89-90.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В. В. Семенчуков¹⁾, С. В. Шикунова²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, genmaster90@mail.ru

²⁾ Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, sshikunova@inbox.ru

В статье речь идет об основных структурных компонентах социокультурной компетенции, особой важности одного из них – диалогового компонента. Отмечается, что в современных учебниках РКИ принцип диалога культур последовательно не реализуется. Ситуация же настоятельно требует введения в состав учебных материалов текстов (как вербальных, так и невербальных), отражающих диалог культур.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; диалог культур; российско-китайские и белорусско-китайские отношения; китайская аудитория; толерантность; взаимопонимание; осмысление и интерпретация фактов культуры; вербальные и невербальные средства.

TYPICAL SPEECH ERRORS IN THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY CHINESE STUDENTS

V. V. Semenchukov^a, S. V. Shikunova^b

^{a)} Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, genmaster90@mail.ru

^{b)} Belarusian State University, 4, Independence Avenue,
220030, Minsk, Belarus, sshikunova@inbox.ru

The article discusses the main structural components of socio-cultural competence, the special importance of one of them – the dialogue component. It is noted that in modern textbooks of Russian as a foreign language the principle of dialogue of cultures is not consistently implemented. The situation urgently requires the introduction of texts (both verbal and non-verbal) reflecting the dialogue of cultures into the teaching materials.

Keywords: socio-cultural competence; dialogue of cultures; Russian-Chinese and Belarusian-Chinese relations; Chinese audience; tolerance; mutual understanding; comprehension and interpretation of cultural facts; verbal and non-verbal means.

Обучение РКИ в рамках компетентностного подхода предполагает как овладение профессиональной компетентностью иностранными учащимися, так и возможность ее реализации в преподавательской, переводческой, дипломатической и других сферах.

Кроме предметно-специализированных компетенций в состав профессиональной компетентности включается владение социокультурной компетенцией.

Если исходить из существующих определений социокультурной компетенции (И. А. Зимняя, Н. Г. Муравьева) можно сделать обобщение и сформулировать определение социокультурной компетенции как интегративной характеристики личности, включающей владение социокультурными знаниями, умение действовать в соответствии с поведенческими установками, которые приняты в данной культуре, способность вести равноправный культурный диалог. Основываясь на данном определении, обычно предлагают выделить следующих структурных компонентов социокультурной компетенции: 1) когнитивный (знания о своей культуре и культуре страны изучаемого языка); 2) коммуникативно-деятельностный (умение использовать социокультурные знания в межкультурном общении, владение вербальными и невербальными средствами как компенсаторными механизмами, креативность, самостоятельность); 3) ценностно-смысловой (представление о целях своей и чужой культуры, трансляция ценностных установок личности, которая проявляется в толерантности, терпимости, взаимопонимании); 4) социально-диалоговый (нацеленность на двустороннее общение, применение поведенческих установок, принятых в данном социуме, умение организовать диалог культур).

Естественно, что формирование социокультурной компетенции при обучении РКИ должно происходить при последовательном освоении этих компонентов.

Следует обратить внимание на выделение диалогового компонента в составе социокультурной компетенции. Оно обоснованно и необходимо в связи с установкой на воспитание личности, основными качествами которой будут толерантность, вежливость, культурная непредвзятость, готовность к межкультурному общению.

Говоря о диалоге культур, следует обратить внимание, что основным содержанием его является взаимодействие национальных культур, основанное на знакомстве представителей одной культуры с фактами другой культуры, их осмысление и интерпретация, в результате которого происходит появление нового текста культуры.

Причем на материальном уровне диалог культур может проявляться в виде текста как любого культурного явления (не обязательно выраженного в форме цепочки связанных высказываний), который содержит общение, находящееся на стыке культур, заключающее в себе нечто новое, чего не было в исходных культурах.

Общеизвестным примером можно назвать китайскую интерпретацию балета «Лебединое озеро», сохранившую музыку и общую смысловую канву произведения, но при этом балет стал акробатическим, в неко-

торой степени изменился сюжет и состав персонажей. Как итог, китайская постановка – новый текст культуры, результат диалога культур.

Обращение к диалогу культур России и Китая, Беларуси и Китая с целью формирования социокультурной компетенции китайских учащихся при обучении РКИ сопровождается определенными трудностями. «Это существенная типологическая разница культур, а также проводимая в течение столетий политика закрытости, позиция «срединного государства», имеющего свой путь и избегающего любого рода заимствований, долгое время не способствовала вступлению в равноправный диалог культур. Во-первых, вассальные отношения китайских правителей к другим странам нивелировали достижения других национальных культур, в том числе и русской. Во-вторых, это отношение закрепились в сознании китайских учащихся исторически, хотя в последнее столетие произошли коренные сдвиги в политике Китая, ставшей более открытой.

Современные взаимоотношения России и Китая, Беларуси и Китая можно охарактеризовать как диалогичные. Несомненным является интерес стран к культуре и искусству друг друга. К тому же наблюдается экономическая и внешнеполитическая поддержка на государственном уровне, а также многочисленные студенческие обмены, расширение дипломатических отношений, появление художественных постановок, литературных произведений, свидетельствующих об устойчивом развитии культурного диалога.

Говоря, в особенности, о российско-китайских отношениях, следует подчеркнуть их богатую историю зарождения и развития. Это не только отношения в области культуры, но различные исторические события, происходившие на протяжении многовековой истории русского и китайского народов и нашедшие отражение в русской фразеологии (китайская грамота, китайские церемонии, китайщина). Тексты на историческую тематику достаточно богаты и разнообразны, заслуживают того, чтобы на них обратили внимание в китайской аудитории. Они способны вызвать неподдельный интерес у китайских учащихся.

Обращаясь к состоянию современных учебников РКИ, следует отметить, что принцип диалога культур в них последовательно не реализуется. Основу учебных пособий, как правило, представляют сопоставительные грамматические упражнения, наблюдается недостаток текстов культурно-исторической тематики. Данная ситуация делает необходимым введение в состав учебных материалов текстов (как вербальных, так и невербальных), отражающих диалог культур (как российско-китайский, так и белорусско-китайский) культурный диалог. Конечно, необходимо разрабатывать и компоненты методического аппарата, который будет ориентирован на специальную работу с подобными материалами. Следует обратить внимание на доминанту такого рода работы – создание положительного образа как России, так и Беларуси у студентов. Однако это не означает, что нужно отбра-

сывать часто ложные устоявшиеся стереотипы и мифы. Важно также обращать внимание на степень сложности текстов, отражающих русско-китайский диалог культур, потому что они достаточно сложны, что не позволяет использовать их на всех этапах обучения.

Некоторыми исследователями, в частности Е. В. Победаш, делаются попытки разработки критериев, соответствие которым делает возможным использование текстов, начиная с уровней В1 и В2 [1].

Уроки работы с художественным текстом на занятиях по РКИ, предполагают последовательное прохождение этапов работы с текстом (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый), каждый из которых играет свою роль, имеет свое содержание, обеспечивается соответствующими заданиями и упражнениями. Лучше всего подбор упражнений этапа проводить на основании структуры урока, разработанной Н. В. Кулибиной [2, с. 219-230].

В ходе предтекстовой и притекстовой работы совершенствуются языковые и речевые навыки, получение страноведческих и культуроведческих знаний. На данном этапе возможно использование страноведческого комментария. Послетекстовая работа должна основываться на сравнении фактов китайской и русской культуры (возможны и другие культурные параллели), выявление их сходств и различий, а также развитие диалогового мышления.

В заключение следует отметить, что формирование социокультурной компетенции возможно и при работе с невербальными средствами. Например, произведения живописи, архитектуры, музыки, кинофильмами, театральными постановками.

Библиографические ссылки

1. Победаш Е. В. к вопросу о диалоге культур в учебниках РКИ для носителей китайского языка // Вестник ИрГТУ. 2014. № 12 (95). С. 436-440.
2. Кулибина Н. В. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 2. Москва : Гос. ин-т русского языка, 2013. 302 с.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В. С. Тихонович

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, nika-mail777@yandex.ru*

В данной статье рассматриваются особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории с учетом специфики китайской модели обучения и особенностей китайского менталитета. Актуальность исследования обусловлена постоянно

нарастающим интересом к русскому языку в китайском обществе, увеличением китайских студентов в белорусских университетах и поиском оптимальных путей повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории.

Ключевые слова: русский как иностранный; китайский менталитет; система обучения; виды речевой деятельности; внеаудиторная работа.

SOME FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

V. S. Tikhonovich

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, nika-mail777@yandex.ru*

This article examines the features of teaching Russian as a foreign language to Chinese students, taking into account the specifics of the Chinese learning model and the peculiarities of the Chinese mentality. Russian is relevant due to the ever-increasing interest in the Russian language in Chinese society, the increase in Chinese students at Belarusian universities and the search for optimal ways to improve the effectiveness of teaching Russian as a foreign language to Chinese student.

Keywords: Russian as a foreign language; Chinese mentality; learning system; types of speech activity; extracurricular work.

В современном мире все более значительной становится роль русского языка как одного из самых распространенных языков в мире. Также наблюдается постоянно нарастающий интерес к изучению русского языка в китайском обществе и к получению высшего образования в белорусских вузах в связи с заметным увеличением количества разного рода контактов между РБ и КНР. Поэтому в настоящее время проблема преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории является стратегической задачей современного образования, постоянно совершенствуется методика преподавания русского языка как иностранного, возникают новые ее направления.

Однако при сравнении систем образования РБ и КНР наблюдаются определенные различия как в системе обучения, так и в методике преподавания учебного материала. В Китае сохраняется традиционный метод массового обучения студентов. В связи с этим количество учащихся в классе составляет 50 и более человек. Такая ситуация затрудняет возможность опроса всех обучающихся и сказывается на качестве обучения [1, с. 20].

Поэтому многие китайские студенты, приезжающие на обучение в РБ, не знают русскую грамматику, не имеют навыков устной и письменной речи, не имеют речевой практики по русскому языку у себя на ро-

дине, в связи с чем сталкиваются со многими трудностями коммуникативного характера. В белорусской системе образования при обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории преподаватели придерживаются личностно-ориентированного подхода, который учитывает интересы учащихся, их индивидуальные особенности и создает условия для повышения эффективности обучения. Количество обучающихся иностранному языку в белорусских вузах не превышает 10-12 человек. Такой подход к обучению китайцев русскому языку способствует активизации познавательной деятельности, усилению интереса к белорусской культуре, истории, традициям и обычаям нашей страны.

Безусловно, при работе с китайскими студентами преподаватель должен знать менталитет обучающихся, иметь представление о китайских традициях, обычаях страны. Китайская культура отличается от славянской культуры, что определяется многовековой традиционной коллективистской культурой восточного общества. Преподаватель должен учитывать такие национальные особенности китайского народа, как трудолюбие, скромность, целеустремленность, открытый характер. Китайские учащиеся, как представители восточного типа мышления, очень эмоциональны, поэтому эмоциональное начало превалирует над рациональным. Отсюда такое почтительное отношение к природе, ко всему естественному. Человек в восточной культуре не хозяин природы, он не должен разрушать природу, а должен взаимодействовать с нею, быть ее частью. В китайской культуре нет понятия «личности», своего «я». На Востоке человек ценен как часть системы, своим местом в социогендерной иерархии по принципу родства. «Потеря лица» для китайцев не допустима, чем и объясняется нежелание китайцев выражать свои мысли на публике. Поэтому, когда преподаватель исправляет ошибки и анализирует неправильные ответы китайского студента на занятиях, он должен проявлять сдержанность и такт в ходе работы.

При этом китайские учащиеся полагают, что их успех или неудача в учебе зависят от преподавателя. Следовательно, именно на преподавателя, по их мнению, лежит большая ответственность в процессе обучения. Поэтому важно, чтобы китайские обучающиеся видели в преподавателе доброжелательного и спокойного профессионала.

Известно, что в повседневной практике китайцы избегают говорить на русском языке. Как правило, это связано с некоммуникативным стилем изучения русского языка в китайской школе или вузе. Они могут выполнить упражнения, не требующие больших знаний и усилий (вставить буквы или слово), но, будучи не уверенными в правильном усвоении грамматических правил, испытывают большие трудности в практическом освоении речевых навыков на русском языке [2, с. 70].

Китайские студенты, как и другие иностранные студенты, сталкиваются с проблемой адаптации к условиям проживания за рубежом, в связи с чем у них возникает не только языковой, но и культурный шок. Можно предположить, что многие адаптационные проблемы связаны именно с ощущением потерянности в новом культурном пространстве, в непонимании особенностей белорусской культуры. Поэтому очень важна социальная адаптация, которая позволяет включить китайских студентов в процесс социального взаимодействия. Основной целью социальной адаптации является создание благоприятных условий, обеспечивающих приспособление китайских студентов к образовательной среде страны, куда они приехали учиться. Русский язык должен изучаться вместе с белорусской и русской культурой, чтобы китайский студент был максимально готов к коммуникации с носителем языка, к межкультурному общению. Успешной адаптации способствуют внеаудиторные мероприятия как один из способов в неформальной обстановке подготовить иностранного студента к коммуникации в реальной языковой среде, заложить основы межкультурной и лингвокультурной компетенций. Среди внеаудиторных мероприятий, проводимых кафедрой теории и методики преподавания русского языка как иностранного БГУ, наиболее эффективными являются следующие: посещения музеев, выставок, городских праздников, экскурсии по городу, интернациональные концерты, республиканские и международные олимпиады по русскому языку как иностранному, тематические праздники. Как показывает практика, такой формат внеаудиторной работы становится для китайских студентов прекрасной возможностью проявить себя, раскрепоститься, познакомиться со студентами из других групп, использовать русский язык в естественных жизненных ситуациях.

Китайские учащиеся на занятиях часто медлительны, долго размышляют, чтобы правильно понять учебный материал. В связи с этим преподаватель должен отводить больше времени на обдумывание нового материала, его осмысление. Таким образом, преподаватель должен использовать низкий темп обучения: выделять время во время аудиторной работы на обдумывание нового материала, запоминание его, на работу со словарем. Последний аспект в работе очень важен. Словарная работа – это одна из важнейших форм учебной работы при изучении иностранного языка в Китае. При изучении иностранного языка китайские студенты заучивают тексты наизусть и каждое слово смотрят в словаре. Преподаватель может подсказать значение того или иного слова или попросить определить значение по контексту. Такой подход в китайской аудитории не работает. Иностранные студенты все равно проверяют значение слова по словарю. Зная эту особенность, преподаватель может сам предложить

использовать словарь в процессе изучения той или иной темы и выделить время на занятия на словарную работу.

Китайские учащиеся, как правило, консервативны и замкнуты. В повседневной жизни они чаще всего общаются друг с другом. Поэтому обеспечить перевод полученных грамматических знаний в живую разговорную речь – довольно трудный процесс, так как китайские учащиеся мало общаются по-русски. При реализации такого вида речевой деятельности, как говорение, желательно, чтобы в повседневной жизни китайские студенты общались со своими соотечественниками на русском языке или с носителями языка. Однако это не всегда получается, поэтому преподаватель выстраивает учебный процесс так, чтобы все виды речевой деятельности были органично связаны.

Первые трудности при изучении русского языка возникают уже во время работы над фонетикой и письмом на начальном этапе, так как для китайских студентов русские буквы не несут в себе каких-либо образов и символов в отличие от китайских иероглифов. Иероглифы наглядны и образны, они направлены на фиксацию эмоционально-чувственного восприятия мира. Иероглифическая система китайского языка наложила свой отпечаток на способ мышления: недоверие к вербальным формам, которые не могут отразить все богатство происходящих в мире событий и явлений. Это приводит к тому, что их высказывания чаще всего бывают туманными, парадоксальными. Следовательно, китайские учащиеся привыкли мыслить образами, поэтому точного соответствия между русским и китайским языковым мышлением не существует. Перед началом знакомства с русским алфавитом необходимо дать домашнее задание китайским учащимся: найти и прочитать на родном языке информацию о звукобуквенной системе русского языка. Например, в учебнике Н. Ю. Царёвой и др. «Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов» детально и подробно с переводом на китайский язык дается информация о фонетической системе русского языка с лингвистическим комментарием и фонетическим тренингом [3]. Данное задание не вызовет протеста со стороны учащихся, ведь в школах и вузах Китая принято задавать новый материал сначала для самостоятельной работы, а после этого на уроке преподаватель будет объяснять его.

В китайской образовательной системе в основе лежит постоянное заучивание наизусть, поэтому рекомендуется этот метод работы активно можно использовать при отработке звуков русского языка. Следует отметить, что китайские учащиеся очень трудно воспринимают звук *[p]*, а также различие *[n]* и *[ɲ]*, *[m]* и *[ɱ]*. Преподаватель может максимально снять данную языковую трудность, подобрав скороговорки, считалки и небольшие стихотворения, где эти звуки активно встречаются. Как правило, затруднения фонети-

ческого характера связаны преимущественно с процессами ассимиляции и аккомодации звуков.

Новая лексика и грамматический материал хорошо воспринимаются китайскими студентами, если они представлены наглядно (рисунки, фотографии, карты), так как работает метод визуализации и систематизации.

При работе над русской грамматикой преподаватель должен сначала дать китайским учащимся познакомиться с тем или иным грамматическим материалом дома (предварительно дается домашнее задание), затем отрабатывать на большом количестве практических упражнений. Большую сложность для китайских студентов представляет вид и время глаголов, значение и употребление в речи причастий и деепричастий, а также числительных, многозначность русских предлогов, употребление союзов и союзных слов в придаточном предложении, свободный порядок слов, а в лексике – сочетаемость слов и различие слов, имеющих близкие значения или общий переводной эквивалент в китайском языке.

Объяснять новую грамматическую конструкцию можно также в ходе работы с текстом, а говорение отрабатывать на уже разобранным текстовом материале (студенты, как правило, выучат текст наизусть). Во время работы над аудированием предпочтительно опираться на печатный текст. Текст потом необходимо переписать в тетрадь, что позволяет развивать письменную речь.

Также особенно эффективны в китайской аудитории чтение текста и работа с ним. В тексте студенты находят не только уже знакомые лексические единицы, но и узнают новые. Здесь активно идет работа со словарем, потому что китайские учащиеся не могут производить контекстуальный анализ. Как показывает практика, эффективным является обращение на начальном этапе к учебным и адаптированным текстам художественной литературы. Подобные тексты являются образцовым материалом правильной русской речи, где отражены все грамматические ситуации. Однако при всей своей значимости работа с художественным текстом вызывает у китайских студентов большие сложности. Это связано с тем, что китайские студенты не понимают логики текста, его причинно-следственных, ассоциативных и интуитивных связей. Они не умеют осуществлять логические операции, а элементарные вопросы преподавателя могут вызвать у них трудности. В последнее время в результате поисков эффективных приемов, путей, средств обучения русскому языку в китайской аудитории нашла применение методика включения в учебный процесс текста художественной литературы графико-символического анализа [4, с. 414].

Таким образом, при обучении русскому языку китайских студентов преподаватель должен ознакомиться с культурой, менталитетом китай-

цев и иметь общее представление о грамматике китайского языка. Следует отметить, что китайские слушатели являются наиболее трудным контингентом для обучения русскому языку, но если грамотно организовать учебный процесс, учитывая особенности китайской аудитории, то есть все шансы подготовить успешных и мотивированных студентов. Важно на занятиях по русскому языку как иностранному использовать низкий темп обучения, уделять большое внимание словарной работе и работе с текстом, заучиванию наизусть слов и небольших отрывков из текста, диалогов. Обучать аудированию следует с опорой на текст, при обучении грамматике использовать метод визуализации и проводить параллели с родным языком и/или с первым иностранным языком китайских обучаемых. Домашнее задание следует давать с опережением для самостоятельного изучения и подготовки. А также уделять большое внимание внеаудиторной работе, адаптации китайских студентов к белорусской культуре.

Библиографические ссылки

1. Петрова С. М., Слепцова А. И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2020. № 2. С. 19-24.
2. Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можаяева Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4 С. 69-72.
3. Царёва Н. Ю., Будильцева М. Б., Мэн Сян. Впервые по-русски: вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 200 с.
4. Петрова С. М. Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Том 15. № 4. С. 414-426.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И СПОНТАННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ: К ВОПРОСУ О СТИМУЛАХ

С. С. Хоронеко¹⁾, Т. Н. Мельникова²⁾

¹⁾ Военная академия Республики Беларусь, пр. Независимости, 220,
220057, г. Минск, Беларусь, khoroneko_s@mail.ru

²⁾ Белорусский государственный медицинский университет, пр. Дзержинского, 83,
220083, г. Минск, Беларусь, melnikovatn@rambler.ru

Работа посвящена проблеме развития речи, в частности, спонтанному высказыванию при обучении русскому языку как иностранному. Показаны стимулы, дающие реакции для спонтанного высказывания: прецедентные тексты, парадоксальные

высказывания, ассоциативные ряды слов, игра-тест «Специальность (тема, раздел) по алфавиту», плакаты профессиональной направленности, газета и газетные заголовки, новостной контент, короткометражные фильмы.

Ключевые слова: спонтанное высказывание; развитие речи; стимул; реакция; обучение русскому языку как иностранному; прецедентные тексты; ассоциации.

SPEECH DEVELOPMENT AND SPONTANEOUS STATEMENT: ON THE ISSUE OF STIMUL

S. S. Horoneko^a, T. N. Melnikova^b

*^{a)} Military Academy of the Republic of Belarus, Niezaliežnasci Ave., 220
220057, Minsk, Belarus, khoroneko_s@mail.ru*

*^{b)} Belarusian State Medical University, Dzerzhinsky Ave., 83,
220083, Minsk, Belarus, melnikovatn@rambler.ru*

The work is devoted to the problems of speech development, in particular, spontaneous utterance when teaching English as a foreign language. Stimuli are shown that provide conditions for spontaneous utterance: precedent texts, paradoxical statements, associative series of words, test game “Specialty (topic, section) in alphabetical order”, professional posters, newspaper and newspaper headlines, news content, short films.

Keywords: spontaneous utterance, speech development, stimulus, reaction, teaching Russian as a foreign language, precedent texts, associative series.

Введение. Развитие речи – один из аспектов обучения в практическом курсе языка и система приемов обучения, имеющие целью формирование и совершенствование навыков и умений пользоваться языком как средством общения [1]. В специальной литературе спонтанная речь понимается как устный вид неподготовленного текста. Именно поэтому спонтанная речь является реальным показателем уровня владения языком и развития речи в целом. Цель работы – рассмотреть некоторые стимулы для развития устной речи, в частности, для порождения речи и спонтанного высказывания.

К постановке проблемы. Известно, что существуют шесть стадий формирования речевого навыка [2], которые достигаются в результате: 1) объяснения, 2) имитации, 3) воспроизведения модели, 4) запоминания модели, 5) генерализации модели с заменой компонентов при выполнении подстановки, 6) переноса с модели на модель. Е. И. Пассов [3] предложил выделять стадии формирования навыков по отдельным аспектам языка. Например, в число шести стадий формируемого лексического навыка вошли: воспроизведение слова в процессе его функционирования; осознание значения слова; имитация слова в речевой деятельности; обозначение, направленное на самостоятельный выбор и название слова; комбинирование; употребле-

ние. При рассмотрении приведенных ниже стимулов для спонтанности речи возможен анализ всех шести стадий.

К определению терминологического аппарата. Под развитием речи будем понимать формирование речевых навыков и умений в процессе овладения языком. Под спонтанным высказыванием будем понимать высказывание, которое возникает без предварительного обдумывания и подготовки. Оно отражает непосредственные мысли и чувства говорящего, а также ситуацию, в которой происходит общение. Таким образом, спонтанная речь практически на всех языковых уровнях – от фонетики до синтаксиса – в значительной степени обусловлена социальными характеристиками говорящих. Как представляется, важнейшими характеристиками спонтанной речи могут быть: 1) неподготовленность, приводящая к появлению новых комбинаций языковых компонентов в новых речевых ситуациях; 2) мотивированность, стимулирующая речевые действия; 3) инициативность, проявляющаяся в стремлении говорящего выразить свои мысли; 4) эмоциональность, экспрессивность, стремление воздействовать на слушателя с помощью речи, мимики и жестов.

Основная часть. Как представляется, стимулами для спонтанного высказывания могут быть: прецедентные тексты, парадоксальные высказывания, ассоциативные ряды (связи), игра-тест «Специальность по алфавиту», плакаты профессиональной направленности, газета и газетные заголовки, новостной контент, короткометражные фильмы.

Прецедентные тексты вводятся в учебный процесс в качестве семантического центра с целью социокультурной адаптации инофонов. Прецедентные тексты и трудности обучения инофонов рассматривались нами ранее [4,] [5]. Традиционно под прецедентным текстом понимается законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, полипредикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. К ним относятся цитаты, крылатые фразы, пословицы, названия произведений, фильмов, телепередач и имена известных людей и др. Например, при рассмотрении пословицы как прецедентного текста *Дорогу осилит идущий* у инофонов уровня В2 были выявлены реакции, вызванные следующими трудностями: 1) субъектно-предикатная структура *идуций осилит*; 2) собственно субстантивация лексемы *идуций*; 3) лексико-семантическое противоречие синтагмы *дорогу осилит*, грамматическая трансформация начальных форм *дорога – осилить (дорога – сила)* при наличии в структуре пословицы особой формы глагола *идуций*. Реакции инофонов выражались через вопросы и рассуждения: *Почему дорогу нужно осилить? О какой силе идет речь? Почему идущий должен осилить? О какой дороге идет речь? Какая связь между словами «дорога» и «сила»? Почему здесь нельзя сказать «идти по дороге»? Таким образом, при очевидном от-*

сутствии образности пословичного текста множество реакций обучающихся вынуждает преподавателя организовать дискуссию через процесс семантизации с привлечением толкового словаря.

При проведении семантизации прецедентных текстов становится возможным проанализировать все шесть стадий формируемого лексического навыка (согласно Е. И. Пассову): воспроизведение слова в процессе его функционирования; осознание значения слова; имитация слова в речевой деятельности; обозначение, направленное на самостоятельный выбор и название слова; комбинирование; употребление.

Парадоксальные высказывания – мнения, рассуждения, которое расходится с общепринятым мнением и кажутся нелогичными или противоречащими здравому смыслу (зачастую лишь при поверхностном понимании). Например, *Хочешь мира – готовься к войне* (перевод с латинского), «*Не воспитывайте детей, они всё равно будут похожи на Вас. Воспитывайте себя!*» (В. А. Сухомлинский). Парадоксальные высказывания зачастую содержат средства художественной выразительности или элементы языковой игры, что придает высказыванию образность. Методика работы с такими высказываниями строится таким образом, что преподаватель называет только первую часть выражения и предлагает студентам продолжить или закончить мысль. Задание предполагает языковую догадку и, следовательно, порождение спонтанной речи. Грамматическая структура парадоксальных высказываний также может вызывать вопросы и противоречия при рассуждениях.

Ассоциативные ряды (связи) слов на основе ассоциативного теста К. Юнга «16 слов» / «16 букв» помогают раскрыть содержание мыслей и представлений, что становится стимулом для спонтанного высказывания. Для выявления ассоциаций записываются 16 любых слов, которые наполняют сознание обучающегося в данный момент, причем на начальном этапе можно / нужно пользоваться словарем для подбора нужного слова. На продвинутом уровне можно воспользоваться тестом на основе 16 букв. Согласно методике проведения теста 16 слов, записанные в столбик, попарно объединяются ассоциативной связью по принципу взаимодействия S – R («стимул – реакция»), в результате остается итоговое словосочетание и итоговая (ключевая) реакция, которая становится стимулом для высказывания и объяснения итогового слова.

В Военной академии Республики Беларусь тест был проведен на основе букв (группа – 20 курсантов). Представим итоговые ассоциации: 1. референдум – прививка = голосование; 2. спокойствие – огонь = искра; 3. спокойствие – радость = благополучие; 4. учеба – жизнь = я; 5. лейтенант – служба = генерал; 6. черная полоса – комфорт = период в жизни; 7. спасение – переворот = революция; 8. неприятность – работа = взрос-

лая жизнь; 9. тяжелый труд – развитие = исполнение желаний; 10. мощь – свобода = государство; 11. отдых – внуки = счастье; 12. мечта – свалка = жизнь; 13. гармония – диванный аналитик = спокойствие; 14. истории – посудомоечная машина – покупка; 15. неоднозначность – горе – надежда; 16. жизнь – конспект = планирование жизни; 17. недопущение – гениальность = баланс; 18. сила – жизнь = цель; 19. путешествие – кайф = взрослая жизнь; 20. семейное выживание – выживание в лесу = семейный поход.

Таким образом, полученные итоговые ассоциации являются стимулом для спонтанного высказывания и требуют интерпретирования. Большинство обучающихся интерпретируют полученные реакции с удовольствием, что вызывает на занятии живой интерес.

Игра-тест «Специальность (тема, раздел) по алфавиту» основана на записи специальной / профессиональной лексики, расположенной по алфавиту. Например, группа инофонов 2 курса (11 человек) Белорусского государственного медицинского университета зафиксировала слова, связанные с профессиональной деятельностью врача. Предлагаем пример фрагмента полученных реакций в результате проведения письменного опроса, в скобках – количество повторений.

А – анатомия (2 раза), анамнез (2 раза), аптека (2 раза), антибиотик, аппендицит, аспирин, аллергия, акушерство.

Б – больница (3 раза), базофил, болезнь, биология, больница, ботокс, бациллы, бальзам, биология.

В – врач (6 раз), валерьянка (2 раза), вакцина, варикоз, вскрытие.

Г – гистология (2 раза), гастрит, главврач, грыжа, голень, гастроскопия, госпитализация, грипп, горчичник, герпес.

Д – диабет (2 раза), диагноз, ген, донор, дренаж, диатез, диализ, диаграмма, дерма, дезинфекция.

Активизация лексики данным образом позволяет стать стимулом для развития речи и спонтанного высказывания.

Плакаты профессиональной направленности – один из способов развития речи и спонтанного высказывания. В современном понимании плакат воспринимается как «сведенное в четкую визуальную формулу сообщение, предназначенное современнику для выводов и конкретных действий». Таким образом, можно говорить о целой системе передачи информации изобразительными средствами. Как представляется, схема анализа плаката может включать в себя следующие элементы: тема, цель, назначение плаката и главная идея; плакатная композиция (описание / расположение элементов); невербальная информация: центральный образ героя (героев), внешний вид, позы, жесты, мимика, взгляд; описание предмета (предметов), особенности размера, организация пространства;

назначение мелких элементов на плакате; назначение символов; семантика цвета, цветовая организация; сюжетность плаката, место, время; вербальная информация (языковое / речевое выражение идеи); интерпретация текста / лозунга плаката; функции плаката и вывод о средствах реализации социальной установки. Например, образ солдата-победителя на плакате Л. Голованова «До Берлина дошел!», где задействованы все вышеуказанные средства. Вербальная составляющая четко выполняет прагматическую функцию с очевидной лозунговостью: «Красной армии – слава!», «Слава русскому народу!» и др.

Медицинские плакаты о здоровом образе жизни – источник профессиональной информации для студентов-медиков и стимул для порождения речи и спонтанного высказывания.

Газета и газетные заголовки, их вербальная и невербальная информация (фотосопровождение текста, коллажирование, графические и цветовые выделения, шрифтовая разрядка, использование латиницы и др.) представляют собой огромный арсенал для преподавателя и являются стимулами для развития речи и спонтанного высказывания.

Новостной контент (устный и письменный) – один из важнейших стимулов для развития речи и спонтанного высказывания. Развитие речи студентов на основе новостного контента включает использование новостных интернет-текстов в профессионально ориентированном преподавании русского языка как иностранного. Это способствует развитию языковых, речевых и коммуникативных навыков, знакомит с актуальными политическими, экономическими и социальными проблемами, историческими, культурными и нравственными ценностями русской лингвокультуры.

Короткометражные фильмы могут быть эффективным средством развития речи. Они позволяют инофонам легко воспринимать зрительную информацию, обращать внимание на интонационные конструкции. Фильмы также способствуют развитию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций инофонов. Одним из базовых фильмов для любого уровня владения русским языком, апробированных в учебном процессе, является фильм Патрика Хьюза «**Знаки**» (2008 год), позволяющий быть стимулом для спонтанного высказывания даже для самых сдержанных и неэмоциональных студентов. Лингводидактический потенциал указанного фильма очень высок. Поэтапное комментирование фильма, обсуждение практически каждого кадра, действия и мимика главного героя никого не оставит равнодушным и позволит каждому инофону сформулировать мысль и высказаться по поводу увиденного и услышанного. Важно отметить, что, например, выпуски популярного развлекательного журнала «Ералаш» не всегда могут справиться с линг-

водидактической задачей и не имеют высокого лингводидактического потенциала.

Выводы. Развитие речи и спонтанное высказывание инофонов – один из самых трудоемких лингводидактических процессов. Стимулами в данном случае могут быть прецедентные тексты, парадоксальные высказывания, ассоциативные ряды (связи) слов, игра-тест «Специальность (тема, раздел) по алфавиту», плакаты профессиональной направленности, газета и газетные заголовки, новостной контент, короткометражные фильмы и др. Отбор учебного материала в данном случае должен предполагать четкую лингводидактическую цель, чтобы не стать развлекательным материалом, не несущим функциональной нагрузки.

Библиографические ссылки

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 240-241.
2. Воронин Л. Б., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования в педагогической науке. Вып. V, VI. М., 1966; Вып. IX. М., 1967.
3. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.
4. Мельникова Т. Н., Хоронко С. С. Прецедентные тексты как культурологический аспект лингвистической подготовки иностранных студентов // «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации»: сборник материалов VI Международной научно-методической онлайн-конференции (13 мая 2021 г.) Курск, 2021. ФГБОУ ВО КГМУ, 2021. С. 434-440.
5. Хоронко С. С. О лексико-грамматических трудностях в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. // Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы II международной науч.-метод. конф. / под. ред. А.Р. Аветисова. Минск: БГМУ, 2018. С. 199-204.

ПРИНЦИПЫ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИМВОЛИКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В. В. Шевчук

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, valentina.shevchuck@yandex.by*

В статье изложены некоторые принципы, формы и методы работы по изучению государственной символики Республики Беларусь на занятиях по русскому языку как иностранному. Приводятся обоснования важности, актуальности изучения данной темы в иностранной аудитории. В статье рассматриваются приёмы формирования социокультур-

ной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному. Предлагается использование на уроках проектных методов, игровых технологий, дидактических игр, дискуссий. Подчеркивается важность применения страноведческих материалов на уроках русского языка как иностранного, необходимых для развития связной речи и расширения фоновых знаний иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ); государственная символика; социокультурная компетенция; фоновая лексика; лексико-грамматические упражнения.

PRINCIPLES, FORMS AND METHODS OF WORK ON STUDY OF STATE SYMBOLS OF THE REPUBLIC OF BELARUS IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V. V. Shevchuk

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, valentina.shevchuck@yandex.by*

The article describes some principles, forms and methods of work on studying the state symbols of the Republic of Belarus in classes on Russian as a foreign language. The rationale for the importance and relevance of studying this topic in a foreign audience is given. The article considers the techniques of formation of sociocultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language. The use of design techniques, game technologies, didactic games, discussions is proposed in the lessons. The importance of using country-specific materials in lessons of Russian as a foreign language, necessary for the development of coherent speech and expansion of background knowledge of foreign students is emphasized.

Keywords: russian as a Foreign Language (RFL), state symbols; sociocultural competence; background vocabulary; lexical and grammatical exercises.

Высшее образование в Республике Беларусь стабильно сохраняет высокую академическую репутацию на международной арене. В 2024 году три белорусских вуза отмечены в одном из самых авторитетных рейтингов университетов мира QS World University Rankings, который ранжирует 1503 высших учебных заведения. Белорусский государственный университет занял 387-ю позицию, Белорусский национальный технический университет представлен в группе позиций 801–850, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники – в группе 1201–1400.

Стоит отметить, что методика оценивания деятельности вузов была изменена, и сейчас рейтинг включает в себя девять основных критериев, среди которых, помимо таких критериев, как «цитирование научных тру-

дов сотрудников вузов», «международное научное сотрудничество» и пр. выделяется критерий «число студентов-иностранцев». Данный критерий очень важен не только для оценки результатов деятельности вуза, но и для определения некоторых аспектов статуса государства, в которое пребывают иностранцы для получения образования. Большое количество иностранных обучающихся говорит о высоком качестве предоставляемых образовательных услуг, о социально-экономической и политической стабильности в стране, о разумной стоимости обучения. Обучение иностранных граждан в вузах Республики Беларусь способствует установлению, расширению, оптимизации отношений со странами-партнерами.

В настоящее время в Республике Беларусь обучается более 30 тысяч иностранных студентов более чем из 110 стран. Наибольшее количество обучающихся из КНР, Туркменистана, Узбекистана, Шри-Ланки, Российской Федерации, Индии, Ливана, Израиля, Ирана, Нигерии, Индии. В Белорусском государственном университете обучается более 24 600 студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов, из них более 4 900 – иностранные обучающиеся.

С целью максимального погружения иностранных студентов в среду изучаемого языка, в иностранный контекст, процесс обучения должен включать в себя ознакомление с историей, традициями, культурой Республики Беларусь. Иностранные обучающиеся должны иметь возможность ознакомиться с государственной символикой РБ, отражающей историю страны, ее традиции. Такая возможность может быть реализована на занятиях по русскому языку как иностранному. Обучающиеся из КНР, Туркменистана проявляют высокую степень национально-культурного самосознания и при этом проявляют большой интерес к истории Беларуси и развитию страны как суверенного государства на современном этапе.

Считаем, что целесообразно знакомить иностранных учащихся с государственной символикой Республики Беларусь, как символами независимого и самостоятельного государства, при этом формируя иноязычную коммуникативную компетенцию и развивая межкультурную коммуникативную компетенцию.

Исходя из опыта, считаем целесообразным проведение следующих видов работы на занятиях по русскому языку как иностранному, основанных на ознакомлении учащихся с государственными символами Республики Беларусь.

С иностранными обучающимися первого курса может быть проведен письменный опрос с предшествующей лексической работой и дальнейшим обсуждением (студентам предлагается составить небольшое сообщение на основе схожих вопросов относительно родного государства).

Предлагаемые вопросы: 1. Каково официальное название государства, в котором вы обучаетесь? 2. Знаете ли вы имя Президента страны, в которой вы обучаетесь? 3. С какими странами соседствует Беларусь? 4. Какие государственные символы есть у Беларуси, как у независимого и самостоятельного государства? 5. На какое количество областей разделена Беларусь? 6. В Беларуси много известных мест, какие знаете вы? 7. Что производят в Беларуси? 8. Почему Беларусь называют «легкими Европы»? 9. Где проживает большая часть населения Беларуси? 10. Знаете ли вы имена известных белорусов?

Еще один вариант работы – это задание на выявление достоверных и недостоверных утверждений, например: 1. В Беларуси выпускают самые большие автомобили в мире. 2. В Беларуси не производится добыча нефти. 3. Беларусь – первая страна в мире, добровольно отказавшаяся от ядерного оружия. 4. Беларусь – одна из стран-учредительниц ООН. 5. Приложение Viber создано в Беларуси. 6. Географический центр Европы находится в Беларуси. 7. Беларусь является самой большой страной в Европе. 8. В Беларуси находится почти 11 тысяч озер. 9. В Беларуси два государственных языка. 10. Национальный состав Беларуси – белорусы, русские, украинцы, поляки, евреи. 11. Государственные символы Беларуси – герб, флаг, гимн. 12. Национальные символы Беларуси – зубр, аист, василек. 13. В Беларуси нет атомных электростанций. 14. В Беларуси живет около 9 миллионов человек. 15. В Беларуси расположен 1 аэропорт – это национальный аэропорт «Минск».

После этого упражнения также возможно предложить обучающимся составить подобные тезисы о истории, культуре, экономике родного государства и определить, какие из приведенных фактов являются достоверным, а какие не достоверными.

Знакомить студентов с государственной символикой Республики Беларусь можно в процессе изучения ряда грамматических тем, при этом осуществляя развитие речи обучающихся. Например, при изучении темы «Определение наименования термина или понятия», «Функции глаголов-связок при выражении мнения о лице, предмете или явлении», «Выражение характеристики содержания, структуры и состава предмета или явления».

Предлагаем при усвоении лексики, в том числе лексики по специальности, рассмотреть следующие вопросы с опорой на подготовленный учебный текст с разработанными предтекстовыми и послетекстовыми заданиями:

1. Форму какой геометрической фигуры имеет флаг (герб) страны, из каких элементов состоит флаг (герб)? 2. Что обозначают цвета белорусского флага? 3. Какие растения изображены на гербе РБ?

4. Каковы национальные символы Республики Беларусь? 5. Кого из известных белорусских ученых, просветителей, поэтов, писателей считают национальным символом Беларуси? 6. Какую музыку знает каждый гражданин страны? (факты из истории гимна страны)

При изучении степеней сравнения имен прилагательных обучающиеся также выполняют задания, направленные на формирование социокультурной компетенции, например: *Запишите вопросы, соответствующие данным ответам: 1. Озеро Нарочь. 2. Река Днепр. 3. Беловежская пуща. 4. Гора Дзержинская. Либо обратное упражнение: 1. Как называется самое большое озеро Беларуси? 2. Как называется самая большая река Беларуси? 3. Как называется самый большой лес Беларуси? 4. Как называется самая большая гора Беларуси?*

При изучении грамматических категорий существительных целесообразно провести выборочный диктант, например:

1. Запишите только существительные.

Государство, красный, флаг, цель, государственный, герб, национальный, гимн, общий, страна, независимость, символ, честь, достоинство, нация, память, любовь, чистота, площадь, мир, противник, музыкальный, праздник, Беларусь, отечество, день, родина, отчизна, роль, правовой, закон, горизонтальный, уровень, отечественный, первый, часть, отчизна, известный, народ, толерантность, современный.

2. Среди записанных существительных подчеркните существительные, оканчивающиеся на -ь.

3. Среди записанных существительных, оканчивающихся на -ь, подчеркните существительные женского рода.

Изучая абстрактные существительные, способы их образования, а также при изучении грамматической категории рода существительных возможно обращение к вопросу значения цветов белорусского флага. При работе с учебным текстом иностранные учащиеся выполняют следующие задания:

1. Ответьте на вопросы: 1. Из каких элементов состоит флаг вашего государства и флаг Республики Беларусь? 2. Каково значение элементов флага Республики Беларусь и вашего государства? 3. Какие интересные факты о флаге РБ и флаге своей страны вам известны? 4. Каковы правила использования государственной символики в Беларуси и в вашей стране?

2. Запишите собственные ассоциации – имена существительные к словосочетанию «государственный флаг». Составьте словосочетания с данными существительными. Запишите антонимы к записанным вами существительным.

3. Выскажите свое мнение, почему важно владеть информацией о происхождении и значении государственной символики своей страны и символики страны пребывания.

При изучении (повторении) предложно-падежной системы русского, при изучении разрядов имен числительных, имен прилагательных может быть реализована работа с учебным текстом, содержащая следующие вопросы:

Где можно услышать государственный гимн? Где можно увидеть изображение государственного герба? Когда принята государственная символика Республики Беларусь? Когда отмечается День Государственного флага, Государственного герба и Государственного гимна Республики Беларусь? Кем написаны слова и музыка государственного гимна РБ? Кем утверждена Государственная символика РБ? Что изображено на государственном гербе РБ? Как расположены цвета на флаге РБ? Какая площадь открыта в Минске в 2013 году? Каков размер самого большого флага в Беларуси?

В качестве итоговых заданий, заданий на закрепление изучаемого грамматического и лексического материала, предлагаем организовать работу учащихся по написанию рефератов, докладов, по созданию презентаций и решению тестовых заданий, основанных на тематике государственной символики, например:

Расскажите о государственной символике Республики Беларусь (своей страны). Подготовьте сообщение о флаге Республики Беларусь и флаге своей страны. Составьте сравнительную характеристику значений элементов флага Беларуси и вашей страны. Подготовьте презентацию на тему: «Государственная символика Республики Беларусь». Примите участие в дискуссии «Гимн – воспевание прошлого, отражение настоящего и фундамент будущего». Составьте диалоги на тему «Гимн», «Государственные символы», «Герб».

Вопросы государственного самоопределения, символы независимости государства, отражающие исторические, идеологические, политические, культурные и иные традиции народа, вызывают большой интерес учащихся, и работа с текстовым материалом, содержащим сведения о государственных символах, может быть организована на любом этапе обучения иностранному языку. Тексты, содержащие информацию о государственной символике Республики Беларусь, могут являться материалом для изучения и закрепления многих грамматических и лексических тем.

Изучение государственной символики на занятиях по русскому языку как иностранному формирует толерантность, повышает уровень ценности специалиста как профессионала, получившего большой объем знаний, лучше узнавшего страну, и поэтому обладающего возможностью проще найти общий язык с представителями славянской (белорусской)

культуры. Все это будет способствовать более успешному профессиональному развитию специалиста и его большей востребованности на международном рынке труда.

Таким образом, на занятиях по русскому языку как иностранному обеспечивается создание условий для эффективного формирования социокультурной компетенции, которая является одной из составляющих коммуникативной компетенции. Помимо этого реализуется воспитательная цель обучения, которая заключается в формировании у учащихся положительного отношения к Республике Беларусь, к иностранным ценностям и представлениям, а также в возможности лучше понять особенности своей родной культуры.

Библиографические ссылки

1. Три белорусских вуза вошли в топ-1500 лучших университетов мира [Электронный ресурс] : URL: <https://sputnik.by/20240605/1086862014.html> (дата обращения: 06.10.2024).
2. Ванина О. В. Герб, флаг, гимн : государственные символы Республики Беларусь. Серия «Я горжусь!». Минск : Адукацыя і выхаванне, 2024.
3. Государственная символика Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <https://president.gov.by/ru/gosudarstvo/simvolika> (дата обращения: 06.10.2024).
4. Использование государственной символики и официального названия Республики Беларусь в товарных знаках [Электронный ресурс] : Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. URL: <https://pravo.by/novosti/analitika/2021/september/66003/> (дата обращения: 06.10.2024).
5. Самчик Н. Н. Развитие социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. 2019. № 3 (28). С. 57–59.

ПИСЬМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С. В. Шикунова

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, sshikunova@inbox.ru*

В статье рассматривается один из видов речевой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному – письменная речь. Обращается внимание на ключевое понятие описания письменной речи, то есть на культуру письма, которую следует понимать как приобретаемую обучаемым полифункциональную способность использовать жанрово-стилистическое разнообразие текстов для решения различных коммуникативных задач в ситуации межкультурного взаимодействия. Подчеркивается, что письменная речь обеспечивает разнообразное социокультурное бытие студентов-иностранцев, становится не просто компонентом, а системообразующим компонентом их интеллектуального развития, обеспечивает когнитивные потребности студентов, возможности самовыражения в диалоге культур.

Ключевые слова: письменная коммуникация; функционирование сфер деятельности; виртуальная электронная коммуникация; коммуникативные навыки.

WRITTEN COMMUNICATION AS A CRITICAL ASPECT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS

S. V. Shikunova

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, sshikunova@inbox.ru*

The article considers one of the types of speech activity in teaching foreign students Russian as a foreign language – written speech. Attention is drawn to the key concept of describing written speech, that is, to the culture of writing, which should be understood as a multifunctional ability acquired by the student to use the genre and stylistic diversity of texts to solve various communicative problems in a situation of intercultural interaction. It is emphasized that written speech ensures a diverse socio-cultural existence of foreign students, becomes not just a component, but a system-forming component of their intellectual development, provides for the cognitive needs of students, the possibility of self-expression in a dialogue of cultures.

Keywords: written communication; functioning of spheres of activity; virtual electronic communication; communication skills.

Письмо – один из видов речевой деятельности наравне с аудированием, чтением и говорением. При этом очень важно понимать, что письмо обеспечивается определенными психофизиологическими механизмами, зная которые возможно управлять, формировать, корректировать эту работу. Кроме того, действие механизма обеспечивается более мелкими операциями, которые могут стать предметом обучения.

На протяжении всего существования письменная коммуникация была и является одним из средств обмена мыслями. В современном обществе на базе письменной коммуникации функционируют важнейшие сферы человеческой деятельности: средства массовой коммуникации, различного рода организации, образование, наука и т. д. Письменная коммуникация охватывает все сферы человеческой деятельности, а также реализует различные индивидуальные желания и намерения человека.

В настоящее время активно используется виртуальная электронная коммуникация, без которой молодое поколение (и не только) уже не может обходиться. Интернет, скайп, смс, аудиокниги, презентации, дистанционное обучение прочно вошли в социальную жизнь. Безусловно, в современной письменной коммуникации произошли определенные сдвиги, так как появились ее новые формы. Это когнитивная составляющая, дис-

курсивно-коммуникативная, технологическая составляющая – от бумаги к электронному носителю и другие составляющие.

Информатизация языкового образования способствовала разработке новых методик обучения русскому языку как иностранному, прежде всего, опираясь на модель смешанного обучения, когда студенты учатся в аудитории, либо же дистанционно. Конечно, важную роль имеет реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве, которая создает дидактические условия для успешного овладения обучающимися учебным материалом. Развитие умений письменной речи обучающихся выступает одной из составляющих целей обучения на разных этапах.

Итак, письменная речь в Интернете видоизменилась: приобрела интерактивность, получила новое пространственное измерение. Интерактивность представлена через сетевые версии газет, журналов, книг, новую по форме разговорную речь. Свойства виртуальности и технической опосредованности привели к возникновению глобальности как характеристики виртуального коммуникативного пространства. Интерактивность напрямую связана со свойствами интернет-пространства. Тенденция развития сети такова, что возможности обратной связи непрерывно возрастают. Это является следствием того, что, по словам М. Маклэна, «электронный человек» выбирает диалог и незамедлительную вовлеченность в общение.

Обращение к проблеме обучения письменной речи обусловлено возрастающей ролью письменной формы общения во всех сферах деятельности человека: личной, учебной, профессиональной. Возрастание роли письменной речи в учебном процессе также связано с использованием информационно-коммуникативных технологий с преобладанием творческих видов деятельности.

В сфере профессионально-деловой коммуникации складывается определенная культура русскоязычного делового стиля. На сегодняшний день будущие специалисты должны не просто владеть умениями корректно выразить свои мысли в письменной форме, но и обладать способностью к адекватному межкультурному письменному общению, в том числе и сетевому; логично и аргументированно высказывать свою точку зрения, анализировать и сопоставлять факты и события, то есть владеть умениями критического мышления и письменного взаимодействия.

Однако письменную речь можно отнести к одному из сложных видов речевой деятельности, кроме того, на структурно-семантическую организацию письменной речи оказывает непосредственное влияние происходящие в современном обществе процессы. В современных программах по РКИ упор делается на формирование социокультурной компетенции в контексте диалога культур, поэтому целью обучения письменной

речи ставится усвоение культуры письма, содержанием его выступает иноязычная культура. В современных моделях обучения цели письма определяются коммуникативными потребностями инофонов. При этом учитываются: социальный статус, возраст, индивидуально-психологические особенности и профиль обучения. Только такой подход способствует интеллектуальному развитию личности, успешному осуществлению ее межкультурной коммуникации.

Письменная речь как вид речевой деятельности представляет для большинства иностранных студентов значительные трудности, а потому вызывает наименьший интерес и желание заниматься этим видом речевой деятельности по сравнению с другими – говорением, чтением, аудированием. В качестве основных трудностей выступают не только языковые и стилистические, но и содержательные. Среди них можно отметить трудности составления плана письменного высказывания, конструирование самого письменного текста, неумение привести нужные аргументы по прочитанному тексту, неумение логически выстроить цепочку аргументов по прочитанному тексту, сформировать письменно тезисы и выводы. К слову сказать, данный вид речевой деятельности требует много времени, при этом многие обучающиеся относятся к письму как к скучному и неинтересному виду речевой деятельности. Тем не менее, среди различного рода заданий, которые можно предложить обучающимся такие: обмен электронными сообщениями (письмами) с преподавателем и другими студентами, используя электронную почту или персональные сайты; создание докладов; различные виды диктантов – парные, групповые, с пропусками и др.; письменное составление рассказов (пересказов) по цепочке и так далее. Несмотря на трудности, формирование письменной речи студентов-инофонов необходимо, поскольку без письменного взаимодействия невозможно сформировать умения и навыки письменной коммуникации.

На практике письменной речи уделяется меньше внимания в плане реализации. Как отмечает О. В. Путистина: «Основным специфическим условием письменной речи является отсутствие непосредственного контакта между участниками коммуникации». [1, с. 35].

Следует учитывать, что письмо есть сложная психофизическая, речевая деятельность; в процессе ее порождения участвуют все взаимосвязи, все речевые анализаторы. А. Р. Лурия подчеркивал, что «овладение языком письма, как и всяким навыком, встречает на своем пути ряд трудностей. Эти трудности бывают далеко неоднородны, и нужен внимательный анализ психологического строения письма и его психофизиологических предпосылок, чтобы видеть в каких именно элементах данного процесса могут таиться эти трудности» [2, с. 75].

Известно, что на современном этапе обучения РКИ пальма первенства отдается коммуникативно-деятельностному подходу. При этом подразумевается овладение студентами всеми видами речевой деятельности, чтобы использовать полученные знания в реальных ситуациях общения. Ведь главная цель обучения – формирование коммуникативной компетенции во всех сферах речевой деятельности, при этом подразумевается формирование творческой и развивающейся личности, которая и является субъектом учебной деятельности.

Иностранные студенты, использующие русский язык для письменного общения, должны владеть не только письменными коммуникативными умениями, но и рядом других компетенций: социокультурной, стратегической, предметной, социальной и дискурсивной. Совокупность всех видов компетенций на иностранном (русском языке) представляет собой необходимое условие овладения иноязычной письменной речью, является важным фактором адаптации личности в современном информационном пространстве.

Роль письменной коммуникации возрастает – это является неоспоримым фактом. На данном этапе современной жизни письмо – это не только способ общения и средство обучения иностранных студентов, но, что очень значимо, выступает как гносеологическая категория, выполняющая в образовании личности важнейшую функцию концептуализации знаний. Поэтому нельзя не вспомнить слова Ю. В. Рождественского о том, что свойства письменного текста приводят к изменению структуры общества, создают новую систему связей людей, превращают из «продукта культуры» в личность, созидающую эту культуру.

Понятие «письмо» используется в качестве обозначения учебно-речевой деятельности инофонов, которая связана с графическим кодированием информации. Сюда включены техника письма, выполнение упражнений в письменной форме, создание различного рода письменных высказываний для решения определенных коммуникативных задач. Традиционное обучение письменной речи в системе вузовского образования – это процесс, который разделен на несколько этапов. На каждом этапе формируется конкретный уровень владения РКИ, а также происходит формирование навыков и умений, соответствующих определенному уровню. Процесс обучения русской письменной речи состоит из таких важных компонентов: обучение графике, орфографии, выражению мыслей в письменной форме, записи высказываний и информации. Конечно, при этом формируются навыки и умения письменной речи. В обучении письменной речи традиционно выделяется формирование навыков и умений в области репродуктивного и продуктивного письма. Целью обучения продуктивной письменной коммуникации является развитие уме-

ний студентов создавать различные типы и жанры письменных сообщений, текстов. Виды письменных сообщений можно рассматривать и как продукт речевой деятельности, но только в письменном виде, и как объект обучения, и как варианты речевых упражнений для формирования умений и коммуникативной компетенции. Однако именно текст как продукт процесса общения является конечной целью продуктивной письменной речи.

Итак, с одной стороны, происходит дальнейшая дифференциация и расширение сфер использования русского языка как средства общения. Задействованы такие сферы: социально-бытовая, социокультурная, учебно-профессиональная, профессионально-производственная, официально-деловая. С другой стороны, активизировалась роль письменной профессионально-деловой коммуникации, связанной с решением разнообразных коммуникативных задач: информирования, выражение мнения, установление контактов. Обучение письменной речи профессионально-деловой коммуникации основывается на коммуникативно-деятельностном подходе, суть которого, очевидно, сводится к созданию условий для студентов, которые способствовали бы активизации их речемыслительной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что актуальным становится обучение культуре русского письма. Культура письма является ключевым понятием описания письменной речи; ее следует понимать как приобретаемую обучаемым полифункциональную способность использовать жанрово-стилистическое разнообразие письменных текстов, чтобы решать разные коммуникативные задачи в ситуации межкультурного взаимодействия. В этом взаимодействии письменный текст становится представителем новой осваиваемой культуры, а обучающийся становится носителем базовой культуры. В результате этого процесса создания письменного текста на другом языке определяется присутствием внутреннего диалога, сопоставляются культуры. Когда мы говорим о формировании русскоязычного письма, то подчеркиваем, что это является итогом долго и целенаправленно развиваемого умения перенимать культурный опыт русского народа, который заключается в дискурсе и культурном наследии. Письменная речь является одним из основных видов речевой деятельности, которые формируют коммуникативную систему.

Таким образом, овладение русским языком как иностранным в полном объеме, достаточном не только для повседневного общения, но и для работы в жизни, включает в себя знание и умение пользоваться письменной речью. Устная речь – это лишь небольшой пласт языка, но большая часть языкового богатства скрыта в письменном языке, знание которого дают доступ к профессиональной и художественной литературе. Изучение письменной речи помогает овладеть различными стилями языка для

неформального или делового общения; при выполнении письменного творческого задания студенты, в первую очередь, учатся мыслить, анализировать, формулировать и логически выражать свою мысль. Письменная коммуникация позволяет получить ряд коммуникативных навыков для эффективного использования русского языка в дальнейшей профессиональной и частной жизни.

Библиографические ссылки

1. Путистина О. В. Интерактивный подход к обучению иноязычной письменной речи студентов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S19. С. 45–49. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76219.htm>.
2. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учебное пособие, Москва: Академия, 2002. 352 с.
3. Балыхина Т. М. Письменная речь как фактор интеллектуального развития и социальной адаптации личности // Функциональная семантика, семиотика знаковых систем и методы их изучения. Новиковские чтения: материалы Международной научной конференции (Москва, 5-6 апреля 2006 г.), Москва: Изд-во РУДН, 2006. С. 578-591.

Научное издание

ЛИНГВОДИДАКТИКА

**Материалы
XI Республиканского
научно-практического семинара**

Минск, 25 октября 2024 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Н. Ю. Чеботаревская*

Подписано в печать 19.12.2024. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 8,6. Уч.-изд. л. 8,95.

Тираж экз. Заказ

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика