

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

ЛИНГВОДИДАКТИКА

Материалы
X Республиканского научно-практического семинара

Минск, 27 октября 2023 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2023

ISBN 978-985-881-562-2

© БГУ, 2023

УДК 811.161.1'243(072-054.6)(082)
ББК 81.411.2-99я43

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 [Электронный ресурс] : материалы X Респ. науч.-
практ. семинара, Минск, 27 окт. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.:
С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – 1 электрон.
опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-562-2.

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

Минимальные системные требования:
PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat
Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *А. С. Миксюк*

Подписано к использованию 08.12.2023. Объем 1,03 МБ.
Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70
email: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by/>

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лебединский С.И.</i> Стратегии порождения речи в контексте стратегической психолингвистики	5
<i>Абрамова Е.И.</i> Диктант на занятиях по русскому языку как иностранному как средство формирования интегрированных навыков	19
<i>Андреева Л.С.</i> Основы теории актуального членения предложения на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами нефилологического профиля	24
<i>Астапенко В.А.</i> К вопросу об использовании инфографики на занятиях по русскому языку как иностранному	30
<i>Вариченко Г.В.</i> Аудирование как вид речевой деятельности в обучении русскому языку иностранцев	36
<i>Войтович Н.В.</i> Изучение предложно-падежной системы в курсе русского языка как иностранного	44
<i>Герасимова Н.А.</i> Тема «Черты характера человека» на занятии по русскому языку как иностранному	49
<i>Григорьева Н.К.</i> Изучение заимствованной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному	53
<i>Дунькович Ж.А., Моховикова Е.А.</i> Тестирование как форма контроля знаний при обучении русскому языку как иностранному	59
<i>Кожухова Н.Е.</i> Сочетательная ценность слова и проблема целого высказывания	63
<i>Купрадзе С.Дж.</i> Учебная экскурсия в преподавании русского языка как иностранного	68
<i>Лебедевская Т.В.</i> Невербализованный аспект, представленный речевыми ошибками, в лексиконе вторичной языковой личности	72
<i>Мельникова Т.Н., Хоронко С.С.</i> Категория состояния и способы выражения состояния в медицинском дискурсе	78
<i>Михайлова Е.В.</i> Изучение поэзии С.М. Городецкого на занятиях по русскому языку как иностранному в творческом вузе	83
<i>Михалёва Е.Н.</i> Изучение особенностей использования ненормативной лексики иностранными обучаемыми БГУ	88
<i>Мишонкова Н.А.</i> Коммуникативный подход в формировании языковой подготовки иностранных обучающихся	95
<i>Моховикова Е.А., Дунькович Ж.А.</i> Использование инфографики в преподавании русского языка как иностранного	102
<i>Нестерович О.Б.</i> Лингводидактические основы изучения фактов грамматической омонимии на занятиях по русскому языку как иностранному	106

<i>Проконина В.В., Проконина Ж.В.</i> Формирование стратегий сохранения языковой информации в памяти на уровне овладения готовыми речевыми моделями (уровень А1)	110
<i>Романенко М.А.</i> Лингвокультурологическое и аксиологическое описание некоторых концептов русской народной сказки (гендерный аспект).....	116
<i>Семенчуков В.В.</i> Типичные речевые ошибки в процессе усвоения русского языка китайскими студентами	122
<i>Тихонович В.С.</i> Роль игровых интерактивных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному.....	128
<i>Храмченко Т.А.</i> Короткий метр в обучении русскому языку как иностранному на примере фильма «На мосту»	133
<i>Шестернёва Л.Г.</i> Дидактические игры на занятиях по русскому языку как иностранному	144

СТРАТЕГИИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

С. И. Лебединский

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

В статье представлено теоретическое обоснование 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 пресуппозиционной, 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.

STRATEGIES FOR SPEECH PRODUCTION IN THE CONTEXT OF STRATEGIC PSYCHOLINGUISTICS

S. I. Lebedinskiy

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

The article presents a research of the problem of speech generation in the context of the strategic psycholinguistics. With strategic approach to the analysis of speech-thinking processes, the uniqueness, variability, multi-vector and multilevel nature of speech generation can be reduced to a relatively small list of general (universal) and individual strategies that speakers use when generating speech. Common in speech generation strategies is the principle of implementing cognitive operations, and individual – ways to achieve the goal, which differ in uniqueness and variability and are formed depending on the presuppositional, professional, linguistic and cognitive competence of speakers, which forms the operational potential of strategies and stimulates speakers to generate speech from an individual point of view.

Keywords: speech generation; speech generation strategies; 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 grammatically constructing 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, а, 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, не осложненных высказываний (а их в учебном процессе большинство) обычно протекает по редуцированной схеме с пропуском или уплотнением некоторых ментальных процедур. Так, исходным компонентом в указанных моделях речепорождения является мотив, и в этом состоит принципиальное отличие российских моделей от американских, в которых описание процессов речепорождения начинается с уровня глубинного смыслообразования.

Несомненно, что учет мотивационного звена важен для воссоздания полной картины процессов порождения речи в психологическом и психолингвистическом планах. И не случайно это звено отражено почти во всех менталистских моделях речепорождения, созданных советскими и российскими психолингвистами. Однако вопрос о том, насколько важен учет мотивационного звена при обучении производству речи, остается открытым, поскольку многие лингводидакты считают, что в учебном процессе это звено чаще всего формируется либо самим преподавателем и оформляется в его установочных инструкциях, либо в инструкциях учебных заданий, данных в учебнике (например: *Попросите у товарища книгу. Расскажите, как вы провели выходные дни. В аудитории душно. Что надо сделать, чтобы в аудитории стало прохладнее?*), а поэтому звено, отвечающее за формирование мотивов порождения высказываний, не требует специальной проработки на уроке. Конечно, можно смоделировать специальные учебные ситуации, в которых иностранцам самим придется формировать мотив речевого поступка, но в любом случае он не будет строиться с нуля, поскольку любая подсказка преподавателя подготовит необходимую ориентировочную основу для формирования учащимися нужного мотива. Пожалуй, о самостоятельном формировании иностранцами мотивов порождения высказываний можно говорить только в ситуациях порождения спонтанной речи, но таких случаев в учебном процессе немного. Более частотными, как показывают наблюдения, являются случаи, когда иностранные учащиеся, испытывая определенные коммуникативные затруднения, при спонтанном общении допускают речевые сбои и логико-смысловые неточности, и преподаватель не может понять, что именно хотели сказать учащиеся. В таких случаях

преподаватель либо обращается к учащимся с вопросом типа: «*Что вы хотели (этим) сказать?*», либо просит их перефразировать высказывания для приведения их в более корректный логико-смысловый формат. Наконец, и у носителей языка далеко не всегда мотивационный фактор определяет стратегию и тактики речевого поведения.

Отсутствие в учебном процессе целенаправленных заданий, ориентированных на анализ и экспликацию иностранными учащимися мотивов их речевых поступков, автор считает основным недостатком современной методики и практики обучения русскому языку как иностранному. По сути, о терминологическом обозначении речевых интенций, которые представлены списком в типовых программах по русскому языку как иностранному, знает только преподаватель, а учащиеся отрабатывают лишь способы вербальной реализации этих интенций и не умеют формулировать выражаемые ими интенции в терминологическом плане, что препятствует их систематизации и группировкам в языковом сознании учащихся.

По мнению автора, наиболее приемлемым для учебного процесса вариантом модели речепорождения является некий усреднено-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 отобразить → 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 коммуни-

кативную 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 повелительного 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*.

Мотив речевого поступка инициирует формирование в языковом сознании говорящего коммуникативное намерение – готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этой первичной стадии формирования речи происходит настройка говорящего на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию (болтовни, дружеской беседы, официального или общения и т.д.), ту или иную модальность общения (конфликтную, солидарную, центрированную, кооперативную). Именно на этом этапе у говорящего появляется смутная цель (интенция, иллюкуция) высказывания. После завершения этапа формирования коммуникативного намерения начинается пошаговое формирование смыслового (семантического) наполнения высказывания. На этом все процедуры реализуются в невербальном коде образов и схем, который Н.И. Жинкин назвал универсально-предметным кодом (УПК). Именно на этом языке происходит формирование замысла речи и первичная ментальная образно-схемная «запись» того, что собирается сказать говорящий. Динамику порождения высказывания во внутренней речи, по Жинкину, можно представить в виде перекодировки содержания будущего речевого продукта с кода образов и схем на вербальный язык. Таким образом, от коммуникативного намерения, формирующего у говорящего представление о цели (интенции, иллюкуции) будущего высказывания, типе общения и установке на конкретный речевой жанр оформления высказывания, говорящий переходит к этапу формирования общей семантической (смысловой) программы высказывания, которая предполагает ответы на вопросы: «*для чего нужно об этом сказать*» и «*что именно стоит сказать*». На этом этапе формируется целостная (но еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл,

семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет. Условно эту процедуру можно назвать *стратегией формирования семантической картины будущего высказывания*. Для ее реализации необходима опора на ситуацию, в которой проходит общение, стимульное высказывание, если конструируемое высказывание является ответным, выбор предмета высказывания, если оно является инициальным, выбор ключевых слов для построения ментальной схемы высказывания. Чем сложнее информативное наполнение будущего высказывания (дискурса), тем менее понятно автору речи, как оно будет разворачиваться и какие внешние формы примет. Все эти процедуры, включая программирование внутренней структуры высказывания в соответствии с исходным смысловым замыслом, протекают во внутренней речи. Это особая речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе основную смысловую информацию, которая в дальнейшем будет преобразована во внешнесинтаксическую форму. С учетом того что коммуникативный замысел уже несет в себе то, о чем пойдет речь в высказывании, то в специальном обозначении нуждается то, что будет сказано о предмете речи (то есть то, что обычно выражено в реме высказывания).

В качестве примера, иллюстрирующего переход от неречевого мотива к речевому намерению, а затем к стадии выбора нужного варианта высказывания, реализующего это намерение во внешней речи, можно привести следующую ситуацию. По ходу беседы одному из собеседников захотелось пить. Стимулом, актуализирующим эту потребность, стала бутылка минеральной воды, находящаяся рядом с партнером по общению. Потребность утолить жажду и возможность реализовать эту потребность стимулировали говорящего к вербальному поступку в форме обращения к собеседнику с просьбой. Ключевыми ментальными актуализаторами, инициировавшими порождение им высказывания с семантикой просьбы в этой ситуации стало либо слово *вода*, либо глагол *пить*. Именно одно из этих слов либо оба эти слова вместе составят основу для первичной ментальной «записи» будущего высказывания. При доминировании в сознании говорящего ментального эталона *вода* его будущее высказывание будет построено по одной из следующих схем, в состав которых войдет данный ментальный эталон: «*Дай мне воды*», «*Дай воды*», «*Воды мне дай*», «*Воды бы мне*», «*Воды дай*» и др., при актуализации в качестве доминирующего ментального эталона глагола *пить* варианты выражения просьбы примут иной вид: «*Дай попить*», «*Пить хочется*», «*Дал бы мне чего-нибудь попить, во рту пересохло*», а при одновременной актуализации в языковом сознании говорящего обоих ментальных эталонов станет возможным порождение таких вариантов высказываний, в которых будут использованы сразу два ключевых эталона,

например: «*Дай воды, пить хочется*», «*Воды бы мне попить*». Каждый из этих стимульных эталонов памяти или оба эталона вместе составят основу первичной «ментальной записи», на базе которой будет построено будущее высказывание. В зависимости от того, в каких межличностных отношениях находятся партнеры по общению, форма выражения порождаемых высказываний с семантикой просьбы может меняться: «*Дайте, пожалуйста, воды, во рту пересохло*», «*Я вижу рядом с вами минералку, вы не угостите меня? Так хочется пить*». Если в беседе принимает участие иностранец, плохо владеющий русским языком, то его вариант просьбы может принимать некорректный, но вполне доступный для понимания вид: «*Я хочет пить. Дай вода*». Первичная «ментальная запись» содержания порождаемого высказывания во внутренней речи носит характер предельно сжатого «ментального конспекта», состоящего из ключевых слов, ядерных фраз и рематических обрывков предложений. Этот скомпрессированный вариант дискурса еще не имеет грамматического оформления и несет в себе личностный смысл, понятный только самому говорящему. В приведенной выше ситуации первичная «ментальная запись» будет включать минимум компонентов в силу примитивности самой ситуации и наличия в сознании говорящего уже привычных шаблонов выражения просьбы. В других, более сложных ситуациях, «ментальная запись» может быть усложнена набором дополнительных стимульных эталонов памяти. Дальнейшее формирование высказывания протекает путем «развертывания» ядерного смысла, соответствующего теме высказывания в речевое целое. При этом сначала говорящий формирует *синтаксическую схему* будущего высказывания (*фрейм высказывания*), а затем производит *грамматическое структурирование* и морфемный *отбор нужной лексики*, среди которой основное место отводится ядерной лексике, которая формируется посредством перевода «внутренних ключевых слов» в слова внешнего языка. Ясно, что носители языка в ходе повседневно-обиходного общения все подобные операции осуществляют мгновенно, а у инофонов их реализация чаще всего запаздывает, что позволяет исследователям по допускаемым инофонами ошибкам и речевым заминкам, частично уяснить особенности реализации этих операций.

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 удается 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.

В ходе грамматического структурирования высказывания последовательно отобранная лексика распределяется по соответствующим синтаксическим позициям. Перевод внутреннего плана высказывания во внешний в повседневно-обиходном общении на привычные темы не вызывает осложнений, поскольку у общающихся имеется достаточный ресурс готовых речевых моделей и шаблонных схем для порождения нужных высказываний, требующих лишь их частичной корректировки и модификации с подгонкой под конкретную ситуацию общения. Что же касается процедур перевода внутреннего плана порождаемых высказываний во внешний в профессиональном общении и, особенно в беседах на научные темы, то таких осложнений у говорящего может возникнуть множество, что обычно проявляется в многочисленных хезитационных заминках, речевых колебаниях, паузах обдумывания, которые сигнализируют о том, что говорящий не сразу может подобрать нужную синтаксическую конструкцию или подходящее слово для выражения нужного смысла. По нашим наблюдениям, наиболее часто такие речевые колебания, хезитационные заминки и паузы возникают при порождении спонтанной, творческой и высокоинтеллектуализированной речи. К последней относится устная научная речь, при порождении которой говорящие часто сталкиваются с огромными трудностями как понятийно-содержательного плана, так и способов выражения научной мысли.

Принципиальное отличие научной речи от ненаучной – интеллектуализированность первой и неинтеллектуализированность второй. Интел-

лектуализированность научной речи проявляется в ее терминологическом составе и способах формулирования мыслей. Смыслообразующий потенциал научной речи реализуется на тезаурусном уровне и оформляется в виде иерархических денотатно-терминологических графов, которые отражают архитектуру научных знаний и их коррелятов в индивидуальных тезаурусах, а неинтеллектуализированная ненаучная речь – на уровне вербально-семантических сетей, имеющих гетерогенный или полифонический принцип развития. Картичная мозаичность ненаучной речи, имеющая множество потенциальных направлений смыслового развития, одновременно делает ее богаче иерархического понятийного графа научной речи, который имеет ограниченное количество векторов понятийно-смыслового развития – снизу вверх (генерализация), сверху вниз (партикуляризация) или на одной и той же координатной оси терминологического графа (дифференциация понятий). В то же время богатство картичной мозаичности ненаучной речи уступает понятийной сложности научной речи, каждое понятие которой фактически является «текстом в тексте», а сам терминологический граф, содержащий данные понятия, строится по принципу гипертекста в интернете, в котором использованы различные классификаторы для объединения научных понятий в группы, подгруппы, субподгруппы. Высокая интеллектуализированность и сложность понятийной организации научной речи требуют значительной интеллектуализации всех когнитивных операций, осуществляемых говорящими при ее порождении, что существенно затрудняет их описание и унификацию. К другим причинам, затрудняющим порождение научной речи, можно отнести: 1) чрезмерную гетерогенность самой научной речи, которая в различных научных дисциплинах имеет свой неповторимый понятийный аппарат и свою логику развития научной мысли; 2) различный потенциал профессиональных компетенций и понятийного состава индивидуальных тезаурусов говорящих, которые вносят в процесс порождения научной речи свои коррективы и не позволяют унифицировать его ни с точки зрения однотипности формирования смыслового содержания научной речи, ни с позиции репертуара используемых говорящими индивидуальных стратегий и тактик речепорождения. Порождение одного и того же содержания научной речи разными говорящими требует разных когнитивных усилий. Одни из них могут выразить сложную научную мысль сложным научным языком, максимально приближенным к письменному научному языку, другие – стремятся сложные смыслы представить упрощенно. Различными, с точки зрения легкости/трудности порождения, могут быть и сами речетекстовые продукты. Так, наиболее простыми с точки зрения текстопостроения являются предметные фактологические научные тексты, построение которых протекает по упрощен-

ной схеме, и напротив, порождение абстрактных и сверхабстрактных научных текстов требует значительных когнитивных усилий и далеко не всегда завершается удачно даже при относительно несложном терминологическом составе. Особую трудность для говорящих представляет порождение научных текстов, в которых эксплицируются сверхабстрактные научные теории, такие, например, как теория бесконечности в математике, относительности в физике, большого взрыва и теория волн в астрономии, теория постмодернизма в философии и литературоведении. На основе деления текстов на конкретные и абстрактные можно установить два типа смыслообразования – содержательное и символическое. Смыслообразование по содержательному типу достигается посредством освоения информации по сходству, а по символическому типу – по смежности [3, с. 245].

С определенными трудностями в грамматическом структурировании и лексическом наполнении высказываний говорящие сталкиваются и при порождении разговорной речи. Как показывают наблюдения, в ситуациях повседневного общения синтаксической перестройке подвергаются, прежде всего, синтаксические единства самокорректирующего типа: «*А почему ты у меня... → Разве ты не мог спросить у меня?*» Или: «*Давай лучше... знаешь, когда? → Я хочу сказать, что завтра я занят*» и др. Эти примеры показывают, что смысл того, что задумал сказать говорящий, в повседневном общении вовсе необязательно привязывается к определенной форме языкового выражения. Его вербализация может произойти в самый последний момент в спонтанно подобранной речевой модели. Этот вывод подтверждают и наблюдения А.Р. Лурия, который экспериментально доказал, что при продуцировании высказываний возможны случаи их запоздалого синтаксического структурирования. В этих случаях порождаемые высказывания строятся путем добавления корректирующих речевых структур или различного рода замен вплоть до полной перестройки высказываний, но чаще всего, по наблюдениям А.Р. Лурия, говорящие пользуются приемом уточняющих замен, которые осуществляются либо в пределах синонимических рядов: а) *пришел → примчался → прибежал*; б) *утром → ранним утром → короче, на рассвете*; в) *поздно → совсем поздно → почти ночью → ночью, короче*, либо в пределах смежных семантических полей а) *у нее лицо в веснушках таких → короче, у нее такое рябое лицо*; б) *чуть было не опоздал на трамвай → то есть на метро, конечно*; в) *подцепил рукой → пальцем, то есть*.

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 идти + 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 оформле-

ние высказывания, например: *Завтра тебе нужно идти на экзамен по русскому языку. Начало экзамена в девять часов. Смотри, не прости! 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 программа порождения речи включает несколько стратегий: 1) *стратегии предиктирования 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*, реализуемые с помощью 1) тактики 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 тезаурусе, обслуживающем высокоинтеллектуализированную (в том числе, научную речь), соответствующие лексические и понятийные «эталон», 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 психолингвистической реальности, и продуценты 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 программиру-

ющей стадии речепорождения. Более того, даже при порождении одного и того же высказывания разные продуценты 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 речепорождения – 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 семантиче-

ским 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.

ДИКТАНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ НАВЫКОВ

Е. И. Абрамова

*Белорусский государственный университет, ул. Кальварийская, 9,
220004, г. Минск, Беларусь, tahat34@mail.ru*

Статья посвящена роли диктанта в преподавании РКИ студентам факультета журналистики. Обосновывается целесообразность возвращения диктанта в практику преподавания. Описываются возможности диктанта как инструмента формирования интегрированных навыков. Приводятся примеры использования разных видов диктантов, применяемых автором в практической работе.

Ключевые слова: диктант; аудирование; речемыслительная деятельность; интегративный подход; классический диктант; виды диктантов; формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

DICTANT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF FORMING INTEGRATED SKILLS

E. I. Abramova

*Belarusian State University, St. Kalvariyskaya, 9,
220004, Minsk, Belarus, tahat34@mail.ru*

The article is devoted to the role of dictation in teaching RFL to students of the Faculty of Journalism. The expediency of returning dictation to teaching practice is substantiated.

The possibilities of dictation as a tool for developing integrated skills are described. Examples of the use of different types of dictations used by the author in practical work are given.

Keywords: dictation; listening; verbal and mental activity; integrative approach; classical dictation; types of dictations; formation of professional communicative competence.

Одним из важнейших прикладных аспектов лингвистики является методика преподавания иностранных языков, ставшая в настоящее время площадкой для теоретических исследований и практических приложений. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков, то становится очевидным, что это не застывшая система. История методов – это противостояние нового направления со старым, которое отвергается и вытесняется, потому что новое представляется единственно правильным и лучшим подходом к обучению языку. Диктант как одно из самых давних средств, используемых в преподавании как родного, так и иностранных языков, не является исключением.

Отношение методистов к диктанту как одному из средств преподавания иностранного языка менялось в зависимости от того, какое направление являлось господствующим в соответствующий период истории методической мысли: от признания необходимости, важности и целесообразности диктантов сторонниками грамматико-переводного и прямого методов до абсолютного его отрицания представителями натурального метода.

Следует отметить, что и сегодня в практике современного вузовского преподавания иностранного языка (в частности РКИ) диктант как вид деятельности не является очень востребованным, используется незаслуженно редко и эпизодично. Многие методисты считают его простейшей и малоэффективной формой обучения, затратным по времени видом учебной деятельности. Диктант (фонетический, словарный, орфографический), по их мнению, в некоторой степени оправдывает себя только на начальной стадии обучения языку на факультетах довузовской подготовки.

Основной задачей, стоящей перед иностранными студентами факультетов довузовской подготовки, является овладение русским языком в объеме, необходимом для обучения на основных курсах вузов по выбранной специальности. В соответствии с учебной программой учащиеся ФДО должны уметь воспринимать на слух информацию, необходимую для решения коммуникативных задач в учебной, социально-бытовой и культурной сферах общения. При этом наибольшую трудность для них представляет именно учебная сфера коммуникации. Для студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку как средству не только об-

щения, но и получения специальности, первостепенное значение имеет аудирование, так как основную учебную информацию они получают из лекций по специальным дисциплинам. Кроме того, процесс аудирования сопровождается сложной мыслительной деятельностью и выступает активным мыслительным средством, с помощью которого осуществляется восприятие и понимание новых высказываний.

Что касается иностранных студентов – будущих журналистов, то аудирование, письмо, говорение на русском языке являются инструментами их профессиональной деятельности.

Наиболее простой формой обучения аудированию с помощью письма является диктант связных текстов, которые так или иначе связаны с получаемой студентами-иностранцами специальностью и имитируют тексты по специальности. Использование диктантов на занятиях по русскому языку как иностранному практикует навыки письма и аудирования, диктанты пополняют словарный запас студентов, улучшают знания грамматики.

Классический тип диктанта, текстовый (орфографический), нацелен на улучшение понимания текста обучающимися и выявляет пробелы в их знании грамматики. Он позволяет преподавателю диагностировать и исправлять (при условии правильно организованной обратной связи) типичные ошибки у студентов. Диктант также служит для повторения ранее изученных устойчивых лексических конструкций и грамматических структур. Кроме того, при диктанте задействуется краткосрочная память, поскольку студентам нужно запоминать предложения или смысловые группы. Это хорошая тренировка, так как студенты должны записывать лекции на неродном (русском) языке при обычной скорости речи.

Диктант можно использовать с целью обучения студентов навыкам языковой догадки, используя контекст. В этом случае преподаватель готовит текст и удаляет из него 7-8 слов. Это могут быть случайные слова или конкретный класс слов, например глаголы движения, речи, созидания и др. Текст диктуется аудитории, а вместо пропусков говорится слово «вставка». Студенты должны использовать контекст, чтобы вставить подходящие слова.

Очень эффективным приемом обучения иностранных учащихся лексике и лексической семантике является «диктант значений». Он проводится после изучения определенной темы и соответствующей лексики. «Диктант значений» – это словарный диктант, во время которого обучающимся диктуется не слово, а его лексическое значение. Студенты должны по значению определить слово, назвать его и написать на доске. Такой диктант может проводить как преподаватель, так и студенты. В последнем случае нескольким студентам предлагаются карточки с напи-

санными 2-3 словами. Студенты формулируют краткое толкование слова (при необходимости обращаясь к словарю) и диктуют его сокурсникам. В ходе диктанта можно задавать уточняющие вопросы, переспрашивать. После того, как слово названо, его записывают на доске. В ходе такой работы формируются навыки аудирования, говорения, письма, актуализируется долговременная и кратковременная память.

«Телеграфический» диктант предполагает индивидуальную работу или работу в группе над морфологией и грамматическими компонентами предложения. Преподаватель диктует слова каждого предложения с интонацией перечисления, при этом существительные и прилагательные не согласованы между собой, они диктуются в именительном падеже, единственном числе, глагол в инфинитиве, наречия с интонацией перечисления. Студенты должны восстановить предложение полностью, но с правильными падежами, союзами, предлогами. Такое задание настраивает студентов на поиск релевантных грамматических решений, переносит грамматику с абстрактного теоретического уровня на конкретный практический.

Очень эффективен диктант с грамматическими трансформациями. Суть такого диктанта в том, что учащиеся меняют грамматическую конструкцию диктуемого текста или отдельных предложений в тексте, например, записывают предложения в заданном преподавателем времени, образуют от количественных числительных порядковые, заменяют причастные и деепричастные обороты придаточными предложениями, придаточные причины заменяют придаточными следствия и т.д., то есть вносят в текст соответствующие изменения. К этому типу диктанта относятся и такие, где нужно объединять два предложения в одно, используя союзы. Преимуществом диктантов грамматической трансформации является простота применения: материал для диктовки могут готовить и диктовать сами учащиеся, но задание должно быть четко сформулировано преподавателем. После написания диктанта можно обсудить со студентами, как изменился текст, какие семантические сдвиги в содержании текста они наблюдают.

При формировании навыков аудирования может быть использован восстановительный диктант. В этом случае задание может быть следующее: «Прослушайте предложения. Закончите эти предложения письменно». На первоначальных этапах обучения студенты дописывают одно или два слова, в дальнейшем задание усложняется. Диктанты на конструирование помогают формировать навыки продуцирования собственного высказывания. При их выполнении студенты учатся находить нужные языковые средства для передачи определенного смысла.

На более продвинутом этапе может быть использована такая форма диктанта как «грамматический диктант», при выполнении которого студенты прослушивают текст 2-3 раза, а затем записывают услышанное. Во время второго прослушивания студенты могут фиксировать ключевые слова и словосочетания, которые будут служить им опорой. Этот вид диктанта напоминает изложение и является репродуктивно-продуктивным видом письменной речи. В этом упражнении важен не тот факт, что студенты повторяют первоначальные предложения слово в слово, а то, что они составляют предложения, которые точно отражают смысл и структуру оригинальных. Техника такого диктанта способствует формированию умений аудирования, чтения, письма и говорения.

Специфическим видом «грамматического диктанта» является диктант на исправление ошибок. Этот вид диктантов предлагают студентам с более высоким уровнем владения иностранным языком. Цель диктанта заключается в закреплении грамматических навыков. Преподаватель заранее подготавливает текст с грамматическими ошибками на какую-либо определенную изученную тему или несколько тем сразу. Студенты же, прослушав предложение один раз, должны услышать ошибку и записать предложение с исправлениями. Преподаватель при чтении не делает акцент на ошибку. Такого рода диктанты тренируют слух, актуализируют знания грамматики и (что важно) имеют пропедевтическое значение – подготавливают студентов-иностранцев к подобной работе в рамках курса редактирования.

Диктант «вперемешку» на журфаке целесообразно проводить при изучении темы «Текст. Признаки текста». Преподаватель вперемешку диктует студентам предложения из текста (текст должен быть профессионально ориентированным). Студенты записывают их под диктовку, после чего восстанавливают логически правильный текст. Работа по восстановлению текста может вестись в подгруппах. После окончания работы группы представляют свои варианты текста, они обсуждаются, выбирается лучший на основе доказательства соответствия этого варианта основным признакам текста – связности, логичности, завершенности и т.д. Такие диктанты направлены не только на формирование умений аудирования, чтения, письма и говорения, но и на развитие навыков по созданию собственного текста.

Диктант, направленный на жанровую трансформацию оригинального текста, кроме всего прочего, способствует формированию у иностранных обучающихся – будущих журналистов – навыка готовить материал для масс-медиа в различных жанрах. Жанры, как известно, связаны со стереотипизацией множества коммуникативных ситуаций. Они являются результатом коллективного коммуникативного опыта говорящих как

особые метаединицы коммуникации, в которых интенциональный замысел говорящего/пишущего может реализовываться наиболее оптимально и эффективно. Для проведения такого вида работы группа делится на подгруппы. Преподаватель готовит небольшой фабульный текст, читает его 2-3 раза, студенты во время прослушивания фиксируют ключевые слова, словосочетания, а затем передают содержание текста в другом жанре – в жанре новостной заметки, репортажа и т.д. Каждая подгруппа создает свой вариант текста. По окончании работы эти варианты сравниваются и обсуждаются. Такая работа не только актуализирует знания студентов в области лексики и грамматики, но и тренирует практические навыки языка всех аспектов речевой деятельности, навыки организации текста по определенным моделям, образцам.

Подводя итог, можно сказать, что диктант является очень полезным и гибким видом деятельности в преподавании РКИ, удачным инструментом обучения студентов-иностранцев различным аспектам русского языка, а также действенным инструментом контроля знаний. Он имеет многочисленные вариации, которые позволяют сделать для обучающихся процесс обучения более интересным и лично ориентированным, позволяет стимулировать речевые, когнитивные и творческие способности учащихся. Комбинирование различных форм диктантов может оказать значительную помощь в формировании интегрированных навыков у иностранных обучающихся, повысить их уровень овладения коммуникативной компетенцией, что и является целью в обучении иностранному языку.

ОСНОВЫ ТЕОРИИ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Л. С. Андреева

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости 4,
220030, г. Минск, Беларусь, andydandy2000@gmail.com*

Статья посвящена исследованию проблемы практического применения в учебном процессе с иностранными студентами, изучающими русский язык в неязыковом вузе, основных положений теории актуального членения предложения. Цель данной статьи заключается в решении комплекса вопросов, связанных с выявлением скрытых возможностей использования понятия актуального членения предложения для совершенствования преподавания практических аспектов языка, а также с введением этого понятия в учебный процесс.

Ключевые слова: высказывание; межфразовое единство; порядок слов; актуальное членение; тема; рема.

FUNDAMENTALS OF THE THEORY OF ACTUAL MEMBERSHIP IN THE CLASSES RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

L. S. Andreeva

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, andydandy2000@gmail.com*

The article is devoted to the study of the problem of practical application in the educational process with foreign students studying Russian at a non-linguistic university, the main provisions of the theory of actual sentence division. The purpose of this article is to address a set of issues related to identifying hidden possibilities for using the concept of actual sentence division to improve the teaching of practical aspects of language, as well as introducing this concept into the educational process.

Keywords: statement; interphrase unity; word order; actual division; subject; rhema.

По мысли В. В. Виноградова, учение о тексте – это учение о типах словесного оформления замкнутых в себе произведений как особого рода целостных структур. Пути изучения текста намечены попытками трактовать высказывание в процессе его порождения. По существу лингвистика текста зародилась в тот момент, когда исследователи почувствовали необходимость отойти от изучения предложения как формальной языковой единицы и перейти к изучению высказывания как единицы функциональной, единицы реального речепорождения и речевосприятия, единицы, соотнесенной с ситуацией [1, с. 16].

В системе категорий лингвистических текст есть функционально, содержательно и структурно завершенное речевое единство, скрепленное авторской модальностью. Любой текст – разнофункциональный и разномодальный – это прежде всего совокупность предложений-высказываний, которые, группируясь на основе смысловых и структурных (межфразовых) связей, объединяются в единицы текста – межфразовые единства, компоненты или фрагменты текста, наконец, целое речевое произведение. Текст как функционально-семантико-структурное единство обладает определенными правилами построения, выявляет закономерности смыслового и формального соединения составляющих его единиц.

При конструировании текста используются максимальные единицы языка (предложения), которые становятся минимальными едини-

цами речи (высказываниями), последние, объединяясь в семантико-структурные блоки, образуют разные типы и виды речевой организации (типы речи, типы текста и т.д.). В основе этих блоков лежат разные виды высказываний, которые, сочетаясь друг с другом, и образуют эти виды текста [1, с. 16].

Изучение вопросов организации высказывания важно как с теоретической, так и с практической точки зрения. Не вызывает сомнений, что по окончании курса русского языка в университете выпускник должен продуцировать высказывания любого типа. Следует отметить, что технология обучения иностранных студентов, изучающих русский язык, закономерностям построения высказывания должна базироваться на принципах коммуникативной ориентации и осознанного изучения русского языка как иностранного. Существует ряд явлений, уже хорошо изученных и разработанных лингвистами, но до сих пор недостаточно активно используемых в практике преподавания русского языка как иностранного. К таким явлениям относится и актуальное членение предложения, о котором студент нефилологического профиля обычно узнает только в курсах теории перевода. Поэтому представляется целесообразным предварительное ознакомление студентов с некоторыми вопросами актуального членения, с такими понятиями, как высказывание и межфразовое единство, тема и рема, порядок слов, грамматическое и актуальное членение еще на ранних этапах обучения русскому языку как иностранному, после которого проводится поэтапное практическое закрепление ранее изученного теоретического материала. Дальнейшая работа направлена на выполнение различных упражнений и заданий, имеющих целью выявлять самими студентами тему и рему и потренировать самими на конкретных примерах основные положения конструирования текста. Эта работа состоит из трех этапов: необходимо 1) научить студента четко осознавать семантическую и коммуникативную организацию высказывания; 2) дать в его распоряжение средства для выражения того и другого; 3) довести до автоматизма сам процесс формирования высказывания на русском языке как иностранном.

Рассмотрим некоторые аспекты теории текста, которые могут быть предложены для изучения студентам-нефилологам на занятиях по русскому языку как иностранному. В качестве иллюстративного материала в статье выбран текст «Простите нас» Ю. Бондарева, который приводится в учебнике С.И. Лебединского «Русский язык для иностранцев: полный курс. В2. Уровень бакалавра и специалиста» [2, с. 31-34].

Высказывание – это реализованное предложение (не схема, а лексически наполненная, выражающая конкретную целеустановку единица речи). Любое высказывание – это предложение, но не любое предложе-

ние есть высказывание. Кроме того, одно предложение может заключать в себе несколько высказываний-сообщений. В тексте мы имеем дело не с предложением (в терминологическом смысле), а с высказываниями, т.е. не с языковыми единицами, а с единицами речевыми, которые конкретизируют свой смысл в тексте. Например, *И вдруг (1) Сафонову (2) захотелось (3) побывать в своем родном (5) городке (4). 1) неожиданно, а не запланировано; 2) Сафонову, а не кому-то другому; 3) захотелось побывать, а не посмотреть фотографии города; 4) в городе, а не в деревне; 5) в своем родном, а не в городе, где никогда не был.*

Высказывания бывают однообъектные и разнообъектные (в зависимости от того, сколько событий отражено в его содержании).

Высказывание всегда имеет два компонента, в отличие от предложения, где может быть один компонент, два и несколько (главные члены и второстепенные; односоставные и двусоставные предложения). Компоненты высказывания – тема и рема (тема – данное, исходное; рема – новое, искомое). Члены предложения, например, подлежащее и сказуемое необязательно совпадают с компонентами высказывания – темой и ремой.

В качестве одного из первых исследований актуального членения в истории лингвистики вошел В. Матезиус, который в своей статье дает определение актуального членения предложения. В своей работе автор связывает актуальное членение предложения с главным средством его выражения – порядком слов. Для обозначения смыслового предиката применяется термин *rheme*, а смыслового субъекта – термин *theme* [3, с. 241].

Проблема актуального членения предложения в русистике стала обсуждаться в работах К. Г. Крушельницкой, И. И. Ковтуновой, В. В. Бабайцевой и др.

К. Г. Крушельницкая пишет, что предметом сообщения, его исходным пунктом является обычно нечто известное – новое. Основа коммуникации заключается в сочетании известного и нового [4, с. 58].

Порядок следования компонентов высказывания от темы к реме (это объективный, прямой порядок слов). Например, *Когда Сафонов подходил к дому Веры, он так начал волноваться, что пришлось даже остановиться. Дверь открыла мама Веры.* Во втором высказывании «дверь открыла» – тема, известное из первого предложения-высказывания, и «мама Веры» – рема (то новое, что сообщается о данной теме). С точки зрения грамматической структуры предложения *мама* будет подлежащим, а *открыла* сказуемым.

При характеристике высказываний также используются понятия диктума и модуса. Основная, содержательная информация передается

диктумом; дополнительная, оценочная, интерпретирующая – модусом. Высказывания могут состоять только из диктума, но не могут содержать в себе только модус (так как нет материала для интерпритации), хотя в контексте при расчлененной подаче речи они могут занять «самостоятельную» позицию, но только при наличии базовой структуры.

Например, *Я слышал, Витька Снегирев – директор завода на Урале. Не думал!*

Диктум и модус могут быть представлены в одном слове, например, при побуждении к действию: ***Входите***, – вежливо и строго сказала она: *наверное, таким голосом она говорила с родителями своих учеников.*

Для текста важна коммуникативная преемственность между его составляющими. Каждое высказывание в коммуникативном плане связано с предшествующим и продвигает сообщение от известного к новому, от данного, исходного к ядру. В результате образуется тема-рематическая последовательность, цепочка. Текст как единица коммуникативная предполагает такое соединение высказываний, в котором каждое из последующих содержит какую-то минимальную информацию, уже имевшуюся в предыдущем высказывании. Например, *Поезд, на котором Сафонов возвращался после отпуска из Крыма в Москву, шел по знакомым местам, где Павел Георгиевич родился, вырос и где он не был много-много лет. И вдруг Сафонову захотелось побывать в своем родном городке: походить по нему, увидеть старые названия улиц, обязательно встретить знакомых прошлых лет. Ему страстно захотелось посидеть с другом юности Витькой Снегиревым где-нибудь в летнем кафе, вспомнить то, что уже никогда не повторится, но что все-таки было когда-то в его жизни.* Каждое из высказываний в этом кусочке текста, который представляет собой межфразовое единство, поэтапно продвигает информацию вперед, как бы отталкиваясь от предшествующего высказывания, что проявляется в повторении уже данной информации: *по знакомым местам, где родился – в своем родном городе* (первое предложение – второе предложение; *знакомых прошлых лет – с другом детства* (второе предложение – третье предложение).

Как видим, новую информацию несут рематические компоненты высказывания, именно они продвигают информацию вперед; тематические же компоненты фиксируют исходные пункты высказываний, они скрепляют отдельные высказывания, связывая их в единое целое и обеспечивая преемственность – информативную, коммуникативную, структурную. Именно тема-рематическая последовательность проявляет коммуникативную связность текста.

Связь отдельных высказываний обнаруживается через сигналы связи – показатели связности, в частности имена, местоимения, местоимен-

но-наречные слова, союзы. Они выступают индикаторами связи отдельных высказываний и компонентов текста. Например, *Когда Сафонов подходил к дому Веры, он так начал волноваться, что пришлось даже остановиться. Дверь открыла мама Веры. Он сразу узнал ее, хотя она очень постарела, но она не сразу узнала его, а когда узнала, стала говорить, что «мы слышали о твоих успехах».*

Связь может не быть выражена словесно и существовать только на уровне логических отношений. Например, *Когда Сафонов подходил к дому Веры, он так начал волноваться, что пришлось даже остановиться. Дверь открыла мама Веры.*

При оформлении повторной информации в каждом из звеньев межфразового единства выявляются некоторые общие закономерности. В частности, учитываются возможность или невозможность замены имен местоименными словами, правила пользования указательными словами, необходимость повторяемости терминов из-за отсутствия эквивалентных замен. Например, *Павел Георгиевич вошел во двор, сел на скамейку и засмеялся, как будто он встретил доброго друга. Друга, который совсем не изменился, который все знал о Павле Георгиевиче и Павел Георгиевич все знал о нем.*

При текстообразовании большую роль выполняют рематические компоненты вследствие того, что позиция ремы оказывается маркированной – это конечная позиция высказывания.

Порядком слов в предложении считается расположение в нем его членов. Например, *Дверь открыла мама Веры.* В этом предложении подлежащее стоит после сказуемого.

Предлоги, союзы, частицы всегда имеют определенное место в предложении. Например, *Дверь открыла мама Веры. Он сразу узнал ее, хотя она очень постарела, но она не сразу узнала его, а когда узнала, стала говорить, что «мы слышали о твоих успехах».*

Законы порядка слов связаны именно с тема-рематическим строением высказывания. Порядок слов может изменяться в связи с необходимостью изменения смысла, акцентных качеств компонентов межфразовых единств. Например, *Сафонов постучал. – Постучал Сафонов.* В результате деления на тему и рему предложение становится динамической единицей речи. Например, *Постучал Сафонов.* Это повествовательное предложение можно переделать в вопросительное: *Постучал Сафонов?* Интонационное выделение слова, с которым связано содержание вопроса (осуществляемое посредством логического ударения), дает возможность приспособить это предложение к нуждам общения. Задавая вопрос *Постучал Сафонов?*, мы используем речевую ситуацию, при которой общающимся известно, что в дверь постучали, и неизвестно, кто это сде-

лал. С точки зрения актуального членения темой сообщения в этом предложении является *постучал*, а ремой (новым в сообщении) – *Сафонов*.

Тема сообщения может быть определена контекстом. Например, *Павел Георгиевич подошел к троллейбусной остановке и вдруг увидел свою школу*.

Таким образом, иностранные студенты делают вывод о том, что несмотря на относительно свободное словорасположение в русском языке, соблюдение правильного порядка слов обеспечивает смысловую точность высказывания и связность текста.

Систематическая, регулярная и комплексная работа со студентами по данному направлению дает положительный результат, который проявляется в том, что иностранные студенты-нефилологи придают больше значения и задумываются над смыслом, информативной ценностью высказывания.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что актуальное членение является одним из важнейших аспектов, определяющим не только основное содержание, но и формальное построение любого предложения (высказывания). Поэтому знание закономерностей построения высказывания в соответствии с его коммуникативной перспективой, в частности способов выражения его тема-рематической структуры, является одним из необходимых условий, позволяющих адекватно понимать его основное содержание, сделать правильный выбор языковых средств, наиболее точно передающих коммуникативное намерение говорящего (пишущего). Таким образом, активное овладение способами выражения актуального членения приобретает важное практическое значение в изучении русского языка иностранными студентами-нефилологами и является одним из важнейших и необходимых условий эффективности речевой коммуникации.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОГРАФИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. А. Астапенко

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

В статье говорится об основных современных тенденциях в обучении иностранным языкам, о современных средствах и методах обучения. Дается понятие инфографики, называются основные этапы развития данного вида наглядности. Также анализируются основные виды и функции инфографики, указываются способы для создания подобных материалов. В заключении определяются основные требования,

необходимые для успешной подготовки инфографики к учебному занятию и ее эффективного использования.

Ключевые слова: современные тенденции в обучении; инфографика; виды инфографики; функции инфографики; требования к инфографике.

ON THE QUESTION ABOUT USING INFOGRAPHICS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

V. A. Astapenko

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

The article talks about the main modern trends in teaching foreign languages, about modern means and methods of teaching. The concept of infographics is given and the main stages in the development of this type of visualization are named. The main types and functions of infographics are also analyzed, and methods for creating such materials are indicated. In conclusion, the basic requirements necessary for the successful preparation of infographics for a training session and its effective use are determined.

Keywords: modern trends in training; infographics; types of infographics; infographic functions; requirements for infographics.

Процесс глобализации, появление мультикультурной среды, бурный рост информационных технологий и другие социокультурные, технологические и экономические изменения, наблюдавшиеся в начале XXI века, вызвали изменения в подходе к обучению иностранным языкам. Назовем тенденции в обучении иностранным языкам, которые набирают популярность.

1. Онлайн-обучение и использование различных мобильных приложений: развитие информационных технологий позволяет все большему количеству людей обучаться онлайн с помощью специализированных платформ и мобильных приложений. Это обеспечивает удобство и доступность обучения из любой точки мира.

2. Использование искусственного интеллекта (ИИ): технологии ИИ включают автоматизированные системы проверки произношения, переводчики на начальном этапе изучения языка, персонализированные курсы и др. Это делает процесс обучения более эффективным и интересным.

3. Геймификация: многие образовательные платформы используют элементы игр, чтобы сделать учебный процесс более увлекательным и мотивирующим для студентов.

4. Обучение через контент: студенты все больше изучают язык, когда смотрят фильмы, сериалы, читают книги и слушают музыку на ино-

странном языке. Это помогает им освоить не только языковые навыки, но и культурный контекст.

5. Коллективное обучение: совместное обучение, обмен опытом и общение с носителями языка через социальные сети и онлайн-сообщества поддерживают постоянные навыки общения.

6. Обучение в языковой и культурной среде: изучение иностранного языка в стране изучаемого языка, безусловно, способствует лучшему пониманию и использованию учащимися изучаемого языка.

7. Индивидуализированный подход: персонализированные технологические планы и программы, адаптированные к знаниям и потребностям каждого студента, становятся все более распространенными.

8. Обучение в смешанных группах: смешанные группы из студентов, говорящих на разных языках, могут помочь улучшить практику разговорного русского языка и обменяться опытом.

9. Специализированные курсы: курсы, ориентированные на реализацию определенных целей, такие, как русский для бизнеса или подготовка к экзаменам, становятся все более востребованными.

10. Современные методы оценки: оценка знаний в настоящее время может включать в себя портфолио, видеопроекты и другие формы, отличные от традиционных экзаменов.

Эти изменения отражают изменяющийся характер обучения иностранным языкам в современном мире, где технологии и доступность играют ключевую роль.

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо учитывать эти тенденции при организации учебного процесса. Чтобы сделать этот процесс более эффективным и интересным, следует использовать различные средства и методы.

Учебные пособия и учебники: современные учебники и пособия отражают настоящие изменения в жизни общества и предоставляют систематический и структурированный материал для обучения, охватывая все сферы изучаемого языка.

Аудио и видео материалы: использование аудио и видео материалов, таких как фильмы, сериалы, аудиокниги и видеоуроки, помогает учащимся совершенствовать навыки аудирования и произношения.

Интерактивные интернет-ресурсы и платформы: существует множество платформ, которые помогают преподавателю подготовить задания к занятию, организовать сам урок и проконтролировать степень усвоения материала

Мультимедийные презентации и интерактивные доски: использование современных технологий и интерактивных досок уже прочно вошло в процесс обучения иностранным языкам и помогает сделать уроки более

привлекательными и наглядными. Безусловно, эффективность преподавания зависит не только от вышеназванных средств, но и от многих других условий, а также от навыков и методов преподавателя, выбранных для конкретной ситуации в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Реализация принципа наглядности играет важную роль в обучении иностранным языкам, поскольку любые средства визуализации материала помогают студентам лучше понимать, анализировать и запоминать предоставленный материал. В статье мы остановимся на использовании инфографики на занятиях по русскому языку как иностранному.

Инфографика (или информационная графика) – это способ передачи информации изобразительным и/или вербально-графическими средствами [1, с. 17]. Инфографика – визуальное представление информации или данных с использованием графических элементов, таких как графики, диаграммы, таблицы и текст, с целью более ясного и эффективного общения. Она позволяет представить сложную концепцию, статистику и факты более наглядно и понятно. История инфографики уходит корнями в далекое прошлое, но современное использование термина и техники инфографики имеют свои особенности.

В истории существует множество примеров древних искусств, которые включали в себя элементы информационной визуализации. Например, египтяне использовали иероглифы и изображения для передачи информации в своих глифах, а средневековые карты содержали графические элементы для обозначения географических объектов. В XX веке инфографика стала широко распространяться в связи с развитием печатных медиа, графических технологий и компьютеров. В газетах, журналах и книгах стала активно использоваться инфографика для визуализации данных и передачи информации. С развитием интернета и цифровых медиа инфографика приобрела новую жизнь. Сайты, социальные сети и другие онлайн-платформы активно используют инфографику для реализации различных задач, и сегодня она является неотъемлемой частью журналистики, маркетинга, образования и других сфер деятельности, где важна визуализация информации для более эффективной коммуникации.

При обучении русскому языку как иностранному инфографика выполняет следующие функции:

а) помогает визуализировать новые слова, фразы, грамматические конструкции и правила, например, при изучении склонения, спряжения, порядка слов в предложении и др. Русский язык известен своими многочисленными исключениями и нюансами. Инфографика может быть использована для наглядного объяснения таких исключений и их применения. Также с ее помощью можно представлять глагольные времена в ви-

де временных линий или графиков, что упрощает для студентов понимание, когда и как использовать каждое время. Наглядные схемы, таблицы и диаграммы могут сделать усвоение любой информации, даже самой сложной, более понятным;

б) помогает студентам понимать слова и выражения в контексте, используя их в предложениях и диалогах, что способствует лучшему запоминанию и пониманию;

в) обучает произношению, потому что может содержать аудио- и видеофайлы, позволяя студентам слушать и повторять правильное произношение слов и фраз;

г) помогает студентам лучше понимать иностранный язык в социокультурном аспекте, т.к. может включать элементы культурной информации, показывая, как использовать язык в различных культурных контекстах;

д) помогает сделать процесс обучения более увлекательным и повысить мотивацию к изучению русского языка, т. к. визуальные элементы и интерактивные графики привлекают внимание студентов и делают учебу более интересной;

е) дает возможность изучать язык в любом месте и в любое время, потому что может быть доступна в цифровом формате, что делает ее удобной для использования на смартфонах, планшетах и компьютерах.

Остановимся на основных видах инфографики, которые могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного:

1. грамматические: это могут быть диаграммы, таблицы и схемы, которые наглядно демонстрируют грамматические правила, конструкции предложений, времена глаголов и другие грамматические аспекты;

2. словарные: графические схемы, объясняющие значения слов, их синонимы и антонимы, а также способы использования в контексте;

3. инфографики по фонетике: визуальные материалы, объясняющие правила произношения, фонетические символы и звуки, а также разницу между звуками на родном языке и иностранном;

4. культурные: графические материалы, которые позволяют учащимся понять культурные особенности, обычаи и традиции страны, язык которой они изучают;

5. диалоговые: графические схемы, отображающие типичные диалоги и фразы, которые могут быть использованы в разговорной речи;

6. тематические: инфографики, которые описывают определенную тему занятия, такую как путешествия, еда, семья, работа и др., и включают в себя визуальные элементы и соответствующие слова и фразы;

7. инфографика для чтения и аудирования: визуальные материалы, которые сопровождают тексты и аудиозаписи, помогая студентам понимать смысл, контекст и др.

Безусловно, интернет и различные сайты предлагают огромный выбор готовой инфографики, которая может быть эффективно использована на занятиях по русскому языку как иностранному. Самым часто используемым при поиске инфографики является сайт «Инфографика ВЦИОМ.РУ», а также журнал «Инфографика», «РИА-новости» и другие. Найти желаемую визуализацию можно, напечатав в поисковой строке, например, «Инфографика семья», если нам необходим материал по данной теме. Таким образом, использовать инфографику можно с самого первого этапа изучения языка, с уровня А0.

Инфографика может быть создана самим преподавателем с использованием различных инструментов от ручного рисования до специализированных программных приложений и онлайн-сервисов, предназначенных для создания графических элементов. Существует множество ресурсов и инструментов, позволяющих создавать инфографику. Одним из самых популярных приложений является Canva. Оно предоставляет широкий выбор шаблонов, изображений и инструментов для создания креативных материалов к занятиям по русскому языку. Piktochart также предоставляет онлайн-инструменты для создания инфографики. У него есть бесплатная версия и платные возможности с различными дополнительными функциями. Выбор приложения зависит от целей, которые ставит перед собой преподаватель при подготовке к занятию, его опыта работы с данным видом заданий и финансовых возможностей. Последнее связано с тем, что многие приложения, используемые для создания инфографики, предоставляют «урезанную» бесплатную версию и требуют оплаты за дополнительные функции. Создавая данные материалы к учебному занятию, преподаватель должен учитывать следующие требования:

1) Инфографика должна быть понятной и простой. Избегайте излишних деталей и сложных схем. Цель – сделать материал более доступным, а не усложнять его;

2) Используйте цвета, чтобы выделить ключевые элементы и сделать структуру инфографики более наглядной. Например, можно использовать один цвет для грамматических правил и другой для лексических элементов.

3) Используйте иллюстрации и изображения, соответствующие изучаемому материалу. Это помогает учащимся лучше понимать контекст и соотносить слова и правила с конкретными объектами.

4) Убедитесь, что инфографика имеет логическую структуру. Например, если вы представляете грамматические правила, организуйте их по категориям или временам.

5) Если это возможно, сделайте инфографику интерактивной. Добавьте возможность клика или наведения указателя мыши, чтобы учащиеся могли получить дополнительную информацию или выполнить упражнение.

6) После представления инфографики дайте учащимся возможность применить изученный материал на практике, предложите им выполнить упражнение, тест, сыграть в игру с использованием новой информации и т. д.

7) Используйте инфографику в течение всего времени, отведенного на изучение темы. Повторение помогает закрепить изученный материал.

8) Следите за реакцией студентов на использование инфографики и примите во внимание их отзывы и предложения по данному материалу.

Соблюдение этих ограничений поможет сделать использование инфографики максимально эффективным в обучении русскому языку как иностранному, делая образовательный процесс более доступным, интересным и наглядным для студентов.

Библиографические ссылки

1. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации. Концепт, 2014. № 11(ноябрь).

АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Г. В. Вариченко

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

Рассматриваются вид речевой деятельности – аудирование и развитие аудитивных навыков при обучении языку профессиональной деятельности студентов-иностранцев.

В качестве примера предлагаются материалы, на основе которых проводилось обучение аудированию иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Международные отношения», «Мировая экономика», «Таможенное дело», «Международное право».

В статье уделяется внимание требованиям к материалам по аудированию, а также их соответствие определенным методическим нормам. В качестве примеров заданий и упражнений приводятся материалы из учебного пособия «Русский язык как

иностранной в профессиональной деятельности» (авторы Г.В. Вариченко., В. В. Проконина.).

Ключевые слова: аудирование; обучение языку профессиональной деятельности; обучающие материалы; построение сообщений; аутентичные материалы.

LISTENING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGNERS

G. V. Varichenko

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

The type of speech activity is considered - listening and the development of auditing skills when teaching the language of professional activity to foreign students.

As an example, we offer materials on the basis of which listening skills were taught to foreign students studying in the following specialties: “International Relations”, “World Economy”, “Customs Affairs”, “International Law”.

The article pays attention to the requirements for listening materials and their compliance with certain methodological standards. As examples of tasks and exercises, materials from the textbook “Russian as a Foreign Language in Professional Activities” (authors G.V. Varichenko, V.V. Prokonina) are given.

Keywords: listening; teaching the language of professional activity; educational materials; constructing messages; authentic materials.

Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности, предполагающим смысловое восприятие устного сообщения, при котором одновременно воспринимаются и понимание, и содержание высказываний, текстов, диалогов, сообщений. Как отмечено известными методистами, «при обучении иностранному языку конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не различались бы форма и содержание» [1, с. 39].

Аудирование как вид речевой деятельности представляет особую сложность для иностранных студентов при обучении русскому языку профессиональной деятельности. Обучающие материалы для аудирования должны соответствовать определенным требованиям, к которым методисты относят содержательность материалов, доступность содержания, композиционное построение, логичность и последовательность. При аудировании текста студенты должны воспринимать и уметь осмысливать (при полноте понимания не менее 60 % информации) близкую или аналогичную содержанию лекций по специальности информацию. Тексты по языку профессиональной деятельности должны быть обязательно

связаны с дисциплинами по специальности и даже предусматривать до 30% избыточной информации с различным расположением главной информации (в начале или в конце текста). Однако материалы, перегруженные избыточной информацией, превышающие временные нормы, затрудняют восприятие.

Как известно, несоответствие материалов методическим требованиям приводит к быстрой утомляемости студентов и увеличению информационных потерь. Если в начале обучения аудированию текст должен звучать 1,5-2 минуты, то на последующих этапах обучения – 15-20 минут. Е. И. Пассов рекомендует приучать обучаемых к запоминанию «с первого предъявления» [2, с. 112].

Структурные особенности построения сообщений должны включать в себя на начальном этапе простые предложения, содержащие основную мысль, смысловое ядро, что облегчает восприятие и понимание в целом.

Наличие в тексте незнакомых лексических единиц и грамматических конструкций современная методика обучения иностранным языкам не считает непреодолимым препятствием, так как аутентичные материалы должны использоваться в обучении.

В методике обучения РКИ принято считать, что наличие в аудиоматериалах от 2 до 5 % незнакомых слов и грамматических явлений не нарушает процесса аудирования. Новые слова и грамматические модели не должны нести основную информацию, а также не должны содержать в себе основной смысл предъявляемого аудитивного материала.

При использовании текстового сообщения в качестве обучающего материала урока методисты предлагают ввести однократное предъявление текста, что приближает обучаемых к условиям общения в естественной языковой среде.

При обучении репродуктивным или продуктивным видам речепрождения, включающим ответы на вопросы, пересказ материала сообщения, написание резюме, эссе, рекомендуется повторное прослушивание.

Использование специально разработанных учебных материалов значительно облегчает понимание лекций по специальным предметам.

По мнению Е. И. Пассова, аудирование следует рассматривать не только как вид речевой деятельности, но и как умение, при котором от навыка «происходит качественный скачок: резко снижается доля репродукции» [3, с.81].

Умения приобретаются в процессе тренировочных упражнений, которые формируют практику слухового восприятия научной речи. Тренировочные упражнения разрабатываются на материале связной речи при погружении в естественную научную языковую среду.

Задания и упражнения могут быть представлены в следующих вариантах.

1. Прослушайте данное сообщение. Выделите главную информацию.
2. Прослушайте сообщение. Выделите вопросы и ответьте на них.
3. Прослушайте второй вариант сообщения. Выделите новую информацию.
4. Прослушайте сообщение. Перечислите факты, излагаемые в сообщении.
5. Прослушайте сообщение. Расскажите об участниках диалога.
6. Прослушайте сообщение и диалог. Сравните их. Соотнесите информацию. Найдите общее и различия.
7. Составьте текст сообщения.
8. Разыграйте диалог по ролям.
9. Составьте диалог по аналогии.
10. Составьте сообщение.

В учебно-методическом пособии «Русский язык как иностранный в профессиональной деятельности» (авторы Г. В. Вариченко, В. В. Проконина) предлагаются материалы по обучению аудированию иностранных студентов, обучающихся по следующим специальностям: «Международные отношения», «Мировая экономика», «Таможенное дело», «Международное право».

Приведем пример заданий и сообщений из модуля 4 предлагаемого пособия. Модуль 4 содержит тексты для аудирования и задания к ним. Сообщения и диалоги рассказывают о работе выставки научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная», которая прошла в Минске в начале 2023 года.

Материалы для студента

Часть 1. Сообщения

Сообщение 1.

Задание: Прослушайте сообщение. Ответьте на вопросы и запишите ответы на них.

Вопросы:

1. Какую цель поставили перед собой организаторы выставки «Беларусь интеллектуальная»?
2. Сколько экспонатов будет представлено на выставке?
3. Кто продемонстрирует на выставке свои достижения и разработки?
4. Когда была эта выставка?

Сообщение 2

Задание: Прослушайте сообщение. Ответьте на вопросы и запишите ответы на них.

Вопросы:

1. Почему выставка научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная» не была закрыта 26 января, а ее работа была продлена?
2. Какие изменения произошли в экспозиции выставки?
3. Какие экспонаты, созданные молодыми учеными (студентами, аспирантами), являются разработками будущего?
4. Сколько инновационных проектов представлено на выставке?

Сообщение 3

Задание. Прослушайте сообщение. Ответьте на вопросы и запишите ответы на них.

Вопросы:

1. Что удалось увидеть посетительнице выставки?
2. Какие достижения в науке удивили студентку?
3. Сколько стоил билет на выставку?

Сообщение 4

Задание 1. Прослушайте сообщение. Ответьте на вопросы и запишите ответы на них.

Вопросы:

1. Какой праздник отмечали ученые Беларуси 29 января 2023 года?
2. Какое мероприятие завершило в этот день (29 января 2023 года) свою работу?
3. Сколько человек посетило выставку в первые три дня ее работы?
4. Когда выставка начала работу и когда завершила ее?

Задание 2. Прослушайте еще раз все информационные сообщения и напишите о выставке «Беларусь интеллектуальная».

Часть 2. Диалоги

Диалог 1.

Задание 1. Прослушайте диалог и напишите, что вы узнали о выставке.

Задание 2. Прослушайте диалог еще раз. Ответьте на вопросы. Выберите правильный вариант.

1. О чем говорили студенты?
2. Где была Катя?
3. Какие экспонаты представлены на выставке?
4. Сколько экспонатов представлено на выставке?

1. Студенты говорили

- (А) об учёбе
- (Б) о выставке
- (В) о работе

2. Катя была ...

- (А) в университете
- (Б) в библиотеке
- (В) на выставке

3. На выставке представлены

- (А) одежда и обувь
- (Б) школьные принадлежности
- (В) новейшие разработки и проекты

4. На выставке представлено ...

- (А) 400 экспонатов
- (Б) менее 400 экспонатов
- (В) более 400 экспонатов

Материалы для преподавателя (звучащие материалы)**Часть 1. Сообщения****Сообщение 1****Выставка «Беларусь интеллектуальная»**

Цель выставки: демонстрация новейших научных разработок белорусских ученых и студентов; пропаганда достижений науки, ориентированная на широкую аудиторию представителей всех слоев белорусского общества.

На выставке свои достижения и разработки продемонстрируют ученые НАН Беларуси, представители учреждений образования, научно-исследовательских государственных и частных организаций страны, технопарков, которые занимаются научными исследованиями. На выставке будет представлено более 400 экспонатов. Это натурные образцы (в том числе крупногабаритная техника), макеты, мультимедийные презентации на больших экранах.

Сообщение 2

В столичном выставочном комплексе «БелЭкспо» проходит выставка научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная». Мероприятие вызвало значительный интересу общественности, в связи с чем его работа была продлена. Выставка работает в будние дни – с 11:00 до 19:00, выходные – с 10:00 до 18:00.

Экспозиция выставки расширена и дополнена новыми экспонатами, разделена на тематические сегменты от «Безопасности» до «Здравоохранения» и включает более 400 инновационных проектов академической науки совместно с производством, которые являются разработками будущего. Беспилотники, электромобиль, прозрачный телевизор – все спроектировано и создано в Беларуси молодыми учеными (студентами, аспирантами), что является для них мотивацией стимулом связать свою будущую карьеру с научно-технической сферой.

Сообщение 3

Я учусь в университете и я была приятно удивлена, что на выставку пришло такое количество посетителей: дети, подростки, родители, пожилые люди. Такой широкий сегмент выставочного пространства впечатляет. Искусственный интеллект, биотехнологии, экология, агропромышленный комплекс, пространство молодежных инициатив, инновационное приборостроение, обороноспособность, здравоохранение и социально-гуманитарные науки – все это мне удалось увидеть.

Научно-технические достижения в павильонах находятся прямо перед тобой, и ты можешь их без труда изучать, а гиды, ожидающие вас на каждой выставочной площадке, готовы с удовольствием рассказать все об экспонате.

Была возможность некоторые достижения науки испробовать на себе, например, устройства виртуальной реальности, электромобили, в которые ярые любители садились с большим нетерпением, представляя себя водителями.

Меня радует возможность посещать такие мероприятия бесплатно.

Сообщение 4

Ежегодно с 1993 года в последнее воскресенье января в Республике Беларусь отмечается День белорусской науки. В 2023 году профессиональный праздник Белорусских ученых и научных организаций выпал на 25 января. Результаты работы белорусских ученых отвечают высоким мировым требованиям, активно применяются во всех отраслях народного хозяйства и социальной сферы страны, вносят значительный вклад в решение задач инновационного развития государства.

«Выставка научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная», которая проходила в Минске (пр. Победителей, 14) 20-22 января, вызвала большой интерес. Работа выставки научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная» была продлена на неделю. В первые три дня работы ее посетили тысячи человек со всех регионов. Среди них представители министерств и ведомств, предприятий и организаций страны, учащиеся и студенты, ученые, курсанты военных училищ, жители столицы и гости Минска.

Кроме того, экспозиция выставки была расширена и дополнена новыми экспонатами. Как отметили в пресс-службе, это дало возможность еще более широкому кругу жителей страны ознакомиться с новейшими научными разработками белорусских ученых и студентов.

Вниманию посетителей были представлены около 400 образцов научно-технических разработок по различным направлениям: пространство молодежных инициатив, агропромышленный комплекс продоволь-

стве, формация, здравоохранение, медицина, биотехнологии, экология инновационное приборостроение, обороноспособность, продукты IT- технологий и разработки искусственного интеллекта.

[Сообщения 7 (а,б,в) составлены по материалам: <https://www.belexpro.by, vystavki> Дата обращения: 01.02.23]

Часть 2. Диалоги

Диалог 1. (предъявляется дважды)

- Антон: – Привет, Катя! Откуда идёшь? Не ожидал тебя увидеть в этом районе.
- Катя: – Привет, Антон! А я иду с выставки.
- Антон: – С какой выставки?
- Катя: – «Беларусь интеллектуальная».
- Антон: – Не знал, что ты любишь такие выставки. Ты же художница! А интеллектуальные разработки тебе, оказывается, тоже интересны!
- Катя: – Ну как же это может быть неинтересно! Новые проекты, которые разработали такие же молодые люди, как мы с тобой. Это же будущее нашей страны!
- Антон: – Согласен. А что там можно увидеть?
- Катя: – Да много чего, более 400 экспонатов. Беспилотники, электромобили, роботы, новые продукты питания... Всего не перечислишь!
- Антон: – Правда, интересно! А где работает выставка?
- Катя: – В павильоне «БелЭкспо» на проспекте Победителей.
- Антон: – А в какое время она открыта?
- Катя: – С 11:00 до 19:00 каждый день.
- Антон: – А сколько стоит билет?
- Катя: – Это бесплатная выставка.
- Антон: – Здорово! Спасибо, я обязательно схожу.

Используемый авторами вариант обучения был апробирован в Белорусском государственном университете на экономическом факультете и на факультете международных отношений.

В заключение можно сделать вывод о том, что данные материалы используются для обучения как устной (говорение), так и письменной речи (обучение слушанию и конспектированию лекций в языковой среде), что позволяет формировать у иностранных студентов рецептивные и продуктивные навыки и умения в аудировании.

Библиографические ссылки

1. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель : АСТ. Хранитель. 2008.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Минск : Лексис. 2003.
3. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст. 2009.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н. В. Войтович

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

Статья посвящена вопросу обучения иностранных студентов одной из основных грамматических тем русского языка как иностранного. Рассматриваются способы представления падежной системы и отмечается преимущество концентрического способа подачи изучаемого грамматического материала. Подробно представлена система значений падежей, изучаемых на начальном этапе обучения РКИ, на элементарном и базовом уровне. Предлагаются примеры текстов, используемые при изучении предложно-падежной системы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; падежная система; значения падежей.

STUDYING THE PREPOSITIONAL CASE SYSTEM IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. V. Voitovich

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, nvv54321@mail.ru*

The article is devoted to the issue of teaching foreign students one of the main grammatical topics of Russian as a foreign language. Methods of presenting the case system are considered and the advantage of the concentric method of presenting the studied grammatical material is noted. The system of meanings of cases studied at the initial stage of teaching Russian as a foreign language, at the elementary and basic level, is presented in detail. Examples of texts used in studying the prepositional-case system are offered.

Keywords: Russian as a foreign language; case system; meanings of the cases.

Основу грамматического минимума начального этапа обучения составляет предложно-падежная система русского языка, структуры предложений, а также система форм глагола. Отобранный грамматический материал представляется не в линейной последовательности, а концентрически. Грамматические категории вводятся небольшими дозами, дробно и обязательно на синтаксической основе, т.е. в предложении. Такое представление материала позволяет с самого начала обучения организовать развитие речевых навыков и умений учащихся. Если на начальном этапе не уделять достаточного внимания вопросам осознанного употребления грамматических форм, это приведет к тому, что учащиеся не смогут сознательно контролировать свои действия по оперированию лексическими и грамматическими единицами русского языка, не смогут с достаточной точностью извлекать информацию при аудировании и чтении.

Когда говорят об обучении грамматике в практическом курсе русского языка как иностранного, прежде всего имеют в виду формирование грамматических навыков. «Наряду с грамматическими навыками важно формировать у иностранных студентов и грамматические знания – знания формы, значения и особенностей употребления синтаксико-морфологических средств русского языка. Наличие этих знаний является условием прочности формируемых навыков» [1, с. 294]. Практическое овладение русским языком оказывается делом нелегким из-за наличия в нем падежной системы. «Процесс осмысления и усвоения многозначности падежей (40), многообразия флексий (250), формоизменений (чередований) не способствует быстрому овладению языком» [2, с.101].

В методике РКИ существуют различные способы предъявления падежных значений и падежных форм. В некоторых учебниках предлагается принцип линейной подачи падежей, т.е. одновременно вводится несколько значений сначала одного падежа, употребление форм закрепляется на материале разных частей речи, и только после этого вводится следующий падеж. В других учебниках предпочтение отдается концентрическому способу подачи: например, сначала вводятся наиболее часто употребляемые в речи значения всех падежей на материале имен существительных в единственном числе и личных местоимений, затем – на материале существительных во множественном числе; заканчивается изучение падежной системы введением прилагательных, указательных и притяжательных местоимений, а также порядковых числительных, имеющих систему словоизменения, аналогичную словоизменению прилагательных. Концентрическая последовательность изучения данной грамматической темы приводит к лучшим результатам в овладении русским языком иностранными студентами. Таким образом, начиная изучать предложно-падежную систему на элементарном уровне владения РКИ, студенты продолжают это

делать на базовом уровне и совершенствуют свои знания на первом сертификационном уровне.

Следует отметить, что в практике преподавания русского языка как иностранного падежные формы существительных даются для усвоения не изолированно, а в составе словосочетаний или предложений. Таким образом, представление системы склонения существительных строится по семантическому принципу посредством показа значений падежей и на синтаксической основе. Синтаксическая основа как важное условие при изучении падежей связана с наличием в русском языке управления – вида подчинительной связи, при котором главный компонент сочетания (как правило, глагол) требует от зависимой формы соответствующего падежа без предлога или с предлогом. В связи с этим в практике преподавания РКИ усвоение значений и форм того или иного падежа сопровождается презентацией основных глаголов, которые управляют данной падежной формой.

В методике преподавания РКИ рекомендуется следующая последовательность знакомства с падежами: именительный, предложный, винительный, родительный, дательный, творительный. Такая последовательность изучения падежей определяется частотностью, регулярностью, коммуникативной необходимостью употребления этих форм в речи, а также и таким фактором, как простота формообразования.

Знакомство с предложно-падежной системой как базовой составляющей грамматического строя русской речи начинается с первых дней изучения РКИ. Уже на первых занятиях студенты отвечают на вопросы *Кто это? Что это?* Вполне ясно, что первый падеж – именительный: он нужен для того, чтобы идентифицировать предмет, указать на наличие предмета и т.д. Форма этого падежа необходима для формирования категории рода и числа имен существительных. Акцентируется внимание студентов на том, что существительные в именительном падеже в предложении имеют субъектное значение.

Предложный падеж – второй падеж русской падежной системы, с которым знакомятся студенты-иностранцы. При этом они не узнают сразу всю палитру семантических оттенков предложного падежа, а изучают локативное и темпоральное значение. Именно эти значения необходимы изучающим русский язык для построения элементарных конструкций. К тому же окончания предложного падежа легко запомнить, так как их всего два: это окончания *-е* и *-и*. Варианты слов с окончанием *-у* вводятся постепенно в отдельных словах. Знакомясь с предложным падежом, студенты сначала отрабатывают локативное значение (значение места, предложно-падежные формы, отвечающие на вопрос *где?*), потом темпоральное (временное значение – предложно-падежные формы, отвечающие на во-

прос *когда?*), а затем – объектное (предложно-падежные формы, отвечающие на вопрос *о ком?*, *о чем?*).

Третий падеж, который вводится при знакомстве с грамматической категорией падежа, – винительный падеж. Это обусловлено как частотным употреблением переходных глаголов, так и глаголов движения. Если в первом случае реализуется значение прямого объекта (вопросы *кого?*, *что?*), то во втором случае – значение направления движения (вопрос *куда?*). Также для активной коммуникации студентам-иностранцам требуется освоение моделей предложений со словами в винительном падеже со значением времени.

Следующий падеж – родительный. Эта падежная форма очень богата разнообразными оттенками. Вначале изучаются значения лица, обладающего чем-либо (вопрос *у кого?*) и значение отсутствия лица (предмета, события) (нет *кого?*, *чего?*). Далее изучаются конструкции со значением места, откуда происходит движение (предлоги *из*, *с*, *от*) и значением местонахождения лица, предмета (предлоги *у*, *около*, *далеко от*, *недалеко от*). Затем отрабатывается умение использовать родительный падеж при обозначении точной даты (число, месяц, год) и при обозначении времени действия (*в начале*, *в середине*, *в конце*, *во время*). Особое внимание уделяется работе по освоению значения количества, значения принадлежности и определения.

Дательный падеж является менее употребительным. Он необходим прежде всего для построения конструкций со значением адресата действия, а затем предложений с логическим субъектом в дательном падеже и предложений с глаголами движения и предлогами *к* и *по*.

Творительный падеж последний, с которым знакомятся студенты. На элементарном и базовом уровне изучаются следующие значения творительного падежа: значение совместности (*с*); значение характеристики лица по профессии, роду занятий при глаголах *работать*, *быть*, *стать*, *являться*; значение объекта действия при глаголах *заниматься*, *увлекаться*, *интересоваться*; значение инструмента; значение места (*под*, *над*, *перед*, *за*, *между*, *рядом с*); значение времени действия (*перед*, *между*). Далее творительный падеж активно используется при работе над активными/пассивными конструкциями и предложениями со страдательными причастиями.

Следует заметить, что система падежных форм личных местоимений изучается параллельно с формами существительных в курсе элементарного уровня владения РКИ. Изучение падежных форм прилагательных, порядковых числительных, притяжательных и указательных местоимений идет после изучения формообразования имен существительных, парал-

лельно, одновременно, так как окончания этих форм также одинаковы, это темы грамматики базового уровня.

Введение и доступное объяснение грамматического явления не обеспечивают еще его усвоение и правильное употребление в речи учащихся. Одним из главных условий формирования грамматических навыков является выполнение достаточного количества разного вида упражнений, т.е. тренировка. В современных учебниках РКИ достаточно разнообразных упражнений для формирования грамматических навыков, в том числе и при изучении падежной системы. Но для иллюстрации изучаемых явлений языка, для контроля усвоения полученных знаний и других видов работ не хватает учебных текстов. Мы хотим привести примеры стихотворений, которые можно использовать при изучении дательного, винительного и творительного падежей [3].

*Мама пряники купила.
Аня пряники делила:
Этот пряник будет папочке!
Этот пряник будет мамочке!
Этот пряник будет Анечке!
А вот этот кукле Манечке!
Кукла Манечка мала.
Аня Мане помогла!*

*В понедельник ездил к Инне,
А во вторник к Антонине,
В среду я ходил к Марине,
А в четверг к Екатерине,
В пятницу поеду к Оле,
А в субботу к милой Поле,
И к Светлане без сомненья
Пойду обедать в воскресенье.*

*Алиса любит Диму,
А Дима любит Свету,*

*А Света любит Мишу,
А Миша – Виолетту.
А Виолетта любит
Лисицина Сергея.
<...>
Андрей влюблен в Оксану,
Оксана любит Петю,
А Петя обожает
Всех девушек на свете!*

*Сегодня праздник у меня,
Ко мне придут мои друзья.
Андрей придет с Мариной,
Борис с Екатериной,
Елизавета с Колей,
Олимпиада с Толей,
Арина с Владиславом,
Ирина с Ярославом,
Виктория с Ахметом,
А милый мой с букетом!*

В заключение отметим, что изучение предложно-падежной системы не заканчивается на начальном этапе обучения РКИ. Расширение знаний студентов о значениях падежей и предлогов, совершенствование грамматических навыков использования падежных форм не ограничено временными рамками обучения иностранцев на подготовительном факультете.

Библиографические ссылки

1. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. Пособие. Минск, 2011.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
3. Блог Юлии Касадо [Электронный ресурс] URL: <https://stihi.ru/avtor/juliacasadofr&book=8#8> (дата обращения: 25.09.2023).

ТЕМА «ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА» 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 описываются особенности работы над темой «Черты характера человека» на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного. Подчеркивается важность коммуникативного подхода. Приводятся примеры заданий, в том числе игровых, вопросы для дискуссий, описывается применение метода провокации. Делается акцент на особенностях менталитета китайских студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; характер человека; творческие задания; дискуссия; метод провокации; китайские студенты.

THE TOPIC "CHARACTER TRAITS OF A PERSON" IN THE CLASS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. A. Gerasimova

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

The article describes the peculiarities of work on the topic "Human Character Traits" at the advanced stage of learning Russian as a foreign language. The importance of the communicative approach is emphasised. Examples of tasks, including game tasks, discussion questions, and the use of the provocation method are given. The peculiarities of Chinese students' mentality are emphasised.

Keywords: Russian as a foreign language; human character; creative tasks; discussion; provocation method; Chinese students.

Одной из тем при изучении русского языка как иностранного (РКИ) на продвинутом этапе обучения является тема «Внешность и характер человека». Она вызывает интерес обучаемых, так как предполагает творче-

ские задания, дискуссии, реализующие коммуникативный подход. В данной работе мы рассмотрим только аспект «характер человека», учитывая особенности работы со студентами-музыкантами из Китая.

Вначале необходимо перевести на родной язык иностранных студентов слова *характер, бесхарактерность, характеристика, характерный, характеризовать, характеризоваться, характерно* и составить с ними словосочетания и предложения. Нужно обратить внимание на то, что слово *характер* многозначное: 1. *Совокупность всех психических, духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении.* 2. *Отличительное свойство, особенность, качество чего-нибудь* [1, стр. 747]. Следующее задание – подобрать прилагательные, обозначающие черты характера. Затем преподаватель может предложить задание типа «групповая сортировка»: распределите прилагательные на две группы (позитивные и негативные черты характера): *добрый, жадный, твердый, глупый, сильный, злой, активный, щедрый, слабый, мягкий, трудолюбивый, умный, пассивный.* Потом следует задание типа «найди пару» (подбери пары антонимов): *добрый – злой, жадный – щедрый* и т. п.

Если позволяет уровень подготовки студентов, можно выполнить более сложное задание: подберите к слову *характер* определения, имеющие переносное значение, и объясните их смысл (например, *мягкий, твердый, тяжелый, жесткий, крутой, золотой*). Ответьте на вопросы: «*У вас есть знакомый с золотым характером? Какие особенности поведения ему присущи? Можно ли сказать, что у вас золотой характер?*»

Мы предлагаем провести дискуссию по вопросам:

1. *Какие у вас есть положительные и отрицательные черты характера?*

2. *Какие черты своего характера вы хотели бы изменить?*

3. *Какие черты характера должны быть у преподавателя? У врача? У водителя? У продавца? У спортсмена?* (При работе со студентами-музыкантами полезно обратить внимание на качества характера, необходимые для профессиональной деятельности пианиста, вокалиста, дирижера и т.п. *Например, кроме наличия отличного музыкального слуха, хорошей памяти и актерских задатков дирижер должен быть активным, экспрессивным, требовательным, работоспособным, целеустремленным, коммуникабельным.*)

4. *Каким должен быть настоящий друг?*

5. *Какие черты характера у белорусов? У русских? У китайцев? У немцев?*

6. *Какие черты характера нужны, чтобы овладеть боевыми искусствами?*

7. *Что важнее, внешность или характер?*

8. *Какие черты характера вы хотите видеть у будущего супруга?*

9. *Какие черты характера вы хотите воспитать у своих детей?*

10. *Можно ли изменить характер?*

11. *Можно ли сказать, что у музыкального произведения есть характер? (Музыка может быть трагическая, лирическая, патриотическая, радостная, грустная, созерцательная и т.п.)*

12. *Согласны ли вы с высказыванием У Теккерея: «Посеешь поступок – пожнешь привычку. Посеешь привычку – пожнешь характер. Посеешь характер – пожнешь судьбу»?*

Во время дискуссии по группе вопросов № 3 мы предлагаем проанализировать отрывок из текста о белорусской балерине Ольге Гайко и ответить на вопрос, какие черты характера должны быть у балерины: *«Говорят, что у балерин нет детства. Это правда. В колледже девочка проводила почти весь день – с девяти утра до девяти вечера. Конечно, были перерывы. Но Ольга много занималась дополнительно. И так продолжалось все восемь лет»* [2, стр. 27].

Преподаватель, организуя дискуссию, может использовать прием провокации, например, сказать: *нельзя сделать карьеру, если ты добрый; все китайцы ленивые; мужчина никогда не должен проявлять эмоции и т.п.* Провокация запускает механизм речевого сопротивления, помогающий оживить дискуссию. Преподаватели отмечают, что китайским студентам не всегда легко высказывать собственное мнение, так как в Китае традиционно сильно влияние авторитета учителя.

Мы думаем, что студентам будет интересно прочитать отрывки из рассказов А. П. Чехова и выполнить задания.

1. Прочитайте отрывок из рассказа «Душечка» и выпишите в тетрадь черты характера главной героини: *«Это была тихая, добродушная, жалостливая барышня с кротким, мягким взглядом, очень здоровая. Глядя на ее полные розовые щеки, на мягкую белую шею с темной родинкой, на добрую, наивную улыбку, которая бывала на ее лице, когда она слушала что-нибудь приятное, мужчины думали: «Да, ничего себе...» – и тоже улыбались ...»* [3, стр. 572].

2. Прочитайте отрывок из рассказа «Скучная история» и ответьте на вопрос: *«Почему автор иронически относится к герою?»*: *«Работает он от утра до ночи, читает массу, отлично помнит все прочитанное – и в этом отношении он не человек, а золото; в остальном же прочем – это ломовой конь, или, как иначе говорят, ученый тупица. Характерные черты ломового коня, отличающие его от таланта, таковы: кругозор его тесен и резко ограничен специальностью; вне своей специальности он наивен, как ребенок»* [3, стр. 556].

С целью лучшего понимания менталитета носителей русского языка полезно поработать с поговорами и поговорками, например, ответить на вопрос: *«Про какого человека говорят: мастер на все руки, звезд с неба не хватает, собака на сене, ни рыба ни мясо, у него семь пятниц на неделе, в тихой воде омуты глубоки?»*.

В сильной группе можно провести игру «Психолог»: предложить несколько фотографий незнакомых людей, чтобы описать их возможный характер.

В китайской аудитории для повышения интереса обучаемых к рассматриваемой теме можно обратиться к учению Конфуция (ок. 551 – 479 до н.э.), которое на протяжении тысячелетий было официальной идеологией Китая, и задать вопрос: *«Каким должен быть праведный человек по мнению Конфуция?»*

Как и Сократ, Конфуций не записывал свое учение, после его смерти ученики собрали и записали его высказывания в книге «Суждения и беседы». Предлагаем студентам прочитать изречение Конфуция СХ: *«Наставник сказал: «Редкое достоинство имел сановник Янь Пи Чжун – долго и приязненно продолжались его отношения с людьми. Ведь он то и дело стремился напомнить о своем уважении и подчеркнуть свое почтение даже тому человеку, с коим имел сношения долгие годы» [4, стр. 144]* – и ответить на вопрос: *«Какими чертами характера обладал сановник Янь Пи Чжун?»* Предлагаем задание: прочитайте изречение СХVIII и скажите, какие качества Конфуций считал пороком. Наставник сказал: *«Витиеватая речь, сладкая внешность, чрезмерная угодливость – вот три качества человеческих, которые мудрец княжества Лу Цзо Цюмин называет порочными. И я рад, что сам вижу в них порок. Затаить в сердце злобу, но скрыть ее под угодливостью – и это Цзо Цюмин почитал пороком. Я тоже отворачиваюсь с негодованием от этого порока» [4, стр. 155]*.

Работа над темой «Черты характера человека» позволяет расширить словарный запас обучаемых, в том числе за счет фразеологизмов, развить навыки дискуссии, необходимые в самых разных сферах деятельности, повысить интерес к изучению русского языка.

Библиографические ссылки

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.
2. Вариченко Г. В. Русский язык как иностранный (базовый уровень). А2: учеб. Пособие. 2-е изд. Минск: Аверсэв, 2019. 93 с.: ил.
3. Чехов А. П. Рассказы и повести. Москва, издательство «Правда», 1979. 639 с.
4. Конфуций. Великие изречения. Москва: АСТ; 2013. 244 с.: ил.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н. К. Григорьева

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

Анализируется словарный состав русского языка с точки зрения заимствований из других языков – латинского, греческого, английского и др. Описываются причины этого явления. В статье говорится также о влиянии на современный русский язык жаргонизмов и просторечных слов, что, с одной стороны, усложняет языковую картину, а с другой стороны, способствует демократизации языка, устраняет излишнюю пафосность. Выделяются суффиксы и префиксы, с помощью которых иностранные слова входят в русский язык. Подчеркивается, что большую роль в процессе заимствований иностранных слов играют средства массовой информации (СМИ). Языковая ситуация меняется в зависимости от новых условий жизни. Процесс заимствований является на данный момент ведущей тенденцией развития современного русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; иностранные заимствования; влияние массовой культуры; интеллектуализация языка; ведущая тенденция развития языка.

STUDYING BORROWED VOCABULARY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

N. K. Grigorieva

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

The vocabulary of the Russian language is analyzed from the point of view of borrowings from other languages - Latin, Greek, English, etc. The reasons for this phenomenon are described. The article also talks about the influence of jargon and colloquial words on the modern Russian language, which, on the one hand, complicates the linguistic picture, and, on the other hand, contributes to the democratization of the language and eliminates excessive pretentiousness. Suffixes and prefixes are identified, with the help of which foreign words enter the Russian language. It is emphasized that the media play a major role in the process of borrowing foreign words. The language situation changes depending on new living conditions. The process of borrowing is currently the leading trend in the development of the modern Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign borrowings; the influence of mass culture; intellectualization of the language; the leading trend in the development of the language.

Словарный состав русского языка формировался из исконно русских слов и заимствований из других языков. Основным источником появления новых слов был русский язык. Новые слова создавались на основе русских корней и аффиксов. В конце XX – начале XXI вв. русский язык пополняется большим количеством иноязычной лексики, в первую очередь, англицизмами.

Ученые считают, что социально-исторические факторы влияют на процесс проникновения новых слов в другой язык [1, с. 26-29]. Большое количество новых слов вошло в русский язык в эпоху Петра I, что было обусловлено политической, культурной и экономической ситуацией.

На занятиях по русскому языку как иностранному необходимо учитывать тот факт, что часть лексики русского языка является заимствованной, т. к. иностранных учащихся удивляют многие слова, отличающиеся по звучанию и не изменяющиеся по законам русской грамматики. Например, слово *резюме* (фр. *resume*) – *краткий вывод из сказанного*. Также изучение заимствований внесет свой вклад в понимание словообразования, т. к. русский язык заимствовал некоторые словообразовательные элементы для создания собственно русских слов (*коллективизм, антимирь*). В связи с этим студентам будет полезно знакомство с такими словарями как «Новый словарь иностранных слов» [2], «Большой словарь иностранных слов» [3], «Большой универсальный словарь русского языка» [4] и др.

Подсчитано, что на протяжении XX в. в русском языке появлялось 6-7 заимствованных слов ежедневно. Это связано с развитием информатики, экономики, политики и др. Процесс заимствования стал ведущей тенденцией развития современного русского языка [4, с. 177-190]. Это продуктивный и прогрессивный процесс, оказывающий влияние на развитие языка в целом: увеличивается количество слов, появляются слова, которые несут в себе информацию нескольких слов, развивается семантика слов, происходит интеллектуализация языка.

Следует отметить, что кроме иноязычной лексики на русский язык влияют жаргонизмы и просторечные слова, что увеличивает экспрессию, снижает излишнюю пафосность речи, т. е. в целом это положительное влияние. Например, трудно было когда-то представить, что слово *тусовка* станет литературным, но сейчас оно прочно обосновалось в русском литературном языке. Иноязычная лексика, просторечия и жаргонизмы способствуют демократизации языка. С развитием Интернета и массовой коммуникации могут высказываться носители жаргона, просторечия, т. е. люди, не связанные нормами литературного языка. Раньше это было невозможно. Социальные изменения, прогресс усиливают явление демократизации русского языка.

Одной из особенностей современного русского языка является влияние на него массовой культуры, делающей языковую реальность более сложной. Давать отрицательную оценку массовой культуре значит упрощать ее роль в развитии современного русского языка. Массовое искусство является объединяющей силой общества. Существует такое понятие, как снижение вкуса, но в целом благодаря массовой культуре закрепляется система национальной идентичности.

В русском языке появились слова, которые обозначают целые понятия. Например, слова *оверлендинг, оверлендер, джиппинг, оффроудинг* (англ. *overlanding, jeeping, off-roading*). Оверлендинг – это путешествие на автомобиле, целью которого является само путешествие, у которого есть свои правила. Т. е. в одно слово входит определенный образ жизни. Вхождение таких слов в язык способствует интеллектуализации языка.

Языковая реальность усложняется тем, что авторы современных текстов, в том числе текстов СМИ, включают в текст не только голос автора, но и голоса своих героев, являющихся носителями просторечной лексики или жаргонизмов. Язык СМИ пользуется всеми языковыми средствами. Он как бы осваивает средства языка разных стилей и усредняет их [5, с. 184]. Заимствованные слова проходят такой же путь. Повторение многих заимствованных слов в средствах массовой информации делает их привычными, адаптирует их. Язык СМИ становится объединяющим фактором, влияющим на развитие русского языка, а значит и на процесс заимствований.

Итак, можно сказать, что современный русский язык имеет склонность к усреднению, нейтрализации и интеллектуализации. Вхождение в речь заимствованных слов, жаргонизмов, просторечий прежде всего связано с ролью СМИ в современном обществе. Нет оснований говорить, что русский литературный язык становится хуже. Новые условия обуславливают новую языковую ситуацию.

Русский язык становится богаче от вхождения в него слов из различных пластов лексики и заимствованных слов. Это не значит, что не нужно сохранять чистоту языка. Иностранцам учащимся следует объяснять важность бережного отношения к языку. Например, словом *локация* заменяют слово *место*, которое имеет множество синонимов (*помещение, простор, область, территория, столица, деревня, поселение и др.*). В данном случае неоправданное использование одного слова вместо богатого разнообразия слов обедняет язык.

Заимствованные слова входят в русский язык с помощью продуктивных суффиксов и префиксов. Для слов экономической терминологии [6, с.1-72] можно выделить следующие суффиксы при образовании существительных – *инг, -изация, -ор/ер*, прилагательных – *-н-, -ов-, -ск-*, глаго-

лов - *-ирова-*, а также префиксов *не-, недо-, пере-, пред-, со-, суб-, под-, ре-, де-, анти-*. Например, *маркетинг, спонсор, экспортер, ваучеризация; дисконтный, долларовый, дилерский, импортировать; реимпорт, девальвация, антидемпинговый*.

Также продуктивным способом словообразования являются составные наименования – *страховой бизнес, краткосрочный лизинг*. На основе составных наименований возникают лексические парадигмы – *бизнес-план, бизнес-вумэн, бизнес-класс*.

После принятия христианства на Руси получили распространение старославянизмы [7, с. 24]. Слова старославянского языка были близки русскому языку, поэтому они легко вошли и укрепились в языке. К таким словам относятся церковные термины (*священник, крест, жертва*), абстрактные понятия (*власть, вселенная, добродетель*), старославянские варианты слов, существующих в русском языке (*ланины, уста, перси*).

Морфологическими признаками старославянизмов являются 1) *префиксы воз-, чрез-* (*возвратить, чрезмерный*); 2) *суффиксы -ств(ие), -ч(ий), -знь, -уц-, -юц-, -ац-, -яц-* (*благоденствие, жизнь, сведущий, горящий*); 3) *первые части сложных слов: добро-, зло-, грехо-* и др. (*добродетельный, злонравие, грехопадение*).

Более поздними, чем славянизмы, являются заимствования из родственных языков – белорусского, украинского, польского и др. Они датируются XVII-XVIII вв. Например, слова *борц, гопак (укр.), малевать, барвинок (польск.), пан, маевка (из польск. через посредство укр. или белор.)*.

Из греческого языка в русский язык вошли такие научные термины как *математика, философия, история, грамматика*, бытовые термины – *баня, лохань, фонарь*, названия растений и животных – *крокодил, свекла, кипарис*. В период с XVI по XVIII вв. русский язык обогатился словами из латинского языка – *аудитория, школа, декан*. Многие слова латинского происхождения входят в группу международных терминов – *конституция, корпорация, максимум, минимум, пролетариат, эрудиция* и др.

В результате монголо-татарского ига русский язык пополнился словами тюркского происхождения: *караван, тулуп, аришин, базар, арбуз, кавардак* и др. Из скандинавских заимствований выделяют имена собственные – *Игорь, Олег, Рюрик*, морские и бытовые термины – *мачта, якорь, крюк, сельдь, кнут* и др.

Из западноевропейских языков пришли заимствования военной лексики – *ефрейтор, штаб* (нем.), мореходные термины – *матрос, флот, гавань* (голланд.). Большую роль в пополнении словарного запаса русского языка сыграла реформа Петра I.

Русский язык пополнился словами, связанными с развитием общественной жизни, спорта. Например, *митинг, лидер, троллейбус, футбол, баскетбол, хоккей* (англ.). Большое количество заимствований из английского языка относится к 90-ым годам XX в. в связи с изменениями общественно-политической жизни – *рейтинг, импичмент*, финансовая лексика – *бартер, дилер*, техническая лексика – *компьютер, файл, дисплей*.

При вхождении в русский язык слова претерпевают соответствующие изменения в окончаниях, суффиксах, значениях грамматического рода. Например, *декорация* (фр. *decoration*), *маршировать* (нем. *marchieren*), *парламент* (нем. *das Parlament* – средний род). Некоторые слова не подвергаются изменениям: *генезис* (гр. *genesis*), *дуэль* (фр. *duel*), *пальма* (лат. *Palma*) и др.

Русский язык также является предметом заимствования. Ученые подсчитали, что, например, словацким языком в период с XVIII в. до наших дней заимствовано около 1500 слов. Например, *страна, столица, букварь, субботник, спутник* и др.

В английский и французский языки вошли такие слова, как *соболь (sable), декабрист, нигилист, комиссар, совет, большевик, ленинизм, колхоз* и др. Русские слова проникают и в языки восточных народов. Например, слова *самовар, степь, тундра* и др. ассимилировались в японском языке.

Процессы вхождения в язык новых слов доказывают, что язык – это не застывшая, а развивающаяся система. Заимствованные слова наряду с просторечиями, жаргонизмами играют определенную роль в обогащении языка. Не следует забывать о чувстве меры в использовании разных пластов лексики.

Существует ряд причин, почему язык берет слова из другого языка [8, с. 172-183]:

1. появление нового явления, понятия или вещи (*плюрализм, смартфон, принтер*);
2. появление нового понятия у уже существующего слова (*предъявление – презентация (presentation)*);
3. новая специализация в какой-либо области (*исследование – маркетинг (marketing)*);
4. стремление к краткости, т. е. использование одного слова вместо нескольких (*логистика – система по организации доставки*);
5. потребность в профессиональных и тематических терминах (компьютерная терминология; слова, относящиеся к подсистемам языка, называющие участников различных сообществ);
6. потребность в более благозвучном и престижном слове (*менеджер (manager), мерчандайзер (merchandiser)*).

Лингвисты считают, что заимствования возникают в недостаточно проработанных семантических зонах [8, с. 178]. Такой зоной в русском языке является торгово-экономическая семантическая зона. Например, *бренд (brend)* - торговая марка, *ребрендинг (rebranding)*, *инвестор (investor)*, *холдинг (holding)*.

Изучение заимствований на занятиях по русскому языку как иностранному положительно скажется на изучении лексики в целом. Работа по формированию лексических навыков делится на следующие этапы [9, с. 231-233]:

1. Презентация. На этом этапе лексические единицы предъявляются и объясняются.

2. Усвоение новой лексики. Данный этап характеризуется подготовительными и речевыми упражнениями (например, задания на согласование – подобрать синонимы, антонимы, определения, словосочетания.

3. Контроль. Усвоение новой лексики проверяется с помощью опроса, тестов, групповой работы и др.

Задача преподавателя русского языка как иностранного донести до учащихся причины сложного процесса заимствований, научить правильно употреблять заимствованные слова. Студенты должны понимать, что пополнение лексического запаса русского языка иностранными словами обогащает язык. Иногда нам это не нравится, но процессы вхождения новых слов в язык сложны и интересны. Слова начинают «жить» в языке независимо от наших симпатий и антипатий. Некоторые слова становятся «модными» на непродолжительное время, другие остаются в языке надолго. Воспитание уважительного отношения к лексике русского языка способствует повышению мотивации к изучению языка в целом.

Библиографические ссылки

1. Бармина Д. И. Особенности работы с заимствованной лексикой в процессе обучения РКИ // Университетские чтения. 2019. С. 26-29.
2. Новый словарь иностранных слов: свыше 25000 слов и словосочетаний. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. М.: ООО ИФ «Азбуковник», 2008. 1040 с.
3. Большой словарь иностранных слов. https://gufo.me/dict/foreign_words
4. Большой универсальный словарь русского языка. Морковкин В. В. и др. АСТ-Пресс, 2022, с. 1472.
5. Солганик Г. Я. Современная языковая ситуация. Тенденции развития русского литературного языка. // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010, с. 147-190.
6. Palmgren K. Заимствования в русском языке и английские заимствования в экономической лексике современного русского языка. 2007 72 с. URL: <http://tampab.uta.fi/bitstream/hand1/10024/77852/gradu01718pdf?sequence=1> (дата обращения 17.04.2023).

7. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина Н. И. Современный русский язык: Учебник / Под ред. Н.С. Валгиной. М.: Логос, 2002. 528 с.

8. Борисова А. О. Теоретические основы заимствований в современной лингвистике // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере. VI Междунар. науч.-практ. конф. Отв. Ред. Д.Н. Жаткин, Т.С. Круглова. 2019. Изд: Пенз. госуд. технолог. ун-т (Пенза). Стр. 172-183.

9. Ковалева А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкульт. Коммуникация. Воронеж, 2013 №2. С. 231-233.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ж. А. Дунькович¹⁾, Е. А. Моховикова²⁾

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

²⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, filologi-77@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос о роли такого метода контроля знаний, как тестирование в обучении русскому языку как иностранному. Показаны преимущества использования компьютерных тестов при организации контроля знаний иностранных студентов. Описаны возможности программного комплекса VeralTest и образовательного онлайн-сервиса Online Test Pad для разработки тестов и проведения тестирования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; контроль знаний, компьютерное тестирование; программный комплекс.

TESTING AS A FORM OF KNOWLEDGE CONTROL WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zh. A. Dunkovich^a, E. A. Mikhovikova^b

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

^b *Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, filologi-77@mail.ru*

The article deals with the role of such a method of knowledge control as testing in teaching Russian as a foreign language. The advantages of using computer tests in the organisation of knowledge control of foreign students are shown. The possibilities of VeralTest software package and Online Test Pad educational online service for test development and testing are described.

Keywords: Russian as a foreign language; knowledge control; computer testing; software package.

Важная часть любого образовательного процесса – проверка и оценка знаний обучаемых. Регулярный контроль полученных знаний является одним из средств повышения эффективности и качества образования. Кроме того что контроль выполняет диагностическую, обучающую, оценочную, стимулирующую, развивающую функции, он дает возможность получить обратную связь с обучаемым. С помощью многочисленных методов проверки знаний можно получить наиболее полную информацию не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной работы, но и о том, насколько выбранная форма действий соответствует данному этапу обучения. Получив данные контроля и проанализировав их, преподаватель имеет возможность внести изменения в учебный процесс, вовремя оказать обучаемому необходимую помощь и добиться поставленных целей обучения.

Среди разнообразия форм контроля в последнее время все большую популярность приобретает такой метод проверки усвоения знаний, как тестирование.

Существует несколько видов тестирования, которые могут быть использованы при обучении русскому языку как иностранному. Это может быть письменное тестирование, устное тестирование, аудирование и чтение. Каждый вид тестирования имеет свои преимущества и позволяет проверить разные аспекты знаний обучаемых.

Тестирование является эффективным инструментом контроля знаний по нескольким причинам. Во-первых, оно позволяет обучаемым оценить свой прогресс и мотивирует их продолжать изучение языка. Во-вторых, тестирование помогает преподавателям оценить эффективность своих методов обучения и внести соответствующие корректировки. В-третьих, тестирование помогает студентам подготовиться к экзаменам и сертификационным тестам, после прохождения которых у обучаемых будет независимая оценка их знаний с подтверждением их уровня владения русским языком. Также они получают сертификат государственного образца для пополнения карьерного портфолио и возможность участвовать в организации курсов по русскому языку в своей стране [1].

В связи с быстрыми темпами развития информационно-коммуникационных технологий меняется структура учебного процесса, а также форма подачи информации и способы контроля ее усвоения. Сегодня возможности информационных технологий позволяют проводить оценку знаний в виде компьютерного тестирования.

Компьютерное тестирование обеспечивает объективность оценки знаний, так как инструментом оценивания является критериально-ориентировочный тест, включающий в себя контрольное задание и эталон, по которому можно определить качество усвоения пройденного ма-

териала. Компьютерные программы автоматически анализируют ответы студентов и оценивают их на основе заранее заданных правил, что позволяет снизить возможность ошибок и исключить субъективные факторы при оценке знаний.

Компьютерные тесты в отличие от традиционных форм контроля, таких как письменные экзамены, исключают подделку результатов. Случайное угадывание ответа или использование шпаргалок могут быть минимизированы с помощью специальных алгоритмов и методов, реализованных в компьютерных программных системах. А это даст возможность получить полную картину уровня подготовки обучаемых. С помощью различных интерактивных заданий на прослушивание и понимание аудиофайлов, чтение и анализ текстов, написание эссе и многое другое студенты могут продемонстрировать свои навыки в реальных ситуациях.

С функциональной точки зрения выделяют контролирующие и обучающие тесты. С помощью контрольных тестов можно проверить наличие у обучаемых определенного уровня коммуникативной компетенции, усвоение конкретного языкового материала и отдельных речевых навыков и умений за определенный период обучения. Целью обучающих тестов является обеспечение овладения тем или иным материалом, навыками и умениями, а контроль выполнения таких тестов выступает как средство управления этим процессом.

Сегодня появилось множество различных программ для составления и проведения тестов с использованием компьютера: от самых простейших, выполненных в рамках студенческих проектов, до мощных и дорогих коммерческих систем формата предприятия.

Остановимся более подробно на некоторых из них.

Программный комплекс VeralTest позволяет значительно сократить время на создание теста. Данная программа доступна любому интернет-пользователю, не требует никакого дополнительного программного обеспечения и готова к работе сразу же после ее установки. Визуальный редактор, в котором создаются тесты, прост для освоения и удобен в работе. С его помощью можно разработать тесты любой сложности и тематики. Программа администрирования дает возможность регистрировать пользователей, объединять их в группы, назначать тесты, просматривать и распечатывать результаты тестирования.

Программное обеспечение данной тестовой оболочки позволяет создавать пять типов вопросов: вопрос с единственным выбором ответа, вопрос с множественным выбором ответа, вопрос с вводом числа, вопрос с вводом строки, вопрос с упорядочением и сопоставлением ответов.

Вопросы могут объединяться в секции по темам или по уровню сложности. Это позволит использовать один и тот же тест для обучаемых

с разным уровнем подготовки. При помощи секций вопросы теста разбираются по уровням сложности, а при тестировании указывается уровень сложности, подходящий для конкретного пользователя. Используя секции, можно также организовать адаптивный тест, уровень сложности которого будет меняться и подстраиваться под возможности тестируемого. В том случае, когда обучаемый не может справиться с заданием сложного уровня, программа предложит более легкий вопрос.

Преподаватель может настроить размер и вид шрифтов, количество попыток прохождения теста, время тестирования, вставить различные объекты в тексты вопросов, применить различные шкалы оценок к одному и тому же тесту.

При отсутствии возможности электронного тестирования в программе разработана функция печати тестов с указанием количества вариантов теста.

Сегодня очень популярным в среде преподавателей стал образовательный онлайн-сервис для создания тестов Online Test Pad. В режиме работы данного конструктора предусмотрено создание не только разнообразных тестов, но и разноуровневых упражнений, кроссвордов, сканвордов, опросников, логических игр, диалогов.

Системное программное обеспечение конструктора позволяет быстро и удобно создать действительно уникальный тест под цели и задачи конкретного урока. Конструктор тестов предусматривает 17 типов вопросов, в том числе ответ в свободной форме, установление последовательности, заполнение пропусков, интерактивный диктант, загрузка файла и т. д. С целью реализации любой логики расчета результата в программе доступна «Профессиональная настройка шкал» теста. Преподаватель имеет возможность просмотреть и сохранить в Excel результат каждого тестируемого: статистику ответов и набранных баллов по каждому вопросу, статистику по каждому результату. После того как будет проведен анализ ошибок, можно сразу же дать рекомендации по их устранению и организовать повторение материала той области знаний, в которой были выявлены пробелы.

Тесты удобно проходить как на персональных компьютерах, так и на планшетных и мобильных устройствах.

Конечно, компьютерное тестирование не является единственным способом контроля знаний, умений и навыков при обучении РКИ. Однако его роль в процессе образования становится все более значимой. Применение тестов при контроле помогает осуществить мониторинг качества обученности, выявить пробелы в обучении, осуществить диагностику трудностей обучения.

Тестирование одновременно всех обучаемых является наиболее рациональной и объективной формой контроля усвоения знаний. За относи-

тельно короткое время преподавателю удастся проверить уровень знаний студента, выявить его сильные и слабые стороны, оценить прогресс в изучении языка, а также адаптировать учебный процесс в соответствии с потребностями студентов. Студент же может реально оценить свои успехи и понять, на каких аспектах языка ему стоит сосредоточиться для дальнейшего улучшения своего уровня владения русским языком. Таким образом, использование компьютерного тестирования в обучении РКИ является необходимым и актуальным.

Библиографические ссылки

1. О сертификационном тестировании по русскому и белорусскому языкам для иностранцев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstu.by/news/university/information/o-sertifikacziennom-testirovanii-po-russkomu-i-belorusskomu-yazyikam-dlya-inostranczev> – Дата доступа: 31.10.2023. 19.50

СОЧЕТАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ СЛОВА И ПРОБЛЕМА ЦЕЛОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Н. Е. Кожухова

*Белорусский государственный медицинский университет, пр. Дзержинского, 83,
220083, г. Минск, Беларусь, belrus@bsmu.by*

Сочетательная ценность слова определяется характером реализации категориальной и семантической валентности слова и проявляется в синтагматической и лексической сочетаемости слова при выполнении того или иного задания. Синтаксическую сочетаемость слова можно определить как набор имеющихся при слове синтаксических позиций. При этом та или иная сочетаемость слова свойственна не слову как таковому, а его лексико-грамматическому варианту. На языковом уровне не может быть существенных различий, расхождений между валентностными свойствами двух языков. На уровне речи сходство/различие в сочетаемости обнаруживается в рамках синтаксической и лексической сочетаемости.

Ключевые слова: лексический материал; коммуникативная установка; речевая деятельность; сочетательная ценность слова; валентность.

THE COMBINED VALUE OF THE WORD AND THE PROBLEM OF THE WHOLE STATEMENT

N. E. Kozhukhova

*Belarusian State Medical University, Dzerzhinsky Av., 83,
220083, Minsk, Belarus, belrus@bsmu.by*

The combinative value of a word is determined by the nature of the implementation of the categorical and semantic valence of the word and is manifested in the syntagmatic and

lexical compatibility of a word when performing a particular task. The syntactic compatibility of a word can be defined as a set of syntactic positions present in a word. Moreover, this or that combinability of a word is characteristic not of the word as such, but of its lexico-grammatical variant. At the linguistic level there cannot be significant differences or discrepancies between the valence properties of two languages. At the level of speech, similarities/differences in compatibility are found within the framework of syntactic and lexical compatibility.

Keywords: lexical material, communicative attitude, speech activity, combinational value of a word, valence.

При объяснении лексического материала необходимо показать студентам-иностранцам живую жизнь слова в русской речи, т.е. употребление и функционирование его в разнообразнейших смысловых и ситуативных контекстах.

Когда мы строим высказывание по правилам грамматического построения, нами отбираются отдельные слова из лексикона долговременной памяти. В процессе порождения используем признаки собственно грамматические – признаки грамматических классов, в которые входят слова, и признаки семантические – индивидуальные семантические характеристики слов.

Выбранная коммуникативная установка говорящего как носителя языка связывается с правильным употреблением слова в речи и безошибочным пониманием его в речевых произведениях собеседника.

Усвоение иностранными учащимися синтагматических закономерностей объединения слов в предложение отрабатывается на упражнениях следующих типов:

1. Поиск пропущенного слова в предложении:

... Через зонд можно ... (выводить, переходить, вводить) в желудок измельченные пищевые продукты.

Организм человека ... (отличается, освобождается, отказывается) от чужеродных элементов благодаря фагоцитарной функции лейкоцитов.

Тяжелая вода по своим свойствам ... (различается, не соответствует, отличается) от обычной воды.

2. Угадывание студентом-иностранцем продолжения предложения:

Соединение костей швами встречается только...

Барабанная полость располагается...

Ветви лицевой артерии идут....

3. Задания на проведение некоторых трансформаций предложения:

Сосуды, ..., называются венами (приносящие кровь к сердцу, приносящие кровь к сердцу, который принес кровь к сердцу, которые приносят кровь к сердцу).

4. Упражнения на запоминание слов в парах: *прилагательное – существительное, прилагательное – прилагательное, существительное – существительное*, связанные с образованием прилагательных от данных существительных и подбор к ним подходящих прилагательных: *человек – человеческий – человеческий фактор; соединять – соединение – соединенные элементы* [1].

Практика показала, что иностранные учащиеся легче всего запоминают пары прилагательное – существительное.

Учитывая коммуникативный аспект лексики, надо принимать во внимание и тот факт, что в реальном порождении высказывания, понимании значения слова участвуют помимо синтаксических и ассоциативные процессы, влияющие на поверхностную структуру предложения. Например, на вопрос «*Какие города Республики Беларусь вы знаете?*», иностранный учащийся ответил выражением «*Дана Молл*», имея в виду не значение слова «*город*» в привычном для нас значении, а как «*любимое место для отдыха*».

В соответствии с этим при объяснении лексики надо учитывать, что план содержания слова включает в себя информацию не только об относительной ценности слова, но и о его абсолютной ценности, а также информации о сочетательной ценности слова.

Обратимся к словарной статье, взятой из справочно-учебного пособия «*Русские глаголы – 11 портретов*» М. Ю. Бордюговского [2], в котором, на наш взгляд, в максимально полной форме представлено употребление и функционирование русских глаголов во всевозможных смысловых и ситуативных контекстах.

Глагольная статья пары благодарить – поблагодарить представлена грамматической парадигмой глаголов совершенного и несовершенного вида. Даются также формы императива, причастия и деепричастия, а также переход деепричастия в предлог *благодаря*.

В синтаксическую парадигму входят следующие конструкции, реализуемые глагольной парой благодарить – поблагодарить:

Кто благодарит за что, Кто благодарен кому за что, благодаря (предлог) кому чему.

В парадигму устойчивых сочетаний автор включает:

Благодарите бога, что..., Благодарить – поблагодарить от всего сердца, от всей души, Даже не знаю, как вас благодарить, благодарить – поблагодарить кого от кого от чьего-либо имени, благодарю = спасибо; Я Вам буду очень благодарен; Я буду вам очень благодарна.

Конструкции с тренировкой управления (валентности) представлены предложениями с учетом лингвострановедческого компонента:

Мы поблагодарили ... (хозяйка) ... (угощение), попрощались и пошли домой.

Я действительно глубоко благодарен (благодарна)... (наши университетские профессора и преподаватели) ... (те глубокие и прочные знания), которые они взрастили в наших неокрепших умах) [2].

Воплощены в статье интенции *спасибо*, а также *вежливый запрет*, *отказ* [2].

Я буду Вам очень благодарен (благодарна), если Вы больше не будете беспокоить меня своими вопросами (просьбами, обращениями) [2]. Это по форме вежливое, но категорическое запрещение общения в дальнейшем.

Раздел речевых ситуаций требует от иностранного учащегося дать ответы на вопросы с помощью глаголов *благодарить – поблагодарить* [2]. Пример речевой ситуации по М. Ю. Бордюговскому: *«Представьте, что вы студент (студентка), изучаете русский язык в университете или где-нибудь на курсах при посольстве или российском культурном центре. И вот срок вашего обучения подходит к концу. Как, в каких словах вы выразите свою благодарность вашему преподавателю (вашим преподавателям) русского языка? Обязательно укажите, за что вы его (их) благодарите» [2].*

В других аналогичных пособиях глагольные статьи представлены отработкой грамматических форм глаголов *благодарить – поблагодарить*, которые реализуются в разных ситуативных предложениях с лингвокультурным компонентом или в которых делается упор на синтагматическую валентность глагола: *Я не понимаю, за что ты его ...; Мы ... вас за угощение; Больные всегда ... врачей за лечение; Декан ... студентов за участие в концерте; Кого студенты ... на вечере выпускников?; Я обязательно ... друга, если он поможет мне выполнить это трудное задание [3].*

Необходимо исходить из положения, что сочетательная ценность слова может анализироваться на разных уровнях. На уровне языка мы имеем дело с потенциальной возможностью слова сочетаться с другими словами. Такая валентность в значительной степени носит интернациональный характер, что обусловлено обобщенной семантикой парадигматически организованного лексикона.

Сочетательная ценность слова определяется характером реализации категориальной и семантической валентности слова и проявляется в синтагматической и лексической сочетаемости слова при выполнении того или иного задания. Синтаксическую сочетаемость слова можно определить как набор имеющихся при слове синтаксических позиций. При этом та или иная сочетаемость слова свойственна не слову как таковому, а его лексико-грамматическому варианту.

На языковом уровне не может быть существенных различий, расхождений между валентностными свойствами двух языков. На уровне речи сходство/различие в сочетаемости обнаруживается в рамках синтаксической и лексической сочетаемости. Выявление сходств и различий осуществляется на основе анализа семантической структуры соответствующих слов, синтаксической сочетаемости соотносимых лексико-семантических вариантов, лексической сочетаемости соотносимых ЛСВ, стилистических коннотаций, страноведческих коннотаций.

Материалы А. А. Залевской [4] свидетельствуют о несовпадении ассоциативных картин мира в разных языках: вокруг каждого слова возникает целое семантическое поле смыслов, на которое оказывает влияние образ жизни народа, его быта в прошлом и настоящем, особенности культуры, т.е. закономерные и объективно обусловленные различия в культуре народов мира влекут за собой и различия в философском осмыслении процесса познания той или иной культуры. Поэтому авторами «Словаря сочетаемости слов русского языка» в статью благодарить – поблагодарить с учетом ассоциативной структуры значения слова включаются многочисленные примеры норм управления:

Благодарить – поблагодарить кого-что (о человеке) – отца, мать, родителей, друга, учителя, врача, судьбу, случай,

Благодарить кого-что-либо за что: за помощь, за поддержку, за судьбу, за случай, за спасение, за какую-либо работу, за заботу, за внимание, за участие, за совет, за доверие, за хлеб-соль, за лекцию, за книгу, за подарок, за письмо.

Благодарить кого-что-л. от имени кого-чего (о человеке): от имени присутствующих, от имени участников чего-л., от имени декана, от имени коллектива, от имени руководства. Благодарить кого при каких обстоятельствах: при встрече, при случае. Благодарить взглядом, кивком головы. Благодарить как :искренне, сердечно, от всей души, горячо, громко, тихо, сердечно, любезно, сдержанно, сухо, холодно, лично, персонально [5].

Такое языковое чутье нелегко воспитать при изучении иностранного языка, тем более что стилистическая дифференциация лексики русского и родного для иностранного учащихся языков неодинакова.

На данных положениях основана работа с лексикой в предлагаемых иностранным учащимся сборнике лексико-грамматических тестов, рабочей глагольной тетради, практикуме по глагольной лексике. Пособия активно используются на занятиях РКИ в Белорусском государственном медицинском университете Республики Беларусь.

Библиографические ссылки

1. Будько М. Е. Лексико-грамматические тесты по русскому языку как иностранному. Минск : БГМУ, 2020.
2. Бордюговский М. Ю. Русские глаголы – 11 «портретов»: Справочно-учебное пособие. М.: МАКС Пресс, 2003.
3. Глагольная тетрадь: практикум / Л. А. Вакулич [и др.]. 4-е изд. Минск : БГМУ, 2020.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. 2-е изд., доп. М: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007.
5. Словарь сочетаемости слов русского языка. Около 2500 словарных статей / Под редакцией П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. Издание 2-е, исправленное.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С. Д. Купрадзе

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

В статье рассказывается о роли экскурсий в преподавании русского языка как иностранного. На примере одной небольшой пешеходной экскурсии демонстрируются основные функции различных форм работы: предэкскурсионной, лексико-грамматической работы непосредственно во время проведения экскурсии и послеэкскурсионной.

Ключевые слова: учебная экскурсия; функции экскурсии; воспитательная функция; коммуникативная функция; методические приемы экскурсии; предэкскурсионная работа; послеэкскурсионная работа.

THE ROLE OF EDUCATIONAL EXCURSIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. J. Kupradze

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

The article describes the role of educational excursions in teaching Russian as a foreign language. Using the example of one walking tour, the stages are demonstrated: the stage before the tour, directly conducting the tour and the stage after the tour.

Keywords: educational excursions; teaching Russian as a foreign language; walking tour; the stage before the tour; the stage after the tour.

Большое место в процессе обучения занимают не только аудиторные занятия, но и внеаудиторная деятельность. Она направлена на более глубокое изучение дисциплины, способствует формированию у учащихся образного и наглядного представления о том, что они изучают и как новый материал применяется на практике. Экскурсия – это одна из форм внеаудиторной работы наравне с тематическими праздниками, вечерами, конкурсами, посещением музеев, выставок, театров и др.

К функциям экскурсии можно отнести информационную, воспитательную, коммуникативную, развлекательную, эстетическую.

Экскурсия конкретизирует и расширяет знания по той или иной теме, делает их более полными.

Эстетическая функция экскурсии выражается в двух направлениях. С одной стороны, в ходе экскурсии важно продемонстрировать красоту окружающего мира, обратить внимание на особенности, которые кажутся привычными. С другой стороны, в процессе экскурсии нужно не только передать какие-либо сведения, но и постараться сделать свой рассказ красивым и образным.

На экскурсиях теория объединяется с практикой. На них можно закреплять изученный материал, используя не вымышленные диалоги и ситуации, а конкретные примеры. Экскурсия как живая, непосредственная форма общения вызывает большой эмоциональный отклик. Реальность ситуации позволяет студентам ощутить, что они принимают участие в реальном общении.

Тематика экскурсий при обучении русскому языку как иностранному студентов БГУ предполагает знакомство с памятными местами, культурными и историческими ценностями Беларуси. Выбор темы и материала для экскурсии необходимо производить с учетом уровня владения языком учащимися, национальных и культурных особенностей.

Так, для китайских студентов 1 курса экономического факультета была проведена маленькая пешая экскурсия. В данной ситуации производился небольшой прирост лингвистического и грамматического материала.

Сама экскурсия представляла собой пешую прогулку от улицы Карла Маркса, где находится экономический факультет, по проспекту Независимости, через Александровский сквер и Октябрьскую площадь до парка имени Янки Купалы.

Известно, что главные составляющие любой экскурсии – это показ и рассказ. Исходя из этого, основными методическими приемами являются экскурсионный показ и экскурсионный рассказ. Могут использоваться приемы: прием экскурсионной справки, прием описания, прием дискуссионной ситуации. Последний прием заключается в том, что преподава-

тель выдвигает такое положение, которое вызывает дискуссионную ситуацию. При этом монолог преподавателя заменяется на открытый диалог.

Экскурсионный рассказ – это устная часть экскурсии.

Работа над экскурсией не ограничивается непосредственным проведением мероприятия, а включает этап подготовки и послеэкскурсионную работу. Вступительная беседа, проводимая преподавателем, играет большую роль во всем процессе работы. Рассказ о предстоящей экскурсии, который сопровождается демонстрацией фотографий и видео, создает необходимый настрой, дает возможность учащимся погрузиться в предлагаемую тему. Подготовительный этап может включать повторение лексики и грамматики, которая встретится учащимся в ходе экскурсии, изучение новых ключевых понятий по теме экскурсии, работу с небольшими текстами, посвященными достопримечательностям города. На данном этапе работы целесообразны лексико-грамматические задания.

Так, предэкскурсионная работа включала выполнение следующих заданий.

Задание 1. Прочитайте данные ниже слова. Вспомните их значение. Составьте по одному словосочетанию с каждым словом.

Проспект, переход, фонтан, сквер, памятник, писатель, ноль, белка, весна, погода.

Белка, -и 松鼠

Ноль, ноль 0 零

Задание 2. Прочитайте и запишите словосочетания. Постарайтесь понять их значение, не пользуясь словарем.

Пересечение проспекта Независимости и улицы Карла Маркса, нулевой километр, танк-освободитель, дворец профсоюзов.

Танк 坦克

Задание 3. Прочитайте предложения. Определите род, число и падеж существительных.

1) Я гулял по проспекту Независимости, который раньше назывался проспектом Ленина. 2) На улице Карла Маркса много ресторанов. 3) В Александровском сквере расположен знаменитый фонтан «Мальчик с лебедями». 4) Нулевой километр символизирует начало дорог.

Задание 4. Вставьте глаголы: *ехать, встречаться, переходить, летать, плавать, идти, прыгать* в предложения.

1. Мальчик ... на велосипеде.

2. Преподаватель сказал: «... на 1 этаже через 10 минут».

3. Над нами в небе ... птицы.

4. Мы ... улицу через подземный переход.

5. В реке ... утки.

6. Симпатичные белки ... с ветки на ветку.

7. *Сейчас он ... пешком в университет.*

Задание 5. Вспомните разные значения глагола *встречаться/встретиться*. Объясните значение глагола в следующих предложениях.

Я встречаюсь с Анной в кафе в 7 часов.

Ты встречаешься завтра с куратором?

Они встречаются уже 2 года.

Задание 6. На Октябрьской площади находится памятник Нулевой километр. На нем можно посмотреть, сколько километров от Минска до других городов Беларуси, России, Литвы, Латвии.

Составьте вопросительные предложения по образцу: Сколько километров от Минска до Бреста?

1. *Минск – Гродно.* 2. *Минск – Витебск.* 3. *Минск – Москва.* 4. *Минск – Санкт-Петербург.* 5. *Минск – Вильнюс.* 6. *Минск – Рига.* 7. *Минск – Могилев.*

Сама экскурсия сопровождалась фразами, которые говорили по очереди преподаватель и студенты.

Мы вышли из университета и идем по улице Маркса /по проспекту Независимости. Мы переходим улицу через пешеходный переход/ подземный переход. Я сяду на скамейку. А вы хотите посидеть? и др.

Студенты отвечали на вопросы:

Какая сегодня погода? Что мы сейчас делаем? По какой улице мы идем? Кому поставили этот памятник?

Прекрасным тренингом в использовании родительного падежа, а также в повторении числительных стали вопросы и ответы, задаваемые возле памятника нулевому километру: *Сколько километров от Москвы до Минска?*

Также во время экскурсии были другие задания.

Например, студентам надо было найти в парке человека по описанию. Сначала преподаватель описала увиденную в парке девушку: *Это высокая стройная девушка с длинными темными волосами. На ней джинсы и голубая куртка. В руках девушка держит небольшую черную сумку.*

Затем один из студентов описал прохожего. Другие студенты должны были найти его среди гуляющих в парке.

Далее, перед студентами ставилась задача. Им нужно было «попасть»:

А) в цирк,

Б) в театр оперы и балета;

В) в метро.

Студенты задавали вопросы случайным прохожим и старались понять ответы.

Какие-то предложения во время экскурсии становились экспромтами. Так, поводом для создания предложений послужили встреченные птицы: голуби, утки. Студенты с удовольствием комментировали поведение белок в парке имени Янки Купалы, а также описывали размер и материал, из которого был сделан памятник белорусскому писателю.

Послеэкскурсионная работа заключается в обсуждении проведенного мероприятия и закреплении полученных знаний. Задания, которые предполагает данный этап, могут быть различны. Например, для развития коммуникативных навыков учащимся можно предложить поделиться впечатлениями, рассказать о наиболее ярких и интересных для них моментах экскурсии. Развитию навыков говорения могут послужить ответы на вопросы, беседы по теме экскурсии. Для развития навыков письменной речи – небольшой письменный рассказ – эссе об экскурсии. Задание после данной проведенной экскурсии выглядело так:

Напишите эссе о проведенной экскурсии, ответив на следующие вопросы: 1) *Какие улицы, парк и памятники вы посетили?* 2) *Что нового вы узнали о Минске?* 3) *Что запомнилось на экскурсии больше всего? Аргументируйте свой ответ.* 4) *Поделитесь своими впечатлениями от экскурсии.* 5) *Какие места города вы бы хотели посетить в следующий раз?*

Образовательно-воспитательное значение экскурсии состоит в том, что она служит накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта; помогает установлению связи теории с практикой, способствует развитию чувства любви к стране изучаемого языка, толерантности к культуре других стран.

НЕВЕРБАЛИЗОВАННЫЙ АСПЕКТ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЙ РЕЧЕВЫМИ ОШИБКАМИ, В ЛЕКСИКОНЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Т. В. Лебедевская

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

Статья посвящена описанию невербализованного компонента языковой личности иностранных студентов в процессе овладения языковой системой неродного языка. Речевые ошибки составляют невербализованную часть лексикона языковой личности. Выявление причин возникновения данных ошибок, в свою очередь, определяет особенности вовлечения студентов-иностранцев в совершенно новое языковое и культурное пространство.

Ключевые слова: языковая личность; вторичная языковая личность; лексикон; невербализованная часть; инофон.

THE NON-VERBALIZED ASPECT, REPRESENTED BY SPEECH ERRORS, IN THE LEXICON OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY

T. V. Lebedevskaya

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

The article is devoted to the description non-verbalized component of linguistic personality of foreign students in the process of mastering the language system of a non-native language. Speech errors constitute the non-verbalized part of the vocabulary of a linguistic personality. Identifying the causes of these errors, in turn, determines the features of involving foreign students in a completely new linguistic and cultural space.

Keywords: linguistic personality; secondary language personality; lexicon; non-verbalized part; foreign phone.

Как известно, лексика – это открытый уровень языка, который постоянно пополняется новыми словами и избавляется от ненужных в языковой системе слов. Знание четырех тысяч слов является достаточным для нормального общения между людьми. Но лексический запас у каждого отдельно взятого человека – величина изменяемая. «Есть какая-то общая часть, а незнакомая лексика может быть переведена на эту общую часть. А если говорить о внутренней речи, на которую всегда переводится принимаемый текст, то лексические различия начинают играть еще большую роль» [1, с. 81].

В. В. Виноградов, а затем и Ю. Н. Караулов, обратили внимание на то, что грамматика тесно связана с лексикой и до известной степени ретворена в ней в силу лексикализации определенной части грамматических явлений. В лексиконе языковой личности можно выделить вербализованную и невербализованную составляющие. Именно невербализованную часть образует пассивный словарь говорящего, а также различные речевые ошибки и оговорки. Единицы пассивного словаря могут активизироваться и выходить в сферу сознания, «вербализоваться» в определенных условиях. Невербализованная часть лексикона может проявляться в процессе понимания и слушания. Таким образом, состав лексического уровня, по словам Ю. Н. Караулова, «похож на бассейн, в котором происходит постоянное движение воды – одни слова восходят и перемещаются на поверхность, другие опускаются вниз» [2, с. 92]. Нормальным состоянием лексикона языковой личности считается то, в котором одни слова переходят из потенциального словаря в активный, другие, наоборот, отодвигаются в пассивный запас и могут быть вообще вытеснены из памяти.

В теории и практике обучения иностранным языкам термин «языковая личность» был реконструирован в понятие «вторичная языковая личность» (термин И. И. Халеевой). Осознание себя как вторичной языковой личности, по мнению Е. И. Пассова, предусматривает: 1) осознание себя как языковой личности в целом, включая вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни; 2) способность пользоваться языком в текстовой деятельности – коммуникации; 3) способность к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой деятельности [3]. Сегодня процесс обучения иностранным языкам выступает как комплексная работа по формированию, в первую очередь, вербально-семантического, лингво-когнитивного и мотивационного уровней в структуре вторичной языковой личности.

Цель данной работы – выявить причины, приводящие к лексическим ошибкам, которые и образуют невербализованную часть лексикона инофона. Как известно, изучение любого иностранного языка происходит через призму языковой системы и языковой картины мира родного языка. Понимание особенностей родного языка иностранных студентов облегчает процесс преподавания, знание сходных и различных языковых явлений двух систем языков – родного и неродного – помогает предупредить возникновение ошибок, связанных с языковой интерференцией.

Речевые ошибки, выделяемые при изучении иностранного языка, подразделяются на типичные и нетипичные. Типичные ошибки вызваны отклонениями от языковой нормы и длительно сохраняются в течение нескольких лет обучения. Данный вид ошибок характерен для большинства студентов определенной национальности, легко выделяется в речи иностранца, так как люди, говорящие на данном языке как родном, таких ошибок не совершают.

Как показывает опыт преподавания, речевые ошибки возникают из-за различий в ментальной сфере. Так, языковая личность должна в ходе изучения неродного языка приобрести черты вторичной языковой личности, способной овладеть языковой картиной мира другого народа. Особую трудность представляет формирование вторичной языковой личности у китайского студента в силу полного расхождения языкового и культурного кодов китайского и русского языков.

Следующий фактор, влияющий на возникновение речевых ошибок, – лингвистический. Русский язык – это флективный неизолирующий язык, китайский – агглютинативный изолирующий язык. В китайском языке слова не имеют категориальных морфологических признаков, предметы исчисляются с помощью специальных слов, а не посредством числительных, как в русском языке. Простота грамматического строя в китайском языке, по своей сути, противопоставлена сложной письменно-

сти, где китайский иероглиф представлен следующей структурой «графический образ – звуковой образ – значение» в отличие от линейной структуры слова в русском языке в виде «звуковой образ – графический образ – значение». Этим и объясняются трудности в чтении, письме, слушании и говорении в китайской аудитории.

Процесс организации обучения в родной стране также накладывает отпечаток на изучение иностранного языка. Так, например, в Китае обучаемый должен запоминать большое количество слов, затем воспроизводить эти слова, не прибегая ни к анализу, ни к выражению собственной точки зрения. Задание, направленное на прогнозирование содержания текста по ключевым словам, по теме текста, китайские студенты выполняют с большим трудом. С одной стороны, китайские студенты достаточно хорошо осваивают правила русского языка благодаря своей целеустремленности и ментальным способностям, но, с другой стороны, включение их в языковое пространство Беларуси происходит достаточно медленно. Преподаватели сталкиваются с трудностями в переходе от некомуникативного стиля изучения иностранного языка к коммуникативному стилю, основанному на компетентностном подходе. Если перед китайским студентом стоит задание ответить на вопросы к тексту, то он в своем ответе будет использовать готовые фрагменты из текста, не пытаясь трансформировать грамматическую и синтаксическую структуры. Кроме того, для студентов из Китая особенно трудным является задание по созданию собственного устного высказывания. В таком случае они ищут готовые образцы в интернете, пользуются различными помощниками в дословном переводе китайского предложения. Как следствие, нам представляется важным разработка такой методики преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, которая будет учитывать абсолютные различия на всех уровнях языка, а также специфику языковой картины мира китайцев и особенности образовательного процесса в Китае.

Ошибки, которые допускают иностранные студенты в речи, – это сложный процесс осознанного и неосознанного выбора языкового средства в результате действия когнитивных механизмов в родном языке. Когда происходит формирование вторичной языковой личности, одна языковая картина мира может накладываться на другую, что и приводит к возникновению еще большего количества ошибок в спонтанной речи. Всем известно такое явление, как заполнение «пустых клеток». Студент, изучающий иностранный язык, всегда старается действовать по правилу, образцу, забывая, что могут иметься исключения в языке, отсюда и заполнение «пустых клеток». Например, у некоторых слов определенных частей речи по различным языковым причинам не образуются те или

иные формы (прилагательное *оранжевый*, обозначающее цвет не образует краткой формы), но студенты, не зная или забывая об этом, образуют данную, ошибочную в русском языке, форму.

Кроме того, речевые ошибки могут возникать в результате нарушения лексической сочетаемости слова, например, *поехать пешком, прийти на самолете*. Внутриязыковая интерференция также имеет место на начальном этапе обучения (*купить много вещей (вместо продуктов) для ужина, студенты рассказывали (вместо разговаривали) на улице*). Буквальный перевод с русского языка на китайский выявляет межъязыковую интерференцию, проявляющуюся в избыточности в речи: в переводах повторяются частично или полностью совпадающие по значению слова, а также используются слова, несущие дополнительную информацию о неопределенности или количестве предметов, которая является неважной для носителей русского языка, но обязательной в структуре китайского высказывания: *Студент положил на стол свои один учебник и одну тетрадь; Я прочитал несколько информации об этом обычае*.

Лексико-семантические ошибки в речи китайских студентов могут возникать в результате неверного и неточного понимания объема слова: 1) расширение семантики слова (например, сочетание *покупать овощи* в понимании китайских обучающихся обозначает '*покупать не только овощи, но мясо и другие продукты, необходимые для приготовления блюд*'); 2) сужение семантики слова (например, слово *вокзал* китайские студенты понимают только как '*железнодорожный вокзал*', вытесняя иные значения). Кроме того, иностранные студенты могут неверно понимать эмотивное и этнокультурное значение слова. Например, русское слово *агент* имеет в китайском языке только отрицательную коннотацию и понимается как '*предатель*'. Культурно-ассоциативные различия имеют такие слова, как *дракон, сорока, жук* по отношению к человеку. Так, в китайском языке *сорока* – символ радости, *дракон* – сила и счастливое предзнаменование. Переносное значение слова *жук* в русском языке – '*плут*', однако данное значение не реализовано в китайском языке.

Выше мы уже говорили о том, что грамматика в определенной степени лексикализована в языке. Для китайских студентов особую трудность вызывает изучение падежной системы, глаголов движения, возвратных глаголов. Освоение падежной системы русского языка – постоянная работа на занятии. Студент должен прийти к осознанному пониманию сущности данного грамматического явления в языке. Если преподавателю не удастся добиться этого результата, то, конечно же, многочисленные ошибки в речи будут неизбежны. Работа над этим значимым тематиче-

ским пластом может осуществляться при помощи комплекса тренировочных и речевых упражнений. Главный итог всего – правильное использование полученных в результате тренировочных упражнений знаний на практике – в создании собственных речевых произведений.

Анализ речевых ошибок показал, что различия в выражении категории возвратности в русском и китайском языках приводят к определенным трудностям в усвоении возвратных глаголов китайскими студентами. Работа над данной темой носит поступательный характер. На начальном этапе важно обратить внимание на лексическую работу с данной группой глаголов. К среднему этапу обучение смещается на грамматический аспект. Студенты от этапа к этапу накапливают возвратные глаголы в своем словаре и уже могут говорить о лексических различиях близких по значению возвратных глаголов, а также видеть разницу в речевом употреблении возвратных и соотносительных с ними невозвратных глаголов.

Таким образом, следует сделать вывод, что не бывает случайных речевых ошибок. Анализ невербализованной части лексикона языковой личности китайского студента выявляет причины возникновения речевых ошибок: ментальность иностранных студентов, специфика языковой картины мира и системы обучения, языковая интерференция. «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А потому мы должны из врага превратить его в друга», – писал Л. В. Щерба. Следовательно, мы должны работать над созданием такого учебника, который будет построен на сопоставительном материале двух языков – родного и неродного.

Библиографические ссылки

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации М.: Наука, 1982. 160 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
3. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
4. Корчик Л.С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. No 4. С. 104-108.
4. Рогозная Н. Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: Иркутская областная типография №1, 2001. 332 с.

КАТЕГОРИЯ СОСТОЯНИЯ И СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СОСТОЯНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Т. Н. Мельникова¹⁾, С. С. Хоронеко²⁾

¹⁾ Белорусский государственный медицинский университет, пр. Дзержинского, 83
220083, г. Минск, Беларусь, melnikovatn@rambler.ru

²⁾ Военная академия Республики Беларусь, пр. Независимости, 220
220057, г. Минск, Беларусь, khoroneko_s@mail.ru

Рассматриваются способы выражения состояния человека, окружающей среды при обучении диалогической / монологической речи на занятиях по русскому языку иностранных студентов медицинских специальностей. Определяется место категории состояния в медицинском дискурсе.

Ключевые слова: медицинский дискурс; категория состояния; русский язык; иностранные студенты.

CATEGORY OF CONDITION AND WAYS OF EXPRESSING CONDITION IN MEDICAL DISCOURSE

T. N. Melnikova^{a)}, S. S. Khoroneko^{b)}

^{a)} Belarusian State Medical University, Dzerzhinsky Ave., 83
220083, Minsk, Belarus, melnikovatn@rambler.ru

^{b)} Military Academy of the Republic of Belarus, Independence Ave., 220
220057, Minsk, Belarus, khoroneko_s@mail.ru

The ways of expressing the human state and the environment when teaching dialogic/monologue speech in Russian language classes for foreign medical students are considered. The place of the condition category in medical discourse is determined.

Keywords: medical discourse; condition category; Russian language; foreign students.

Актуальность. Медицинский дискурс представляет собой профессионально ориентированное общение в монологической и диалогической формах, в устной и письменной речи с реализацией простых и комбинированных интенций, коммуникативных задач иностранными студентами-медиками. Уже на базовом уровне владения русским языком (модуль общего владения языком уровня минимальной коммуникативной достаточности – УМКД) обучающийся обязан усвоить способы выражения состояния, в т.ч. использование категории состояния в схеме однокомпонентных предложений Adv_{praed}: *Холодно. Плохо. Жарко.* [1, с. 61]. На уровне пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) владения русским языком будущие иностранные медики должны уметь осуществлять рече-

вое общение в устной и письменной формах в рамках медико-биологического профиля, описывая состояние пациента, окружающей среды.

В медицинском вузе при отработке навыков владения основными видами речевой деятельности особое внимание уделяется диалогической речи, поскольку уже со второго курса иностранные студенты проходят практику в клиниках и сталкиваются с необходимостью ведения диалогов разного типа (диалога-расспроса, диалога-сообщения, диалога-побуждения, вопросно-ответного многорепликового диалога) в рамках тем «Врач – пациент», «Врач – врач», «Врач – родственник пациента». При обучении диалогической речи данного формата широко используются разные способы выражения состояния, а также категория состояния в функции предикатива.

Задачи исследования. Считаю необходимым акцентировать внимание на способах выражения состояния человека, окружающей среды в медицинском дискурсе; определить место категории состояния при обучении диалогической / монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному; классифицировать случаи употребления данной части речи в учебном процессе с иностранными студентами медицинских специальностей.

Из истории вопроса. Профессор Кодухов В.И. определяет категорию состояния частично как адвербиализованное прилагательное, утратившее свои словоизменительные категории (*жалко, больно, хорошо*) [2, с. 230]. Как специфическую русскую часть речи, выражающую состояние субъекта, природы, окружающей среды представляют Виноградов В.В., Милованова М.С., Исаченко А.В., Щерба Л.В. [3, с. 4-5]. Полностью разделяем точку зрения ученых, называющих слова категории состояния предикативами [3, с. 6]. Приемы выражения состояния человека рассмотрены Лебединским С.И. [5, с.153-154].

О выражении состояния субъекта. Проанализировав предыдущие классификации белорусских и российских исследователей, мы попытались сформулировать способы выражения состояния субъекта:

1. в двусоставном предложении:

1.1. глаголы *спать, расти, болеть*: *Растения растут хорошо. Маленькие дети часто болеют. Пациент спал не долго;*

1.2. глаголы эмоционального состояния *чувствовать, радоваться, гордиться, волноваться, восхищаться* при активном субъекте: *Пациент чувствует слабость. Врачи гордились новым открытием. Доктор радуется успехам своего пациента;*

1.3. глаголы эмоционального состояния *радовать, огорчать, волновать, расстраивать* при пассивном субъекте: *Доктора радовали резуль-*

таты диагностики пациента. Его расстроило состояние дочери. Пациента волновал процесс оперирования.

2. в односоставном предложении:

2.1. безличные глаголы **знобит, тошнит, мутит, рвет, лихорадит**: Пациента тошнило / рвало / вырвало [4, с. 69]

2.2. глаголы в безличном значении **ломает, просквозило, укачивает**: При высокой температуре пациента ломает. В детстве в транспорте ее укачивало. Ребенка просквозило;

2.3. глаголы на **-СЯ** в безличной форме: После физиопроцедуры легко дышится и хорошо спится; Ей нездоровится;

2.4. предикативные наречия: Ему радостно после разговора с доктором;

2.5. предикативные наречия в сочетании с инфинитивом: Приятно общаться с позитивно настроенным медперсоналом [5, с.153-154];

2.6. генитив: В организме не хватает кальция. В крови достаточно железа. В эмали зубов мало дентина.

Генитивная предикатная посессивно-связочная конструкция, содержащая одушевленный субъект, обслуживает только одну семантическую категорию «нефоновых» состояний организма: У пациента был шок. У нее был жар и озноб. У ребенка наблюдался обморок. К «нефоновым» в медицинском дискурсе отнесем физические и психосоматические состояния живого организма: 1) чувство острой физиологической потребности: У пациента жажда / недосыпание / бессонница; 2) ощущения боли: У него желудочный спазм / колики в животе; 3) физиологически нормальные, но не систематические состояния: У нее роды / месячные; 4) патологические состояния: У него инфекция / болезнь / заболевание; 5) отклонения от нормального психосоматического состояния: У нее отличное настроение / ужасное самочувствие. «Фоновая» непатологическая клиническая картина не выражается подобными конструкциями в медицинском дискурсе. Например, нельзя говорить У него дыхание. У пациента давление. Только при присоединении определения конструкция становится употребимой: У него прерывистое дыхание. У пациента высокое давление.

Мало кто из методистов на занятиях по русскому языку как иностранному говорит о такой самостоятельной части речи, как категория состояния.

Об отличии категории состояния от других частей речи. Поскольку по внешним признакам категория состояния похожа на наречие с суффиксом -о или краткую форму единственного числа среднего рода прилагательного, при знакомстве студентов-медиков с синтаксической структурой предложения важно научить правильно определять его синтаксиче-

ское ядро – предикат. Поэтому очень важно понимать контекст, куда помещены подобные слова. Рассмотрим на примерах:

1. краткая форма прилагательного среднего рода «больно» обозначает характеристику предмета: *По результатам диагностики сердце больно* (больное);

2. наречие обозначает образ действия: *Пациент при осмотре отметил, что ему говорить больно*;

3. категория состояния обозначает нединамическое состояние человека и является предикатом: *После операции пациенту больно*.

Слова категории состояния могут встречаться в медицинском дискурсе в следующих конструкциях:

1. в односоставных безличных предложениях:

1.1. **кому как / каково** с предикативной формой на -о дативного характера: *Ему страшно. Пациенту горячо. Ей тепло и комфортно в палате; Заболевшему холодно. Во время процедур пациенту хорошо;*

1.2. **кому было (будет) как** дативного характера с предикативной формой на -о, где временным маркером предиката-категории состояния выступает отвлеченная связка **БЫТЬ** в явно выраженных формах прошедшего и будущего времени [1, с. 62]: *Пациенту было (будет) плохо. После химиотерапии пациенту было (будет) жарко* [6, с. 117];

1.3. без датива: *После инъекции плохо. Перед операцией страшно. После перенесенного ковида тяжело. Больно;*

2. с актуализированным выраженным носителем состояния, т.е. одновременно вербализованными субъектом и предикатом:

2.1. **кто как / кто в чем** в компрессивных эллиптических вариантах с локативным значением предложного падежа: *Пациент в страхе / в шоке / в гневе / в коме / в бреду / в депрессии / в запое / в норме / в отчаянии / в панике / в стрессе / в растерянности / в тревоге / при смерти;*

2.2. **кто в каком состоянии / настроении // кто в чем** с семантикой качественного состояния, с синтаксически неделимыми сочетаниями, куда входят опорные слова **состояние, настроение**: *Пациент в измученном состоянии / в тяжелом состоянии / в состоянии аффекта / в состоянии легкой степени тяжести / в состоянии средней степени тяжести / в состоянии тяжелой степени тяжести / в состоянии (легкого) транса;*

3. в двусоставном / двухкомпонентном предложении, если субъект в нем выражен инфинитивом: *Сидеть пациенту после спленэктомии было больно*.

Таким образом, состояние человека, окружающей среды в медицинском дискурсе может выражаться следующими способами:

1. в двусоставном предложении:

1.1. глаголами **спать, расти, болеть**;

1.2. глаголами эмоционального состояния *чувствовать, радоваться, гордиться, волноваться, восхищаться* при активном субъекте;

1.3. глаголами эмоционального состояния *радовать, огорчать, волновать, расстраивать* при пассивном субъекте;

1.4. словами категории состояния в конструкции *кто как / кто в чем* в компрессивных эллиптических вариантах с локативным значением предложного падежа;

1.5. словами категории состояния в конструкции *кто в каком состоянии / настроении // кто в чем* с семантикой качественного состояния, с синтаксически неделимыми сочетаниями, куда входят опорные слова состояние, настроение;

1.6. словами категории состояния, если субъект выражен инфинитивом:

2. в односоставном предложении:

2.1. безличными глаголы *знобит, тошнит, мутит, рвет, лихорадит*;

2.2. глаголами в безличном значении *ломает, просквозило, качивает*;

2.3. глаголами на *-СЯ* в безличной форме;

2.4. предикативными наречиями;

2.5. предикативными наречиями в сочетании с инфинитивом;

2.6. генитивом в генитивной предикатной посессивно-связочной конструкции с одушевленным субъектом для обозначения «нефонового» состояния организма;

2.7. словами категории состояния в конструкции *кому как / каково* с предикативной формой на -о дативного характера;

2.8. словами категории состояния в конструкции *кому было (будет) как* дативного характера с предикативной формой на -о и отвлеченной связкой **БЫТЬ** в явно выраженных формах прошедшего и будущего времени;

2.9. словами категории состояния без датива.

Слова, обозначающие категорию состояния в медицинском дискурсе, в синтаксическом плане

1. выполняют функцию предиката в односоставном предложении, когда предикат употребляется в сочетании с логическим / пассивным субъектом;

2. демонстрируют общий смысл конструкций – выражают категориальное значение состояния субъекта в медицинском дискурсе [5];

3. входят в состав безличных конструкций с дательным падежом;

4. имеют аналитические формы времени, которые образуются с помощью вспомогательных и полувспомогательных глаголов «*быть, становиться, делаться*».

Библиографические ссылки

1. Русский язык как иностранный : тип. учеб. программа для иностр. слушателей подгот. фак. и отд-ний высш. учеб. заведений / С.И. Лебединский [и др.] ; под ред. С.И. Лебединского. Минск: БГУ, 2006.
2. Кодухов В.И. Введение в языкознание: Учеб. для студентов пед. Ин-тов по спец. №2101 «Рус.яз. и лит.» 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987.
3. Милованова М.С. Язык и мир: лексический фонд категории состояния в современном русском языке // Русский язык за рубежом, №3, 2018. С. 4-10.
4. Пустошило Е.П. Русский язык как иностранный. Модуль профессионального владения. Клиническая практика: учебное пособие для англоговорящих студентов учреждений высшего образования по специальности «Лечебное дело». Гродно: ГрГМУ, 2020.
5. Лебединский С.И. Русский язык для иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. В2. Уровень бакалавра и специалиста. Учебник. Минск: Научный мир, 2014.
6. Овсиенко Ю.Г. Русский язык: Учебник. Книга 2. Средний этап обучения. 4-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2010.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЭЗИИ С. М. ГОРОДЕЦКОГО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е. В. Михайлова

*Белорусская государственная академия музыки, ул. Интернациональная, 30,
220030, г. Минск, Беларусь, ev2mikhailova@mail.ru*

В статье описывается процесс работы над поэтическими произведениями С. М. Городецкого: изучение текста биографического характера, лексических, грамматических и образных средств из его поэтических текстов, анализ стихотворений «Полдень», «Вечер на Волге», «Гроза». Изучение поэзии С.М. Городецкого на занятиях по РКИ в вузе музыкального профиля очень интересно и полезно для иностранных учащихся. Они совершенствуют свои лексические и грамматические навыки, выполняют разнообразные задания, учатся мыслить нестандартно, узнают много информации по истории русской литературы, теории литературы, лингвистическому анализу художественного текста. Все это позволит им стать высокообразованными людьми, думающими, стремящимися к прекрасному и сохраняющими общечеловеческие ценности.

Ключевые слова: поэзия; С. М. Городецкий; занятие; русский язык как иностранный; творческий вуз.

STUDY OF S. M. GORODETSKY'S POETRY IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS

E. V. Mikhailova

*Belarusian State Academy of Music, 30, ul. Internatsionalnaya,
220030, Minsk, Belarus, ev2mikhailova@mail.ru*

The article describes the process of working on the poems by S.M. Gorodetsky: study of a biographical text, lexical, grammatical and figurative means from S.M. Gorodetsky's poetic texts, analysis of his poems *Noon*, *Evening on the Volga*, and *Thunderstorm*. The study of S.M. Gorodetsky's poetry in classes of Russian as a foreign language at higher music education institution is very interesting and useful for foreign students. They improve their lexical and grammatical skills, perform various tasks, learn to think outside the box, and gain knowledge of the history of Russian literature, literary theory, and linguistic analysis of literary texts. All this allows them to become highly educated people, striving for beauty and preserving universal values.

Keywords: poetry; S.M. Gorodetsky; lesson; Russian as a foreign language; higher music education institution.

Сергей Митрофанович Городецкий (1884 – 1967) принадлежит к числу «новокрестьянских» поэтов. Изучение его творчества интересно для иностранных учащихся, потому что оно имеет яркую национально-культурную маркированность, уникальные особенности и открывает им дорогу в мир русской поэзии. На занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) учащиеся из других стран получают много информации по русскому языку, литературе и культуре.

Преподаватель должен прочитать с иностранными учащимися текст биографического характера. В нем говорится, что Сергей Митрофанович Городецкий родился в январе 1884 г. в Петербурге. Он происходил из культурной семьи: «Мать поэта, урожденная Анучина, в ранней юности была знакома с И. С. Тургеневым, а позднее увлекалась идеями шестидесятников. Его отец, всю жизнь прошедший на службе в земском отделе Министерства внутренних дел, был в то же время писателем-этнографом, а также художником-самоучкой» [1, с. 5]. Когда Сергею было 10 лет, умер его отец, и в семью пришла нужда, потому что было пятеро детей. В 1902 г. Сергей стал студентом историко-филологического факультета Петербургского университета. Он изучал историю искусства и русской литературы. С. М. Городецкий закончил университет с золотой медалью. В университете он начал писать стихи. В 1903 г. он познакомился с русским поэтом А. А. Блоком, и очень подружился с ним. Первый сборник стихотворений С. М. Городецкого «Ярь» вышел в 1907 г. Ранняя лирика поэта по-

священа темам стихийных сил природы, жизни простых людей. Книга была хорошо воспринята читателями. Многие композиторы сочинили музыку на стихи С. М. Городецкого. Вторая книга стихов поэта «Перун» также вышла в 1907 г. С. М. Городецкий проявляет большой интерес к народной поэзии. Его лирика «...всегда отличалась бьющей через край энергией, страстной темпераментностью, необычайно активным внутренним движением, динамичностью» [1, с. 12]. Его следующие книги: «Дикая воля» (1908), «Русь» (1910), «Ива» (1913). Они посвящены тяжелой жизни людей в деревне. С. М. Городецкий является одним из организаторов «Цеха поэтов» и основоположников акмеизма, вместе с П. Д. Меркуловым – одним из организаторов журнала «Нарт». Поэт переезжает в Баку и занимается разнообразной работой в культурных учреждениях этого города. Затем он переезжает в Москву и работает в литературном отделе газеты «Известия» и в литчасти Театра революции. Вышли его сборники стихов «Серп» (1921), «Миролом» (1923), книги «Из тьмы к свету» (1926), «Грань» (1929). Он написал много книг для детей: «Федька-чурбан», «Царевна-сладостена», «Ау» и др., был критиком и историком литературы, он создал «...лирические портреты композитора Лядова, поэтов Есенина, Блока, исследование о Короленко, а также отличное, богато комментированное издание полного собрания сочинений И. С. Никитина...» [1, с. 33], он был также мастером оперного либретто на классические сюжеты и на советские темы. С. М. Городецкий сделал много переводов на русский язык: это «...произведения болгарских поэтов – Христо Ботева и Ивана Вазова, польских – Адама Мицкевича и Марии Конопницкой, украинских – Тараса Шевченко и Ивана Франко, Павло Тычины и Максима Рыльского, белорусских – Янки Купалы и Якуба Коласа, армянских – Ованеса Туманяна и Акопа Акопяна...» [1, с. 35]. Он умер в 1967 г. После чтения текста иностранным учащимся нужно ответить на вопросы к нему и составить его тезисный план.

Перед началом работы над поэтическими произведениями С. М. Городецкого педагог объясняет иностранцам значение лексических, синтаксических единиц или грамматических форм, которые могут вызвать у них затруднение: *снеги, осерчать, луноглазый, мать-игуменья, звонарь, чистый четверг, крутосклон, лобызанный, лазоревый, чары, слыть, благодать* и др. Преподаватель должен показать иностранцам, что в его поэтическом языке много повторов: «*Не воздух, а золото. // Жидкое золото // Пролито в мир. // Скован без молота – // Жидкого золота // Не движется мир*» [2, с. 39] и др., предложений однотипной конструкции: «*Высокое озеро, // Синее озеро // Молча лежит. // Зелено-косматое, // Спячкой измятое, // В воду глядит*» [2, с. 39] и др. Часто употребляется много глаголов: [весна] «*Выступала по рыжим проталинам, // Растопля-*

ла снега голубы. // Подошла к обнищальным завалинам, // Постучала в окошко избы» [2, с. 42], однокоренные слова: «*Душу утренней Смугляны // Душит хвоей Лесовик*» [2, с. 55], краткие имена прилагательные: «*Бог Перун владеет миром, // Ясен, грозен и могуч*» [2, с. 57], наречия: [Русь] «*Ну-ка, вздохни по-старинному, // Злую помеху свали, // Чтобы опять по-былинному // Силы твои расцвели!*» [2, с. 83] и др.

В поэзии С.М. Городецкого имеются метафоры: «*Зима твой терем миновала, // И солнце смехом золотым // В окошке белом заиграло, // Дробясь по иглам ледяным*» [2, с. 45] и др., анафоры: «*Где ты, милый, лобызанный, // Где ты, ласковый такой!*» [2, с. 44] и др., эпитеты: [солнце] «*И топит, капая слезами, // Налеты позабытых вьюг. // И ты с блестящими глазами // Ко мне выходишь, вешний друг*» [2, с. 45] и др., повторы: «*Не надо света и красы! // Не надо вешней благодати! // Считает мертвые часы // Мой сын в далеком каземате*» [2, с. 49] и др., творительный сравнительный: «*Слепая мать глядит в окно, // Весне морщинками смеется*» [2, с. 49].

В поэтическом языке С.М. Городецкого употребляются: 1) бессоюзные сложные предложения: «*В пыльном дыме скрип: // Тянется обоз. // Ломовой охрип: // Горла не доез*» [2, с. 52] и др.; 2) однородные члены предложения: «*Шкаф, диван, комод // Под орех и дуб*» [2, с. 52] и др.; 3) восклицательные предложения: «*Как бы не сломать // Ножки у стола!..*» [2, с. 52] и др.; 4) деепричастия: «*Я бы, встретивши кудрявого, // Из-за облака дырявого, // Вихрем волосы раздула...*» [2, с. 54] и др.; 5) биноминативные предложения: «*Два врага – Луна и Солнце. // Поле битвы – синий свод*» [2, с. 55] и др.; 6) обращения: «*Городские дети, чахлые цветы, // Я люблю вас сладким домыслом мечты*» [2, с. 61] и др.; 7) сложноподчиненные предложения: «*Если б эти тельца не были худы, // Сколько б в них кипело радостной вражды!*» [2, с. 61] и др.

Лексика распределяется по следующим семантическим полям: 'эмоции и чувства' (*тоска, радостный, надежда, страданье, радость, счастье, печали, сердце, душа, тоскованье, грусть, усмешка, горе, стонать, плакать, навзрыд* и др.), 'признаки' (*высоко-высоко, серый, ветровой, старый, деревенский, заозерский, высокий, синий, вековой, сосновый, зеленый, нежно-лиловый, синий, васильковый, милая, ласковая, железный, тягостный, неумный, белый, морозный, ветренный* и др.), 'город' (*улицы, город, городской, трубы, фабричный, дым, окна, здания, конки, лавки, воза, фабрики, станки, машины, кассы, тюрьма* и др.), 'природа' (*земля, солнце, зимний, леса, луга, небо, стволы, весна, овраг, море, воздух, обрыв, цветы, трава, сосны, дождь, чаща, небесный* и др.), 'музыка' (*песня, шарманка, венгерка, вальс, танцевать, петь* и др.) и др.

Для более подробного анализа можно предложить иностранным учащимся стихотворение С.М. Городецкого «Полдень» [2, с. 84-85]. После чтения и перевода данного поэтического произведения преподаватель задает иностранцам следующие вопросы: 1. *Когда и где происходит действие в стихотворении?* 2. *Какая погода в это время?* 3. *Что делает лирический герой этого стихотворения?* 4. *Какое у него настроение?* 5. *Куда и зачем он идет?* 6. *Какие эмоции он испытывает?* 7. *Почему стихотворение так называется?* Затем следуют лингвистические задания: 1. *Найдите в первой строфе стихотворения бессоюзное сложное предложение, определите его грамматические центры.* 2. *Найдите во второй строфе стихотворения однородные члены предложения.* 3. *Найдите в третьей строфе стихотворения восклицательное предложение. Определите все его члены.* 4. *Найдите в четвертой строфе стихотворения обособленные члены предложения.* 5. *Найдите в пятой строфе стихотворения деепричастие и деепричастный оборот. Назовите инфинитивы глаголов, от которых образованы деепричастия.* 6. *Разберите шестую строфу стихотворения по частям речи.* 7. *Найдите в седьмой строфе стихотворения наречие. Назовите еще наречия, которые Вам известны.* Для того, чтобы рассмотреть образные особенности стихотворения, педагог должен объяснить иностранным учащимся, что такое метафора, эпитет, сравнение, анафора и т.д. И затем вместе с ними выполняются следующие задания: 1. *Найдите в первой строфе стихотворения метафору.* 2. *Найдите во второй строфе стихотворения сравнение.* 3. *Найдите в третьей строфе стихотворения эпитеты.* 4. *Найдите в шестой строфе стихотворения повтор и анафору.* В конце работы над данным произведением можно предложить иностранцам написать сочинение или эссе о полдне в их родной стране.

Стихотворение «Вечер на Волге» [2, с. 86] также можно проанализировать на занятиях по РКИ. Преподаватель объясняет учащимся слова *смежить, очи, кликать, плат* и задает им вопросы: 1. *Когда и где происходит действие в стихотворении?* 2. *Назовите героев этого поэтического произведения.* 3. *Как поэт описывает берег реки?* 4. *Нравится ли автору нарисованная им картина?* В качестве лингвистических заданий можно предложить иностранным учащимся найти в стихотворении все части речи и все члены предложения, а также метафоры и эпитеты. Затем преподаватель предлагает обучаемым несколько картин с изображением моря и просит написать сочинение или эссе по любой из них.

Стихотворение «Гроза» [2, с. 87] интересно для иностранцев, потому что в нем описываются особенности русской природы. Педагог дает свои пояснения, поскольку следующие слова из него могут вызвать затруднение обучаемых: *недожатый, небоскаты, мрежи, нежимый, воскрылия.*

Студентам необходимо ответить на вопросы: 1. Как С. М. Городецкий характеризует грозу? 2. Какие звуки производит гроза? 3. Какие эмоции ей приписывает поэт? 4. Как поэт воспринимает мир в данном стихотворении? 5. С чем он сравнивает землю? Лингвистические задания к данному стихотворению будут следующими: 1. Найдите в первой строфе стихотворения *деепричастные обороты*. Назовите *инфинитивы глаголов*, от которых образованы *деепричастия*. 2. Найдите во второй строфе стихотворения *однородные члены*. 3. Найдите в третьей строфе стихотворения *обособленные члены предложения*. 4. Разберите *четвертую строфу стихотворения по частям речи*. 5. Скажите, сколько в стихотворении *деепричастий*? Как Вы думаете, почему? Также нужно разобрать образы данного стихотворения, для этого иностранным учащимся предлагаются следующие задания: 1. Найдите в стихотворении *сравнения*. 2. Найдите в стихотворении *метафоры*. 3. Найдите в стихотворении *эпитеты*.

Таким образом, изучение поэзии С. М. Городецкого на занятиях по РКИ в вузе музыкального профиля очень интересно и полезно для иностранных учащихся. Они совершенствуют свои лексические и грамматические навыки, выполняют разнообразные задания, учатся мыслить нестандартно, узнают много информации по истории русской литературы, теории литературы, лингвистическому анализу художественного текста. Все это позволит им стать высокообразованными людьми, думающими, стремящимися к прекрасному и сохраняющими общечеловеческие ценности.

Библиографические ссылки

1. Машинский С. Путь поэта. М.: Худож. лит., 1964. С. 3-36.
2. Городецкий С. М. М.: Худож. лит., 1964. 423 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЕМЫМИ БГУ

Е. Н. Михалёва

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

В статье рассматриваются особенности функционирования ненормативной (нецензурной) лексики русского языка, психолингвистические проблемы ее использования в устной речи иностранных студентов белорусского ВУЗа, особенности восприятия данных единиц обучаемыми. Осуществляется анализ результатов научного исследования употребления иностранными студентами (учащимися студенческих учебных групп БГУ,

в которых преподает автор) указанной лексики, проведенного с помощью метода анкетирования. Автором прослеживаются этимологические связи данной группы лексики современного русского языка, проводится поиск адаптивной отношенческой позиции преподавателя во взаимодействии со студентами, склонными к употреблению или полному исключению указанных единиц. Акцентируется внимание на важности развития культуры речи обучаемых в процессе знакомства с культурой русского языка.

Ключевые слова: ненормативная лексика; нецензурная лексика; психолингвистические особенности; метод анкетирования; этимологические связи; отношенческая позиция; культура русского языка.

STUDYING THE PECULIARITIES OF THE USE OF FOUL LANGUAGE BY FOREIGN STUDENTS OF BSU

E. N. Mikhailiova

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

The article examines the peculiarities of the obscene vocabulary functioning of the Russian language, the psycholinguistic problems of its use in the oral speech of foreign students of the Belarusian university, the peculiarities of perception and use of these units by students. The analysis of the results of a scientific study of the use of foreign students (students of student study groups of BSU, in which the author teaches) of the specified vocabulary, conducted using the questionnaire method, is carried out. The author traces the etymological connections of this group of vocabulary of the modern Russian language, searches for an adaptive relational position of the teacher in interaction with students who are inclined to use or completely exclude these units. The attention is focused on the importance of developing the speech culture of students in the process of acquaintance with the culture of the Russian language.

Keywords: foul language; obscene vocabulary; psycholinguistic features; questionnaire method; etymological connections; relational position; culture of the Russian language.

Ненормативная лексика в науке о языке представляет собой более широкое понятие, чем нецензурная. Наряду с нецензурной, она включает в себя такие языковые конгломераты, как профессиональные жаргоны [1, с. 31; 2, с. 55], молодежный сленг, лингвосимулякры субкультур и пр. Тем не менее, нецензурная лексика занимает достаточно весомый сегмент не только в пределах ненормативной лексики [3, с. 32], но и в общем объеме употребляемых вербальных языковых единиц.

Сегодня, несмотря на то что отдельные языковые формы в обиходе принято называть «матом» и выводить их происхождение из т.н. языкового наследия татаро-монгольского ига, многие современные исследователи-филологи придерживаются иной точки зрения. Например, в подобном

ключе тема исследуется такими русскими исследователями словесности, как А. Барановым, А. Н. Погребным-Александровым и др.

Следует отметить, что проводимые исследования последних лет основываются на анализе языка наших славянских предков и поиске лингвистических закономерностей между употреблением мата в современном языке и культурой его применения в протославянском языковом поле. В данном русле научные изыскания указанных ученых свидетельствуют о том, что теория иностранного заимствования и полилингвального фундамента нецензурных языковых единиц постепенно заменяется теорией их нативного этнологического генезиса.

Язычество предков в своей культурной глубине опиралось на плодородные фаллические культы, в которых обожествлялось земное лоно и сам половой акт. Действительно, первоначально «мат» возник в виде языковых единиц со священным обрядовым значением, которые ведуны или волхвы (древнеславянские жрецы), использовали для обеспечения высокого урожая, богатого приплода домашних животных (от которого получали молоко и шерсть) и здорового собственного потомства.

Предположительно, такие слова оказывали на слушателя определенное эмоциональное воздействие, уровень которого был связан не с особенностями психического сопротивления искусственно установленному моральному запрету, как происходит сегодня, а с верой в древнюю «магическую» мощь воспринятого рецепта природного равновесия, содержащего священные для славянских предков обозначения женского и мужского начала и процесса их созидательного (неразрушительного) взаимодействия. Примечательно, что самоназвание «мата» проистекает именно из архаики поклонения Матери-Сырой Земле, что устойчиво закрепилось в корневой равнозначности слов «мать» и «мат». Однако в настоящее время т.н. «матерные слова и выражения» зачастую функционируют в стрессогенных ситуациях, а также провоцируют их, в сущности, отвечая целям быстрой разрядки на языковом уровне и определенного воздействия в случае необходимости.

С формированием новых религиозных убеждений, экспансивно табуировавших традицию употребления прежних сакральных слов, целый языковой пласт, который данные слова составляли, подвергся цензурированию, равно как и вопросы архаичного полового взаимодействия в качестве процесса оплодотворения.

Как следствие, если ранее использование мата несло в себе сакральные оттенки, то в настоящее время его применение зависит, чаще всего, от социального благополучия индивида и среды-окружения.

С целью изучения причин употребления ненормативной (нецензурной) лексики в устной речи студентов и выявления эмоционального от-

ношения студентов к данному пласту лексики, а также профилактике ее употребления, иноязычным студентам была предложена авторская анкета. В роли респондентов выступили обучаемые БГУ с первого по четвертый курсы разных групп, среди которых присутствовали: носители русского языка как родного – выходцы из семей русских эмигрантов во втором и более поколениях, плохо владеющие языком стран, гражданами которых они являются; билингвы (носители русского языка и языка своей страны); находящиеся на низком уровне владения русским языком. Общее количество обучаемых, которые приняли участие в данном опросе, составило пятьдесят человек (граждане Туркменистана, Казахстана, Узбекистана, Китая).

Приведем вопросы, содержащиеся в анкете:

1. Знаете ли Вы, что такое ненормативная и нецензурная лексика? Если знаете, запишите, пожалуйста, как Вы понимаете значение этих терминов.

2. Используете ли Вы в разговорной или письменной речи (например, переписка в соцсетях) нецензурные слова и выражения русского языка?

3. Если используете, то приведите, пожалуйста, примеры таких слов и выражений.

4. Есть ли нецензурные слова и выражения в Вашем родном языке? Используете ли Вы их в своей устной (письменной) речи? Запишите примеры.

5. Как Вам удается избегать употребления ненормативной (нецензурной) лексики в аудитории (в университете и других областях жизни)?

6. Что Вы чувствуете, используя в своей речи данную лексику?

7. Для чего (с какой целью) Вы используете нецензурную лексику?

8. Что Вы чувствуете, когда слышите нецензурные слова и выражения от других людей (в том числе друзей, одногруппников, однокурсников и т.д.)?

9. Как Вы поступаете, когда Ваш собеседник использует нецензурную лексику?

10. Как и где Вы впервые познакомились с нецензурными словами и выражениями?

11. Запишите первые нецензурные слова и выражения, с которыми Вы познакомились. Укажите период времени, когда это произошло.

12. Как Вы поняли, что названные Вами лексические единицы употреблять нежелательно?

13. Что Вам известно о происхождении нецензурных слов и выражений?

Анкетирование было дополнено устным обсуждением данной актуальной тематики (дискуссией). В данной статье некоторые ответы обуча-

емых нами несколько скорректированы для удобства восприятия материала, использованы знаки форматирования некоторых букв и их сочетаний.

1. На первый вопрос были получены преимущественно утвердительные ответы (90% опрошенных ответили: «Конечно, знаю!», «Кто ж ее не знает?!», «Все знают», «Все люди ругаются, в любой стране мира», «Да», «Да, знаю»), отрицательных ответов оказалось намного меньше (10% – написали: «Не знаю», «Не знаю таких слов», «Не знаю, что это такое»). Как выяснилось, среди респондентов, давших отрицательные ответы, кто-то не знал названия исследуемой лексики, но сами конструкции данного типа использует, а кто-то решил скрыть свою привычку употреблять нецензурную лексику, опасаясь негативных последствий.

2. Ответы на второй вопрос иноязычные обучаемые давали аналогично ответам на первый вопрос анкеты. Положительные ответы на первый вопрос были подтверждены положительными ответами и на второй: «Конечно, использую (кто же их не использует)?!», «Конечно, использую, как же без них?!», «Конечно, использую в устной речи и переписке!» и, соответственно, отрицательные ответы на первый вопрос совпали с отрицательными ответами на второй в 10-типроцентной подгруппе: «Нет», «Конечно, не использую», «Я никогда им не пользуюсь»).

3. Первоначально заполненные листы с ответами всеми участниками анкетирования были сданы с пропуском третьего пункта анкеты. Этот вопрос вызвал затруднения и смущение: кто-то из студентов ставил прочерк, кто-то ссылался на забывчивость («Не могу ничего вспомнить») или отказывался от утвердительного ответа, данного на первый вопрос (зачеркивал его).

Лишь после заверения, что никто не понесет никакой серьезной ответственности за изложение данной лексики, поскольку проводится исследование темы, напряженность была уменьшена (снята) и студенты стали перечислять известные им лексические единицы заданной тематики. В аудитории стало довольно оживленно: смех, юмор, обсуждение на родном для них языке. Примеры приводились общеизвестные – и, с уверенностью можно утверждать, «общеупотребительные». Как правило, это слова и выражения, связанные с действиями сексуального характера, в т.ч. имеющими характер половых извращений.

Пожалуй, самыми «приличными» в данных респондентами ответах оказались слова «дефективный (-ая)», «недоразвитый (-ая)», «имбицил», «дегенерат», «отвяжись», «придурочный (-ая)», «охренеть», «достал(-а)» и другие.

Оказалось, что носители русского языка, оценивающие свои знания языка страны – своей второй родины – как «плохие», также владеют

определенным объемом нецензурной лексики этих стран, активно функционирующей в разговорно-бытовой сфере общения.

4. Четвертый вопрос, как и третий, первоначально респондентами был пропущен. Отвечая на него впоследствии, студенты улыбались, посмеивались, шутили и говорили: «Да, очень много!», «Конечно, есть! Где же их нет?! В любом языке есть ругательства! С ними легче объяснить и понять». В 10%-м сегменте были ответы типа такого: «В моем родном языке нет нецензурных слов и выражений». Несмотря на кардинально противоположные ответы, все работали с азартом.

Некоторые студенты заявили, что в обиходном языке их страны такая нецензурная лексика зачастую преобладает над литературными словами и выражениями.

5. 90% респондентов на пятый вопрос ответили так: «Мне помогает воспитание и понимание, где можно использовать, а где нет», «Стараюсь не употреблять таких слов и выражений, но иногда все же употребляю», «Конечно, я стараюсь избегать нецензурной брани, однако это не всегда получается: некоторые люди без мата не способны понять, что им говорят, приходится прибегать к таким словам и выражениям в особых ситуациях. Таким людям можно долго и мучительно объяснять, но безрезультатно. А если с матом, тогда они вдруг все понимают и вопрос быстро решается», «С матом некоторые быстрее понимают», «Никак» (не удается избежать употребления этих единиц).

В 10%-й части опрошенных ответы представляли собой кардинальный поворот по сравнению с ответом на первый вопрос: «Этого не избежать». Т.е. обучаемые признавались, что активно используют нецензурную лексику и считают это определенной нормой вербального поведения. В большинстве же случаев исключительно страх ответственности способствует сдержанности в выборе средств вербального общения.

6. Большинство респондентов на данный вопрос ответили следующим образом: «Обычно для выражения агрессии или восхищения», «Нормально себя чувствую», «Хорошо себя чувствую», «Не вижу в этом ничего такого», «Для понимания». Те, кто оказался в меньшинстве, составившем 10% опрошенных, на этот вопрос ответили: «Неудобно», «Стыдно», «Очень плохо», «Мне бы это показалось это очень грубым».

7. 90%-я часть респондентов ответила: «Когда сильно злюсь», «Сильные чувства», «Чтобы меня лучше поняли», «Для разрядки», «В основном, в двух случаях: когда сильные негативные чувства или, наоборот, сильное восхищение, удивление».

8. 90% опрошенных ответили: «Хорошо все», «Нормально», «Нормально, меня это не пугает», «Отношусь спокойно», «Все ругаются, нормально себя чувствую», «Нормально, понимаю: нет таких людей, кто не

ругается». И 10% дали ответ: «Чувствую беспокойство и тревогу». «Нездоровится», «Нехорошо».

9. 90% респондентов ответили: «Ничего такого не делаю», «Понимаю», «Продолжаю разговор», «Отношусь к этому спокойно, но иногда могу сделать замечание», «Не встречал(-а) людей, которые хотя бы раз в жизни не ругались матом». 10% вдруг заявили: «Ухожу», «Не общаюсь», «Перестаю общаться (с ними)», «Могу сказать (собеседнику), что это очень плохо», «Буду держаться от него подальше», «Буду чувствовать, что этот человек очень некомпетентен и не может быть моим другом», «Я бы отказался с ним разговаривать», «Скажу ему, что это плохо».

10. Абсолютное большинство опрошенных вспомнили, что впервые слышали нецензурные слова и выражения: «В детском саду», «В школе», «На улице слышал(а)», «В классе», «От друзей», «От взрослых».

11. Все студенты привели примеры своих первых нецензурных слов и выражений, которые они узнали в основном в дошкольном и школьном возрасте. Указанные единицы в основном совпали с ответами на 3-й вопрос.

12. Все участники анкетирования дали примерно одинаковые ответы: «Понял(а), что надо себя контролировать, чтобы не было проблем с родителями или учителями», «Сдержанность помогала».

13. Отвечая на этот вопрос, респонденты писали и говорили: «Ничего», «Никто никогда не объяснял, только говорили, что нельзя и все», «Никогда не объясняли, только ругали», «Говорили, что эти слова употребляют только некультурные люди, поэтому нельзя».

Некоторые задавались вопросом: «А действительно, что это за слова такие? Они же всем известны и давно используются! Почему запрещено их использовать?».

Как оказалось, кто-то из респондентов употребляет нецензурную лексику неосознанно, по причине автоматического усвоения без понимания смысла, но большинство вполне осознает, что делает. Иногда возникают казусы по незнанию у студентов-иностранцев, недавно прибывших в нашу страну и плохо знающих русский язык.

Следует отметить, что в настоящее время из Кодекса Республики Беларусь об административных правонарушениях исключена прежняя норма, предусматривавшая ответственность за нецензурную брань в общественном месте, что ранее относилось к мелкому хулиганству [4, ст.19.1].

В результате проведенного исследования было установлено, что большинство студентов знакомо с нецензурной лексикой своих стран и нашей страны как страны обучения. Некоторые из владеющих русским языком на низком уровне осваивают минимум такой русскоязычной лексики уже в первые дни пребывания в нашей стране (в общественном

транспорте, общезитии, магазинах, торгово-развлекательных центрах, на улицах города и в самом университете). Студенты прекрасно понимают наличие и назначение данного пласта лексики, не собираются абсолютно отказываться от ее использования в своей устной и разговорно-письменной речи. Это подтверждает важную функциональную роль данных лексических единиц как лингвистических фрагментов древнего языкового наследия, дожившего до наших дней хотя бы в такой существенно измененной форме и эмоционально-экспрессивной окраске.

На наш взгляд, представляется необходимым обращать внимание студентов на моменты употребления нецензурной лексики без излишнего морализаторства, разбирать значения используемых единиц, уместность/неуместность употребления, а также стимулировать подбор синонимических конструкций для нормативной замены и адекватного выражения мыслей собеседнику.

Библиографические ссылки

1. Михалева Е. Н. Особенности возникновения жаргона как теневой стороны профессионального языка. Вестник БООПРЯИ. Минск, Изд-во РИВШ, 2019. Вып. 1 / 2019 (11). 130 с. С. 30-37.

2. Михалева Е. Н. Отмена табуированности в изучении некодифицированной лексики на занятиях РКИ. Лингводидактика: материалы VI Респ. Науч.-практ. Семинара, Минск, 25 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол. : С.И.Лебединский (гл. ред.) [и др.] Минск : Изд. Центр БГУ, 2019. 120 с. С. 54-58.

3. Михалева Е. Н. Онтологические основы системного изучения ненормированной лексики на занятиях РКИ. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного : достижения, проблемы и перспективы развития : материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22 ноября 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : С. И. Лебединский (гл. ред) [и др.]. Минск, БГУ, 2019. 130 с. С. 31-36.

4. Об административных правонарушениях [Электронный ресурс] : кодекс Республики Беларусь от 6 янв. 2021 г. № 91-3. – Режим доступа: <http://www.etalonline.by/document/?regnum=hk2100091>. Дата доступа: 14.10.2023.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. А. Мишонкова

*Гродненский государственный медицинский университет, ул. Горького, 80,
230009, Гродно, Беларусь, Mna0412@yahoo.com*

Актуальность работы определена педагогическими потребностями в повышении эффективности обучения русскому языку иностранных студентов в формировании и навыков профессиональной учебной деятельности, исследователь-

ского подхода в обучении, в формировании критического мышления. Задача методистов и преподавателей русского языка как иностранного – поиск методов, приемов и современных технологий для увеличения эффективности процесса обучения и развития активной речевой коммуникации: формирование креативного мышления, потребность повышения профессионального роста, постоянного поиска новых знаний.

Ключевые слова: коммуникация; компетенция; методы; технологии; профессиональная направленность; инновации.

COMMUNICATIVE APPROACH IN FORMING LANGUAGE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS

N. A. Mishonkova

*Grodno State Medical University, st. Gorky, 80,
230009, Grodno, Republic of Belarus; Mna0412@yahoo.com*

The relevance of the work is determined by the pedagogical needs to improve the effectiveness of teaching the Russian language to foreign students, the formation of professional learning skills, a research approach to teaching, the formation of critical thinking. The task of methodologists and teachers of Russian as a foreign language is to search for methods, techniques and modern technologies to increase the effectiveness of the learning process and the development of active speech communication: the formation of creative thinking, the need to increase professional growth, the constant search for new knowledge.

Keywords: communication; competence; methods; technologies; professional orientation; innovation.

Тема является актуальной, поскольку коммуникативный подход стал доминирующей парадигмой в обучении иностранным языкам. Этот подход основывается на использовании языка в реальных коммуникативных ситуациях, а не на изучении языковых структур в изоляции.

Сегодня многие люди изучают русский язык с целью коммуникации с носителями языка, например, для работы, учебы или путешествий. Поэтому преподавание русского языка как иностранного должно быть ориентировано на развитие коммуникативных навыков обучающихся.

Использование коммуникативного подхода позволяет преподавателю русского языка как иностранного использовать разнообразные методы и формы обучения, которые могут помочь обучающимся лучше понимать и использовать язык в разных контекстах. Например, это могут быть дискуссии, дебаты, ролевые игры и другие интерактивные методы обучения.

Кроме того, коммуникативный подход может помочь обучающимся развивать не только языковые, но и межкультурные компетенции, что

крайне важно в многоязычном и многокультурном мире. Таким образом, использование коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного является актуальной и эффективной практикой, которая может помочь иностранным обучающимся развивать свои языковые, коммуникативные и межкультурные компетенции.

В Беларуси преподавание русского языка как иностранного является актуальным и перспективным направлением в образовании, которое активно развивается. Как отмечал выдающийся лингвист Е.И. Пассов, «иностранный язык давно уже стал производительной силой в современном обществе, а обучение иностранному языку – своего рода экономической категорией» [1].

Коммуникативная компетенция – это способность обучающихся решать средствами иностранного языка актуальные задачи общения в бытовой, учебной, профессиональной и культурной жизни; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения [2]. Определение коммуникативных умений, необходимых для общения иностранных обучающихся в устной и письменной формах с использованием учебно-познавательных стратегий важно для развития коммуникативной компетентности.

На этапах становления методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) существовали различные методы и приемы обучения. Современные тенденции в педагогике и психологии опираются на совершенствование процесса обучения с опорой на новые, современные технологии. Анализ литературы показал, что использование традиционных и передовых педагогических разработок, подходов, новых технологий в преподавании русского языка для обеспечения овладения коммуникативной функцией языка, увеличение мотивации иностранных студентов-медиков, создание комфортных условий, обеспечивают продуктивную коммуникативную деятельность, максимально приближенную к профессиональной деятельности.

Термин «подход к обучению» был введен в 1963 году английским методистом А. Энтони, о способах овладения языком, о подходах к обучению писали в своих трудах М. Н. Вятютнев (1984), И. Л. Бим (1988), В. Л. Скалкин (1981) и др.[3].

Работы многих отечественных и зарубежных ученых психологов, лингвистов и методистов, основоположников отечественной коммуникативной методики обучения иностранным языкам, были посвящены проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в педагогике (А. А. Вербицкий, Б. В. Беляев, А. А. Леонтьев, М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова,

С. Г. Тер-Минасова и др.), но не все определения понятий были достаточно рассмотрены, например, определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции, определение критериев и показателей сформированности коммуникативной компетенции [4]. История методов – это «война» нового метода, с действующим, старым. В книге Л. В. Московкина и А. Н. Щукина «История методики обучения русскому языку как иностранному» представлен исторический обзор развития методики обучения РКИ [5]. Анализ исторических фактов показывает, что практическая методика обучения русскому языку иностранцев началась в период, когда формировались подходы и методы, реализовывались основные принципы обучения, вырабатывались различные приемы, формулировались отдельные теоретические положения, создавались учебные материалы.

Обоснование общих и частных вопросов методики обучения русского языка как иностранного (РКИ), психологические и лингвистические основы были достигнуты в конце 80-х – 90-х гг. XX в. В этот период ученые разработали новые перспективные методы обучения: коммуникативный, коммуникативно-индивидуализированный, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения и др. Новые методы обучения, как отмечает С. И. Лебединский, учитывали структурные особенности учебного процесса и психологические закономерности овладения иностранным языком: мотивация обучения, коммуникативные потребности, модели речепорождения и речевосприятия, механизмы и объем вербальной памяти, виды запоминания, индивидуально-типологические особенности учащихся, резервные возможности [6].

Идеи коммуникативной лингвистики в методике преподавания РКИ были реализованы в 90-е годы XX в., в это же время стал популярным коммуникативный метод обучения, разработанный Е. И. Пассовым [7].

Сегодня появляются учебники и методические пособия, новые средства обучения, издаются специальные научные журналы, где преподаватели иностранных языков могут найти ответы на актуальные вопросы изучения и преподавания иностранных языков. Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающих средств предоставляет широкие возможности для выбора нужной методической системы: как протекает процесс овладения языком, позволяет переосмыслить методические проблемы, теоретически обосновать факторы, влияющие на процесс овладения иностранным языком.

Специфика русского языка как иностранного – это обучение в условиях языковой среды и влияние языковой среды на эффективность учебного процесса, овладение средствами изучаемого языка, которые будут

использоваться в будущей профессиональной деятельности студентов. Коммуникативный метод обладает всеми основными признаками деятельностного подхода к обучению, речевой направленностью, которая имеет практическую цель, т.е. практическое пользование языком [8].

Активные методы и формы обучения объединяют такие педагогические технологии, без которых невозможно представить современные методы обучения. При обучении русскому языку как иностранному важное значение имеют выбор образовательной технологии, изучение коммуникативных возможностей в активизации речевой деятельности. Технологии организации работы могут быть личностно-ориентированные, информационные, игровые, эвристические и другие. Поиск методов, приемов и технологий процесса обучения, развитие активной речевой коммуникации на занятиях – актуальная задача, решению которой способствуют новые современные технологии обучения: на смену парадигме передачи знаний должна приходиться парадигма деятельности.

Модели обучения или методы: пассивная модель обучения – передача знаний от преподавателя студентам, проверка знаний с помощью опроса, тестирования, контрольных и других видов работ, активные методы – стимулируют познавательную деятельность и творческие способности студентов. Эвристический метод обучения предусматривает использование специально подобранных вопросов, подводящих обучающихся к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка. В процессе занятий обучающиеся могут вывести новые понятия, сформулировать грамматические определения и правила. Этот метод переплетается с другими видами активной познавательной деятельности: решением языковых задач, участием в ролевых играх, выполнением письменных и устных упражнений [2].

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения – отбор и организацию лингвистического материала, опираясь на определенные темы и ситуации общения. Этот принцип предполагает определенную организацию обучения, использование различных организационных форм для осуществления профессионального общения. Коммуникативная цель обучения русскому языку как иностранному – это стратегия обучения. Практическая коммуникативная направленность учебного процесса состоит в обеспечении единства обучения и воспитания студентов-медиков, в овладении ими основами русского языка, в умении применять его на практике в клинике и во внеучебной деятельности [6]. Актуальность изучения русского языка как иностранного обусловлена необходимостью налаживания межкультурного и международного сотрудничества, а русский язык является средством популяризации гуманистических, духовных ценностей [3].

Учебные пособия, по которым изучают русский язык иностранные обучающиеся, имеют профессиональную направленность. Студенты знакомятся с научными, научно-популярными и художественными текстами, которые тесно связаны с проблематикой будущей профессии, поэтому использование таких учебных материалов интересно обучающимся [8]. Повышение мотивации изучения языка предполагает построение учебных заданий, которые дают возможность самовыражения: высказывание своего мнения и взглядов на ситуацию. Например, чтение или слушание текста с последующим комментированием, определенная тема для высказывания своего мнения.

Преподаватели также активно используют такие инновационные технологии, как: Moodle (электронное обучение), практико-ориентированный проектный подход, кейс-технологии, поиск нужной информации в интернет-пространстве, нестандартные технологии (олимпиады, круглые столы, дебаты, интеллектуальные игры, викторины, дни родного языка, науки и национальной культуры, экскурсии и т.д.) [9, 10].

Задача преподавателей – сформировать у обучающихся потребность в поиске новых знаний, повышения профессионального роста, чтобы студенты-медики стали активными участниками процесса обучения. Сегодня наука стала сферой, где каждый может найти себя и успешно развиваться, а преподаватели могут в этом помочь обучающимся, т.к. знания, полученные в высшей школе, – важное условие успешной реализации личности в дальнейшей профессиональной деятельности. Сегодня преподаватели русского языка как иностранного работают над совершенствованием методов преподавания, используя новые технологии и инновации.

В заключение можно сказать, что использование коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного студентам-медикам является эффективным методом, который помогает им не только научиться говорить на русском языке, но и использовать его в профессиональной деятельности.

Основными преимуществами коммуникативного подхода являются:

- ориентация на реальные коммуникативные ситуации – иностранные обучающиеся могут не только повторять фразы, но и использовать русский язык для общения на различные темы;
- активное использование русского языка – позволяет выполнять различные коммуникативные упражнения, применять русский язык в практических ситуациях в профессиональной сфере;
- индивидуальный подход – преподаватель ориентируется на потребности каждого обучающегося, определяя уровень его знаний и способности;
- использование различных методов обучения – преподаватель может использовать такие методы, как: ролевые игры, дискуссии, игры на рече-

вую память и другие, которые сделают процесс обучения более интересным и эффективным.

Коммуникативный подход позволяет иностранным обучающимся не только учиться русскому языку, но и расширять свои профессиональные знания в медицинской сфере. Данный подход помогает развивать навыки общения, дает возможность чувствовать себя увереннее в профессиональной среде, использовать русский язык в реальных коммуникативных ситуациях. Таким образом, использование коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного имеет множество преимуществ и является эффективным методом обучения.

Библиографические ссылки

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного Москва, 2010. 568 с.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. С. 98.
3. Беженарь О. А. Этноориентированная модель обучения русскому языку италоязычных учащихся вне языковой среды : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук . Москва, 2017. 292 с.
4. Минаева Е. В. Методика обучения дискурсивным словам в условиях языковой среды (уровни А2-В1): специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2021. 220 с.
5. Московкин Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному. Москва, 2013. 400 с.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. Мн.: РИВШ БГУ, 2011. 300 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
8. Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. / Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГМУ, 2017. 337 с.
9. Мишонкова Н. А. Информационные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах: практический аспект : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Волгоград, 27 января 2021 г. Волгоград, 2021. С. 70-75.
10. Мишонкова Н. А. Стратегия дистанционного обучения иностранных студентов в условиях социального дистанцирования // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов V Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2020 г.) Курск: КГМУ, 2020. С. 128-133.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ 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*

Статья посвящена использованию инфографики как современного вида визуализации на занятиях русского языка как иностранного. Авторы раскрывают ее дидактический потенциал, подчеркивают эффективность инфографических текстов при обучении представителей «поколения цифрового мира», выделяют ее основные функции и структурные компоненты, представляют онлайн-ресурсы для создания графического дизайна. Особое внимание уделяется практическим аспектам подготовки и применения инфографики на учебных занятиях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; инновационные технологии; восприятие; визуализация; инфографика; онлайн-ресурсы.

USING INFOGRAPHICS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. 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 is devoted to the use of infographics as a modern type of visualization in classes of Russian as a foreign language. The authors reveal its didactic and functional potential, emphasize the effectiveness of infographic texts in teaching representatives of the “digital world generation”, highlight its main functions and structural components, and present online resources for creating graphic design. Particular attention is paid to the practical aspects of preparing and using infographics in classrooms.

Keywords: Russian as a foreign language; innovative technologies; perception; visualization; infographics; online resources.

Современные реалии требуют от преподавателя применения инновационных технологий, так как их использование позволяет значительно разнообразить содержание, методы и формы обучения. Особенно перспективным представляется использование инновационных технологий в обучении иностранному языку.

Очевидно, что новое поколение студентов отличается от предыдущего в отношении ценностей, установок, целей и мышления в целом. Это представители «поколения цифрового мира» с новым типом восприятия информации. Специфической особенностью этого поколения является «клиповое мышление» – особый тип мышления, отличающийся высокой скоростью переключения между отдельными отрезками информации при повышенной скорости и фрагментированности информационного потока. Основными характеристиками клипового мышления являются: конкретность мышления, фрагментарность (отсутствие целостного восприятия), ориентация на понятия меньшей степени общности, алогичность, лабильность [1].

Тезис «Больше информации, но в компактном виде» стал ключевым в современной коммуникации. Сталкиваясь с объемным линейным текстом без яркой визуализации и разноформатного содержания, новое поколение чувствует переутомление и снижение концентрации внимания, что приводит к снижению результативности обучения. Именно поэтому содержание, цели, методы и способы подачи учебной информации должны быть релевантными и привлекательными для современных студентов, а задача преподавателя – учитывать особенности клипового мышления и искать формы сочетания традиционного обучения с современными информационными технологиями.

К эффективным формам обучения РКИ представителей «клипового мышления» необходимо отнести инфографику (информационная графика – это способ визуализации информации в целях создания единого сюжета, который возникает при объединении графического дизайна, иллюстраций и текста) [2, с. 27].

Инфографика предполагает сворачивание больших объемов информации и представление ее в более компактном виде. При этом процесс создания инфографики представляет собой не просто совмещение текста и изображений, а трансформацию вербального описания в наиболее выгодные формы визуализации.

Обладая когнитивной, иллюстративной, коммуникативной, информационной и эстетической функциями, инфографика позволяет студентам использовать язык образов и ассоциаций, что соответствует как наглядно-образному типу мышления обучающихся, так и особенностям восприятия информации, эффективно формирует лексико-грамматические навыки, развивает все виды речевой деятельности, а привлекательность подачи материала пробуждает интерес, вызывает желание разобраться в представленной информации. Ученые отмечают, что изучение инфографики и ее составление влияют на мыслительные операции высоких уровней, кри-

тическое мышление, выявление закономерностей и связей, развитие исследовательских способностей, повышают визуальную грамотность.

Следует отметить, что инфографика «не просто передает готовую информацию, которая не всегда откладывается в памяти студента, но позволяет обучающемуся самому добывать и интерпретировать ее, опираясь при этом не только на вербальный компонент, но и на оформление иллюстрации, главную образную идею креолизованного текста. Работая с инфографикой, читая и рассматривая ее, студенты рассматривают текст одновременно рационально и эмоционально, что, безусловно, способствует более быстрому запоминанию, более глубокому пониманию и присвоению информации» [3, с. 25].

Задания с использованием инфографики могут быть направлены на развитие всех видов речевой деятельности и вовлечены во все виды работ на занятии: фронтальную, групповую и индивидуальную. Отметим, что организация работы с инфографикой возможна уже на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному, поскольку максимальная визуализация материала позволяет предоставить студентам необходимое количество сведений при минимальном объеме текстовой информации.

Инфографика обладает логикой изложения, четкой структурой и имеет свои правила построения. Ее структурными компонентами являются: *заголовок* (краткое и информативное название, как правило, представляющее собой назывное или вопросительное предложение); *подзаголовок* (вопрос, ответ на который содержится в инфографике); *визуальные элементы* (иллюстрации, фотографии, цифровая информация, таблицы, схемы, диаграммы, графики и т.д.); *текстовые блоки* (сопровождающие тему обсуждения мини-тексты).

Инфографика прочитывается как цельный законченный текст и имеет коммуникативную направленность, поэтому представляется возможным использовать ее в качестве опоры при обучении разным видам речевой деятельности, стимула, управляющего высказыванием студента.

Преподаватель имеет возможность не только самостоятельно создавать свои материалы, но и использовать готовый продукт.

Поскольку интернет-ресурсы предлагают целые коллекции инфографики по разным тематическим разделам, преподаватель имеет возможность подобрать необходимые слайды, соответствующие не только грамматической и лексической теме учебного занятия, но и уровню владения языком студентами. Как правило, большую заинтересованность у студентов вызывает лингвострановедческий материал инфографики, поскольку он позволяет ближе познакомиться со страной изучаемого языка и проблемами, волнующими местных жителей. Так, в коллекциях сайтов «РИА Новости», «БЕЛТА», «Sputnik», газет «Аргументы и факты», «Комсо-

мольская правда» можно найти инфографику, отражающую политические, экономические, социальные, культурные реалии России и Беларуси.

Как отмечает О. Н. Жизневская, «медиаинфографика является важным дидактическим инструментом в преподавании РКИ и по мере возможности и необходимости должна быть включена в учебный процесс» [4, с. 227].

Для создания авторской инфографики можно использовать следующие онлайн-ресурсы: Canva, Venngage, Easelly, Visme и другие.

Рассмотрим некоторые возможности применения инфографики на занятиях:

- прочитать содержимое инфографики и высказать свое отношение к прочитанному, используя предложенные преподавателем речевые клише;
- найти в инфографике известную и незнакомую информацию;
- расширить предложенную сжатую информацию до размера эссе и представить в письменной форме;
- дополнить инфографику недостающей информацией из текстов;
- представить данные в табличной форме и предположить, как они будут изменяться в дальнейшем;
- восстановить деформированную инфографику;
- подготовить монологическое высказывание по материалам инфографики;
- составить викторину для товарищей по группе, используя данные инфографики;
- перевести статистические данные из какого-либо текста в формат инфографики;
- создать авторскую инфографику по заданной преподавателем теме.

Это могут быть задания на подбор и обработку информации, выбор подходящего формата и дизайна инфографики, ее оформление и презентация.

Таким образом, эффективность работы над инфографикой при обучении русскому языку как иностранному не вызывает сомнений ввиду ее многоаспектности. Она учитывает особенности восприятия информации современными студентами, создает условия для усвоения и закрепления лексико-грамматических навыков, развития навыков устной и письменной речи, продуцирования связного сообщения и аргументированного изложения собственной точки зрения. Вышеперечисленное отвечает требованиям новой образовательной парадигмы, акцент в которой делается на осмысление, освоение, структурирование, упорядочение и преобразование полученной информации, а также собственной информированности при решении разнообразных практических задач. Перечисленные навыки и умения будут полезны как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности студентов.

Библиографические ссылки

1. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. Вып. 5 (24). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 25.08.2023).
2. Крам Р. Инфографика. Визуальное представление данных. СПб.: Питер, 2015. 384 с.
3. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV-ой Международной методической конференции. Воронеж: «Научная книга», 2016. С. 22–26.
4. Жизневская О. Н. Дидактический потенциал медиаинфографики в практике преподавания РКИ // Национально-культурный компонент в тексте и языке: сб. науч. ст. / редкол.: О. А. Полетаева (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2020.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О. Б. Нестерович

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

В статье рассматриваются лингводидактические основы изучения фактов грамматической омонимии на занятиях по русскому языку как иностранному и предлагается система упражнений, основанных на различных видах речевой деятельности. Приведенные упражнения способствуют запоминанию изученных омонимов и формируют умения и навыки употребления их в речи. Отмечается, что изучение грамматической омонимии способствует эффективному усвоению иностранными студентами грамматики и на практике улучшает качество изучения русского языка как иностранного, способствует повышению уровня коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: грамматическая омонимия; омоформы; русский язык как иностранный; коммуникативная компетенция; межкультурная коммуникация.

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS OF STUDYING THE FACTS OF GRAMMATICAL HOMONYMY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

O. B. Nesterovich

*Belarusian State University of Culture and Arts,
Rabkorovskaya str., 17, 220007, Minsk, Belarus, olganestv@gmail.com*

The article discusses the linguodidactic foundations of studying the facts of grammatical homonymy in classes on Russian as a foreign language and proposes a system of exercis-

es based on various types of speech activity. These exercises contribute to the memorization of the studied homonyms and form the skills and abilities to use them in speech. It is noted that the study of grammatical homonymy contributes to the effective assimilation of grammar by foreign students and in practice improves the quality of learning Russian as a foreign language, contributes to improving the level of communicative competence.

Keywords: grammatical homonymy; homoforms; Russian as a foreign language; communicative competence; intercultural communication.

Одним из самых сложных вопросов в процессе изучения русского языка как иностранного является омонимия. Это семантическое явление, возникающее в процессе развития языка, распространено в разных языках мира. Как известно, омонимия охватывает лексические единицы и грамматические формы, которые, будучи сходны по своей фонетической структуре, не имеют точек соприкосновения в смысловом содержании. Кроме того, омонимия проявляется на всех языковых уровнях, где выделяются значимые единицы: на уровне морфем, слов, форм слов, словосочетаний и предложений.

Несмотря на то что проблема омонимии давно привлекала интерес лингвистов, больше внимания уделялось лексической омонимии. Впервые грамматическую омонимию исследовал В. В. Виноградов. В середине XX века вышла его статья «О грамматической омонимии в современном русском языке» [1], ставшая фундаментальным трудом, на который опирается большое количество современных исследователей.

Омонимия (одноименность, от греч. *homos* – одинаковый, *опута* – имя) – «звуковое совпадение разных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом» [2, с. 285]. Ученые выделяют различные виды и типы омонимов. Омофоны, омографы и омоформы являются основными видами омонимов с учетом сложности омонимии русского языка и уровня, приемлемого для восприятия иностранных студентов. Понятие грамматической омонимии основывается на классификации Н. М. Шанского (лексические омонимы: полные, неполные; омофоны, омоформы, омографы) [3].

Грамматическая омонимия является достаточно сложным явлением в языке. Грамматические омонимы – слова разных частей речи, имеющие одинаковое написание и произношение, но различающиеся значением, например:

1. *Что* вас привлекает в книгах? (*что* – вопросительное местоимение);

2. Было решено, *что* завтра мы будем отдыхать. (*что* – союз);

3. *Что*, у вас каждый день такой? (*что* – частица).

Образованный (причастие) и *образованный* (имя прилагательное):

1. Факультет, *образованный* в прошлом году. (причастие);

2. Этот человек культурный, *образованный*. (имя прилагательное).

С учетом сложности явления грамматической омонимии, изучение фактов омонимии на занятиях по русскому языку как иностранному возможно со студентами, которые владеют языком минимум на втором сертификационном уровне (B2. Общее владение), должно сопровождаться разработанной системой упражнений, которая будет эффективной при закреплении изученных омонимов на уровне овладения русским языком B2, будет способствовать формированию умений и навыков употребления их в речи, обогащению лексического запаса студентов.

Для изучения фактов грамматической омонимии можно предложить иностранным студентам иллюстрации, мини-тексты различных типов речи и жанров, включающие омонимы, словарик омонимов.

Изучение фактов омонимии основывается на коммуникативно-когнитивном подходе, позволяющем иностранным студентам осуществить различные виды речевой деятельности с использованием специально составленного словарика омонимов разных типов.

Усвоение грамматической омонимии обеспечивается путем выполнения упражнений, например:

1. Найдите омонимы и составьте с ним словосочетания.

2. Определите грамматические значения выделенных слов и их функции в предложениях.

Мой любимый город – Минск.

Мой посуду горячей водой.

Три студента вошли в аудиторию.

Три морковь на терке.

Грамматические омонимы, в отличие от лексических, являются словами разных частей речи, а грамматические омоформы, в отличие от лексических, являются формами слов разных частей речи.

3. Определите, какими частями речи являются выделенные слова.

Три студента вошли в аудиторию.

Три морковь на терке.

К трем прибавить два – пять.

Трем окно и моем пол.

Случаи, когда у двух слов совпадает и произношение, и состав фонем, но лишь в одной форме или в отдельных формах (омоформы), например, три – «3» и три! – повелительное наклонение от глагола тереть, трем – дательный падеж от числительного «3» и трем – 1-е лицо множественного числа настоящего времени от этого же глагола.

4. В каких предложениях слово «что» является союзом?

Что случилось?

Расскажи, *что* у тебя нового.

Было решено, *что* завтра мы будем отдыхать.

Что вас привлекает в книгах?

5. В каких предложениях слово «до» является предлогом?

Птицы улетают на юг *до* наступления холодов, а насекомые прячутся *до* весны.

До встречи оставалось два часа.

Я никак не могу дочитать эту книгу *до* конца.

До – один из музыкальных звуков, начальный тон современной музыкальной азбуки.

6. Прочитайте стихотворение и найдите омонимы.

Нес медведь, шагая *к рынку*,

На продажу меду *крынку*.

Вдруг на мишку – вот *напасть* –

Осы вздумали *напасть*!

Мишка с армией *осиной*

Дрался вырванной *осиной*.

Мог ли в ярость он не *впасть*,

Если осы лезли *в пасть*,

Жалили куда *попало*,

Им за это и *попало*.

7. Заполните пропуски в данных предложениях, используя слова для справок. Обратите внимание на правильное употребление вида и времени глаголов.

1) Болельщик _____ за свою любимую команду. 2) Он _____ уже месяц.
3) Деньги уже _____ на ваш счет. 4) Студенты могут _____ этот текст на китайский язык.

Слова для справок: *перевести, болеть*.

8. Определите, от каких глаголов образованы формы *вожу, лечу*:

А) Я *вожу* автомобиль два года.

Б) Я всегда *вожу* с собой воду.

А) *вожу* (от водить);

Б) *вожу* (от возить).

В) Я *лечу* людей.

Г) Я *лечу* на самолете.

В) *лечу* (от лечить);

Г) *лечу* (от лететь).

9. В каких предложениях выделенные слова являются существительными, в каких глаголами, наречиями, прилагательным?

Мы наслаждаемся летним *вечером*.

Мы вернулись домой *вечером*.

Он едет *на встречу* с друзьями.

Он бежит *навстречу*.

В лесу растут высокие *ели*.

Мы *ели* лапшу.
Не трать времени *впустую*.
Мы вошли *в пустую* комнату.
Я очень *берегу* время, поэтому не хочу терять ни минуты.
Они отдыхают на *берегу* реки.

«Омонимия пронизывает весь язык, все уровни или ярусы его структуры, все его звенья. Вероятно, именно в широком распространении омонимии состоит одно из важнейших отличий всякого естественного языка, складывающегося стихийно на протяжении веков и тысячелетий» [4, с. 83].

Изучение омонимичных лексических единиц и омонимичных грамматических форм на занятиях по русскому языку как иностранному имеет важное значение, так как они содержат богатейший лингвистический материал, позволяющий на его основе эффективно изучать различные аспекты русского языка.

Грамматическая омонимия несет в себе элементы национально-культурной специфики, без ее учета невозможно усвоить изучаемый иностранный язык как средство общения и стать полноценным участником в межкультурной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Виноградов В. В. О грамматической омонимии в современном русском языке // Русский язык. 1940. № 1. С. 1–11.
2. Русский язык: Энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН; Под общ. ред. А. М. Молдована. 3-е изд. перераб. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. 904 с.
3. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. Изд. стереотип. М.: URSS, 2022. 310 с.
4. Маслов Ю. С. Омонимы в словарях и омонимия в языке. М.: Языки славянской культуры, 2004. 770 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПАМЯТИ НА УРОВНЕ ОВЛАДЕНИЯ ГОТОВЫМИ РЕЧЕВЫМИ МОДЕЛЯМИ (УРОВЕНЬ А1)

В. В. Проконина¹⁾, Ж. В. Проконина²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, veraprok88@mail.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, zhanna.prokonina@gmail.com*

Рассматривается понятие «стратегии овладения иностранным языком», которое представляет собой определенный способ получения, сохранения и использования ре-

чевой информации. Учитывается, что на современном этапе оптимальная модель обучения иностранному языку должна строиться с учетом психолингвистических исследований.

Особое внимание уделяется начальному этапу языкового развития, а именно уровню овладения готовыми речевыми моделями в системе, характеризующей стратегии овладения иностранным языком, разработанной С. И. Лебединским.

Описывается формирование стратегий сохранения языковой информации в памяти в процессе изучения падежной системы русского языка.

Ключевые слова: психолингвистика; речевая память; когнитивная схема обучаемого; автоматизированное понимание; готовые речевые модели; стратегии сохранения языковой информации.

FORMATION OF STRATEGIES FOR STORING LANGUAGE INFORMATION IN MEMORY AT THE LEVEL OF MASTERING READY SPEECH MODELS (LEVEL A1)

V. V. Prakonina ^a, Z. V. Prakonina ^b

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

^b*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, zhanna.prokonina@gmail.com*

The concept of «foreign language acquisition strategy» is considered, which is a certain way of obtaining, storing and using speech information. It is taken into account that at the present stage the optimal model of teaching a foreign language should be built taking into account psycholinguistic research.

Particular attention is paid to the initial stage of language development, namely the level of mastery of ready-made speech models in the system characterizing the strategy for mastering a foreign language, developed by S. I. Lebedinsky.

The formation of strategies for storing linguistic information in memory in the process of studying the case system of the Russian language is described.

Keywords: psycholinguistics; speech memory; cognitive schema of the learner; automated understanding; ready-made speech models; strategies for storing linguistic information.

Современная теория обучения иностранным языкам использует не только данные лингвистики, педагогики, но и когнитивной психологии, социо- и психолингвистики. В работах современных психолингвистов отмечается, что на современном этапе развития лингводидактики оптимальная модель обучения русскому языку в иностранной аудитории должна строиться с учетом широкого спектра данных о механизмах речевой памяти, индивидуальных стратегий обработки языковой и речевой инфор-

мации, овладения речью и пользования языком на различных логико-смысловых и коммуникативных уровнях [1, с. 135].

Стратегии овладения иностранным языком – это определенный способ получения, сохранения и использования речевой информации.

Они включают в себя глубинные психологические процессы, посредством которых обучаемые аккумулируют новые правила иностранного языка и автоматизируют их в новых ситуациях через переработку воспринимаемого материала путем его структурного упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивную схему обучаемого. Оптимально выработанные индивидуальные стратегии усиливают понимание, усвоение и сохранение в памяти всей необходимой учебной информации, приводят к автоматизированному пониманию и производству речи на изучаемом языке [1, с.136].

Стратегии рассматриваются как процессы, которые руководят навыками и координируют их. Стратегии овладения языком функционируют на более высоком уровне, чем навыки. Одновременно с восприятием структуры речевой модели (путем презентации), формированием механизма аналогии (путем имитации) и навыка оформления (подстановка и трансформация) происходит осмысление закономерностей в принятии решений в ходе коммуникативно-познавательной деятельности, что и представляют собой стратегии усвоения или овладения речевой моделью.

В психолингвистике рассматриваются общие и индивидуальные стратегии овладения языком. Центральной проблемой при овладении любым иностранным языком является проблема выбора индивидуальной стратегии овладения: она может быть либо эффективной, либо неудачной [1, с. 141].].

В общем виде стратегии представляют собой **набор специфических способов переработки речевой информации**, которые обеспечивают понимание, усвоение, сохранение языковой, предметной и концептуальной информации в памяти и воспроизведение ее посредством языка в речи [1, с. 342].

Индивидуальные стратегии овладения языком – это выбор обучаемыми одного из возможных вариантов действия, направленного на усвоение декларативных и процедурных знаний в области изучаемого языка.

Система, характеризующая стратегии овладения иностранным языком (уровни владения), готовыми речевыми моделями и творческой речью, разработанная С И Лебединским, имеет сложную структуру и отражает весь процесс переработки речевой информации. Разные стратегии подходят для разных уровней владения языком. На начальных этапах языкового развития обучаемому важно накопить некую критическую мас-

су информации, для среднего уровня владения языком особую роль играет переструктурирование информации [1, с. 345].

Обратимся к начальному этапу языкового развития и рассмотрим уровень овладения готовыми речевыми моделями. Данный уровень включает в себя заучивание речевых моделей, имитацию речевых моделей, и, как следствие, анализ речевых моделей.

Рассмотрим на конкретном примере как формируется анализ речевых моделей у обучаемых на уровне овладения готовыми речевыми моделями. Обратимся к **стратегиям сохранения языковой информации в памяти** в процессе изучения падежной системы русского языка (на примере изучения винительного падежа имен существительных в единственном числе) и организации контроля усвоения знаний (уровень А1).

Материалы подготовлены на основе анализа ошибок, которые допускаются иностранными учащимися при изучении винительного падежа имен существительных единственного числа на элементарном уровне. Среди ошибок в большом количестве присутствуют следующие:

- ✓ *неправильный выбор субъекта / прямого объекта;*
- ✓ *неправильный выбор вопроса, указывающего на субъект / прямой объект;*
- ✓ *неправильный выбор грамматических показателей в модели с прямым объектом – именем нарицательным.*

Для разработки методики формирования стратегий сохранения языковой информации в памяти на уровне овладения готовыми речевыми моделями мы предлагаем тестовую систему, направленную на многократное повторение готовых моделей по две позиции в блоке (сравнительно-сопоставительный способ презентации учебного материала) для активизации ситуации выбора субъекта / прямого объекта, а также для запечатления речевых моделей и облегчения процесса анализа их. Учебный тестовый материал подготовлен в соответствии с базовым учебником уровня А1/А2 [2].

При подготовке тестового материала учитывались следующие положения.

1. При сопоставлении винительного и именительного падежей КОГО/ КТО набор одушевленных объектов на начальном этапе следует ограничить только именами собственными в речевых моделях:

Таблица 1

Готовые модели

Это КТО(S) Вот КТО Субъект – подлежащее, существительное в именительном падеже
Кто (S)+ Р + КОГО (прямой объект) S – подлежащее, одушевленное существительное в именительном падеже.

Р – предикат – глагол, который координируется с субъектом в лице и числе.
 О– прямой объект – кого? Одушевленные существительные мужского рода –А/-Я; существительные женского рода –У/-Ю

Таблица 2

Анализ речевых моделей (выбираем субъект / прямой одушевленный объект)

Это ... Андрей ждет ...	А) Кристина Б) Кристину
Сегодня на уроке я вижу ... А вот и ...	А) Максим Б) Максима

2. Для сравнения и дифференциации словоформ с вопросами КТО? / КОГО? и определения грамматических показателей выражения одушевленного объекта мужского и женского рода использовались модели:

- КТО + Р + КОГО (прямой объект одушевленный)
- КТО + Р + ЧТО (прямой объект неодушевленный)

Таблица 3

Анализ речевых моделей (выбираем правильный вопрос, субъект / прямой одушевленный объект)

Иван ждет Лену. – ... ждёт Иван?	А) Кто Б) Кого
Лена знает английский язык. – ... знает английский язык?	

3. При выборе грамматических показателей в модели с прямым объектом – именем нарицательным использовались модели:

Это ЧТО(S)

Субъект – подлежащее, существительное в именительном падеже

Кто (S)+ Р → ЧТО (прямой объект)

S – подлежащее, одушевленное существительное в именительном падеже.

Р – предикат – переходный глагол, который координируется с субъектом в лице и числе.

О – прямой объект – что? Неодушевленные существительные мужского рода – А/- Я; существительные женского рода –У/- Ю

Таблица 4

Анализ речевых моделей (выбираем грамматические показатели в модели с прямым объектом – именем нарицательным)

– Что на рисунке? – На рисунке ...	А) парк и река Б) парк и реку
– Что сейчас рисуют дети? – Дети рисуют ...	

В тестовом контроле, разработанном в MOODLE и направленном на формирование стратегий сохранения языковой информации в памяти на уровне овладения готовыми речевыми моделями (уровень А1), представлены значения всех падежей в ограниченном объеме, чтобы усвоить закономерности в принятии решений в ходе коммуникативно-познавательной

деятельности [3]. Это позволит сформировать у иностранных учащихся системные представления о падежной системе русского языка и активизировать минимальный объем отобранных языковых средств.

Ниже приведем несколько примеров (по 20 позиций) тестовых заданий для активизации ситуаций выбора некоторых значений предложного и родительного падежей.

Таблица 5

Предложный падеж. Выберите правильный вариант

1.	Это наш ...	А) стол
2.	Ручка ...	Б) на столе
3.	Мои родители сейчас ...	А) работа
4.	Это интересная ...	Б) на работе
5.	Мой брат сейчас ...	А) Минск
6.	... – большой и красивый.	Б) в Минске
7.	Мои журналы ...	А) на окне
8.	Это наше ...	Б) окно
9.	Машины стоят ...	А) на площади
10.	Это очень известная ... в Минске.	Б) площадь
11.	Студенты сидят ...	А) аудитория
12.	Это большая и светлая ...	Б) в аудитории
13.	Мой друг живёт ...	А) общежитие
14.	Это новое ...	Б) в общежитии
15.	Твои книги ... на столе.	А) лежит
16.	Моя книга ... в сумке.	Б) лежат
17.	Моя картина ... на стене.	А) висит
18.	Эти картины ... в зале.	Б) висят
19.	– Где мое зимнее пальто? – Оно ... в коридоре на вешалке.	А) лежит Б) висит
20.	– Где мой англо-русский словарь? – Он ... в комнате на окне.	А) висит Б) лежит

Таблица 6

Родительный падеж. Выберите правильный вариант

1.	Это зонт ...	А) брат
2.	Это мой ...	Б) брата
3.	Это пальто ...	А) преподаватель
4.	Сергей Иванович – мой ...	Б) преподавателя
5.	Это вещи ...	А) сестра
6.	Познакомьтесь, это моя ...	Б) сестры
7.	... – моя подруга.	А) Наташа
8.	Это книги ...	Б) Наташи
9.	... тоже учится в БГУ.	А) Николай
10.	Это друзья ...	Б) Николая
11.	Это ...	А) Беларусь
12.	Это карта ...	Б) Беларуси
13.	Это ...	А) театра

14.	Это здание	Б) театр
15.	У меня есть	А) учебник
16.	У меня нет	Б) учебника
17.	У Андрея есть	А) сестры
18.	У Андрея нет	Б) сестра

Библиографические ссылки

1. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические и лингвометодические аспекты. Учебное пособие. Минск: БГУ, 2003.
2. Лебединский С. И. Русский язык для иностранцев: полный курс: Russian for Foreigners: Complete Course. A1/A2. Базовый уровень владения языком. Учебник. Минск: Научный мир, 2014.
3. Проконина В. В. Русский язык как иностранный. Сопровождающий онлайн-ресурс. Уровень A1/A2. Трудная грамматика. [Электронный ресурс]. URL: <https://edufir.bsu.by/course/view.php?id=929> (дата обращения: 10.09.2023).

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ И АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ НЕКОТОРЫХ КОНЦЕПТОВ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

М. А. Романенко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, havarushka1@mail.ru*

В данной статье дается аксиологический и культурологический анализ некоторых мужских концептов русской народной сказки. Выявляются гендерные ценностные ориентации русской национальной культурной общности.

Ключевые слова: концепт; национально культурное сообщество.

LINGUOCULTURAL AND AXIOLOGICAL DESCRIPTION OF SOME CONCEPTS OF RUSSIAN FOLK TALES (GENDER ASPECT)

M. A. Romanenko

*Belarusian State University, 4, Nezalieznasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, havarushka1@mail.ru*

This article provides an axiological and cultural analysis of some husband concepts in Russian folk tales. Gender value orientations of the Russian national cultural community are revealed.

Keywords: concept; national cultural community.

Современная образовательная парадигма одной из своих целей ставит формирование образованной культурной личности, обладающей гуманистической системой ценностей. В этой связи изучение национальной культуры народа сквозь призму национального языка вносит большой вклад в реализацию поставленной задачи. Такой подход к обучению позволяет познакомить учащихся с национально-культурными реалиями и традициями народа, точнее понять его культурные доминанты в контексте собственных национально-культурных ценностных представлений.

Вопрос взаимосвязи языка и культуры исследовался еще В. фон Гумбольдом. А. А. Потебня рассматривал язык как часть духовной культуры народа. Академик В. В. Виноградов прослеживал связь языка и культуры с особенностями мировосприятия народа

В современной лингвистике, лингвокультурологии этому вопросу посвящены работы Ю. С. Степанова, Ю. Н. Караулова, В. С. Кубряковой, В. Н. Телии и др.

Совокупность представлений о мире, о предметах и о явлениях этого мира мы называем картиной мира. Картина мира формируется в процессе когнитивной деятельности как народа в целом, так и отдельного человека. Представления или понятия, отраженные и зафиксированные в языке, составляют языковую картину мира. Каждый народ создает свою собственную неповторимую языковую картину мира. Знаковое отражение системы номинаций явлений и предметов окружающего мира выявляет специфику национального восприятия и осмысления экстралингвистических факторов.

Особенности формирования понятий и их отражение в языке изучает когнитивная лингвистика. Она выявляет и осмысливает принципы, по которым осуществляется номинация объектов материального и духовного мира. Наиболее значимым понятием когнитивной лингвистики, нашедшим выражение в языке, является термин «концепт». Краткий словарь когнитивных терминов рассматривает это понятие как «представления, мысли и знания персонажа о явлении или объекте мира» [1, с. 90-91].

В практике преподавания РКИ лингвокультурологический подход к обучению является неотъемлемой частью учебного процесса. Одним из важнейших источников лингвокультурологической информации могут стать произведения фольклора, т.к. в них особенно ярко прослеживаются глубинные связи русской национальной культуры и языка. Пословицы, поговорки, фразеологизмы отражают этнокультурные и лингвокогнитивные особенности народа. Связь живого народного языка с национально-культурными мировоззренческими приоритетами особенно полно выражена в народной сказке. Концепты номинаций персонажей русской

народной сказки характеризуют особенности миропонимания традиционного общества, его национально-культурную языковую картину мира.

Главным героем русской народной сказки является Иван-царевич (Иван-дурак, Иван – крестьянский сын и др.). Лингвокультурологический анализ этого концепта подразумевает исследование основных семантических составляющих с исторических и современных позиций.

Номинация «Иван-царевич» состоит из двух компонентов. Первая часть номинации имя собственное «Иван» в европейской культурной традиции обозначает русского человека вообще. «Иван – самое обиходное у нас имя... по всей стране нашей от Дуная, Кубани, Урала и до Амура, означает русского» [2, с. 288]. Использование этой номинации указывает на типичность героя, на его «русскость».

Вторая часть номинации этого концепта указывает на его происхождение, социальный статус героя. Иван-царевич, Иван – вдовый сын, Ваня-пастушок являются выходцами из разных социальных слоев: Иван-царевич из царского рода, Иван – вдовый сын из купеческого или крестьянского сословия, происхождение Вани-пастушка вообще не ясно, т.к. он сирота и в данное время находится в услужении у богатого барина. При всем различии в происхождении этих героев роднит одно обстоятельство: все они находятся в худшем по отношению к другим положении. Иван-царевич как третий сын не имеет право на престолонаследие («Иван-царевич и Серый Волк») [3, с. 115]; Иван – вдовый сын терпит унижение со стороны отчима («Иван – вдовый сын») [3, с. 51]; Мартынка с матерью после смерти отца-охотника оказались

в крайне бедственном положении, практически нищими («Волшебное кольцо») [3, с. 200].

Ядерным компонентом приведенных концептов и, прежде всего, концепта Иван-дурак при первом рассмотрении являются семы «неделание», «неум» (но это только при первом рассмотрении). Носители русского национального культурного кода хорошо знают, что «дурак» совсем не дурак, просто он не обладает повседневным практичным умом, который так ценится у обывателей. Его «неум» в конечном счете оборачивается истинным разумом, помогающим ему выйти победителем из всех испытаний.

Необходимо отметить, что в русской народной сказке Иван-дурак отличается не только своим знаменитым «неумом», он может управлять физическими процессами при помощи слова и музыки, т. е. обладает магическим даром. Ваня-пастушок своей волшебной игрой на дудочке заставляет плясать птиц, зверей, людей. («Дудочка-звоногудочка» и др.). Презираемый за лень родными братьями и их женами Емеля вдруг оказывается способным управлять неживыми предметами – ему подчиняются и печь, и

ведра, и ворота... [3, с. 107]. Способность совершать подобные чудесные действия характеризует героя как человека, обладающего высоким духовным статусом, жреческими полномочиями, наличие которых позволяет ему изменять окружающий мир.

Изучение данного концепта требует особого внимания, т. к. неподготовленная аудитория может сделать вывод, что в сказке одобряется лень, ничегонеделанье. Поэтому здесь необходим пошаговый страноведческий и лингвистический комментарий текстовой информации. Это может быть сообщение преподавателя или самостоятельный вывод студентов после ответов на наводящие вопросы. Преподаватель может использовать и другие способы прояснения смыслового содержания текста. В любом случае студент-инофон должен понять, что в русской национально-культурной картине мира владение функцией управления ценится значительно выше, чем владение производительной функцией. И такой выбор для мировой сказочной традиции является универсальным.

Например, в персидской сказке «Волшебная лампа Алладина» главный герой тоже получает способность повелевать людьми и природой при помощи волшебной лампы.

В белорусской народной сказке «3 рога ўсяго многа» главный герой дед-бедняк получает от журавля волшебную торбочку, способную накормить всех, и серебряный рог, из которого выскакивали двенадцать молодцев и наказывали обидчика деда [4, с. 234-247].

В иностранной аудитории мы фокусируем внимание на личностных качествах главных персонажей. Все перечисленные Иваны, Матюши, Андрей-стрельцы обладают добрым сердцем. Так Иван-царевич пожалел Серого Волка [3, с. 117], птенцов птицы Нагай [3, с. 117] («Иван-царевич и Серый Волк»; «Сказка о молодильных яблоках и живой воде») [3, с. 253], Мартынка на последние деньги спасает собаку, кошку, змею; Андрей-стрелец выхаживал раненую горлицу. Спасенные героями животные, птицы, люди платят им за их отзывчивость и доброту. Собака, кошка, птица Нагай, Серый Волк становятся навсегда волшебными помощниками героя, а спасенная горлица оборачивается красавицей и становится его мудрой и верной женой.

В русском национальном сознании доброта, любовь к живым существам являются основополагающими качествами. Благодаря этим качествам с помощью верных волшебных помощников герой приобретает богатырскую силу и неопишемую красоту. Чудесный конь Сивка-Бурка помогает долететь до окна царевны, снять с ее руки перстень и тем самым выполнить невыполнимую задачу («Сивка-Бурка»).

Оборотившаяся горлицей мудрая красавица – жена Марья-царевна помогла Андрею-стрельцу исполнить казалось бы абсолютно неосуше-

ствимые царские поручения: посетить на том свете покойного царя-отца, добыть в тридесATOM царстве кота Баюна, «сходить туда – не знаю куда, принести то – не знаю что». Таким образом, приведенные примеры высвечивают еще одну важную семантическую составляющую анализируемых антропонимических номинаций русской народной сказки.

Семантическое пространство названных концептов включает в себя компонент «любовь и уважение к родителям». Иван-царевич отправляется в путь, чтобы порадовать отца и добыть для него Жар-птицу («Иван-царевич и Серый Волк»); в сказке «О живой воде и молодильных яблоках» он уезжает из дома, чтобы найти для отца молодильные яблоки и живую воду. Почитание предков, глубокое уважение к родителям, к роду, к народу неразрывно связано с любовью героя к родной земле, к Отчизне. Благородные и отважные сердца многочисленных Иванов и других главных героев русской народной сказки (Никита Катом «Безногий и слепой богатыри» [3, с. 313], Никита Кожемяка из одноименной сказки [3, с. 273-276] поднимают их на борьбу с силами тьмы. Во многих сказках «Иваны» сражаются со Змеем Горынычем, Чудом-Юдом, чтобы освободить родную страну и весь народ от страшных чудовищ, которые хотят «и людей истребить, и города и села огнем спалить» («Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо») [3, с. 267]. В этих сюжетах анализируемые концепты дополняются следующими семантическими конкретизаторами: «благородство», «отвага», «любовь к Родине».

Русская народная сказка неизменно заканчивается женитьбой главного героя на прекрасной царевне и получением царства в придачу: «Иван-царевич и Серый Волк» [3, с. 121], «Сказка о Василисе Премудрой» [3, с. 132], «По щучьему велению...» [3, с. 103].

Он становится правителем, часто основателем нового царства, т. е. он по праву приобретает статус первотворца нового мира с новыми справедливыми в понимании людей традиционной национальной культуры законами. «Добро всегда побеждает зло» – такой главный вывод русской народной сказки. Но для его победы герою надо было покинуть отчий дом, подняться в небеса, спуститься в подземное царство (потусторонний мир), одержать победу над Змеем Горынычем, т. е. пройти через смерть и возродиться в новых качествах.

Русская народная сказка являлась главным источником мировоззренческих императивов для людей традиционной культуры, в доступной и увлекательной форме высвечивала и передавала слушателю основные нравственные постулаты русской национально-культурной общности.

Анализируемые нами антропонимические концепты, кроме рассмотренных выше составляющих, содержат в себе гендерные аспекты, отражающие социальные и культурные константы славянского мира.

В русской народной сказке герой-мужчина неизменно отправляется в путь-дорогу. Иногда он выступает как исполнитель воли отца, иногда выезжает из дома по собственной воле. В любом случае, герой-мужчина русской народной сказки проявляет инициативу и берет на себя ответственность за благополучие семьи, будь то добывание Жар-птицы, богатырского коня или спасение матери, сестры из плена.

Женщина в русской народной сказке тоже выступает в роли защитницы семьи, помощницы и советницы мужа («Марья-царевна», «Пойди туда – не знаю куда...» и др.). Но роль мужчины в этом плане масштабнее: мужчина-герой русской народной сказки является защитником не только своей семьи, но и всего своего народа, своей родной земли. Иван-царевич, Иван – крестьянский сын, обладают неустрашимым мужеством и отвагой, они смело вступают в бой не только с многотысячным войском соседнего короля-захватчика, но и с существом другого, нечеловеческого мира – с огнедышащим крылатым Змеем Горынычем с двенадцатью головами.

Таким образом, аксиологический культурологический анализ русской народной сказки позволяет сделать следующие выводы:

1. мужские антропонимические концепты русской народной сказки отражают национально-культурную картину мира традиционного русского сообщества;

2. для русского национального сознания герой-мужчина (Иван-дурак, Иван-царевич и др.) является защитником своего мира: растений, животных, людей – всей своей родной земли и ее обитателей;

3. свою цивилизационную миссию герой русской народной сказки способен исполнить лишь при наличии основополагающих гуманистических качеств: глубокого уважения, любви, верности, преданности своему роду, своему народу, Земле-матушке.

Библиографические ссылки

1. Краткий словарь когнитивных терминов М.: 1996.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Экспресс, 2000.
3. Русские народные сказки. Минск, «Юнацтва». 1984.
4. Беларускія народныя казкі. Мінск, «Юнацтва». 1990.

ТИПИЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В. В. Семенчуков

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

В статье обращается внимание на особенности речевых ошибок китайских студентов при изучении русского языка. Утверждается, что это связано с характером выражения грамматического значения в слове (флективность-агглютинативность), а также с обязательностью грамматических показателей в русском и китайском языке. Кроме того, отмечаются другие различия, связанные с поведением слова в предложении. Делается вывод о том, что грамматическая структура языка определяет аспекты человеческого опыта, которые должны быть обязательно представлены в каждом языке, а смысловое содержание, закодированное в единицах языка, отражает не столько внешний мир, сколько его специфическое преломление в языковом сознании носителей данной лингвокультуры.

Ключевые слова: антропоцентричность; речевые ошибки; лингвокультурология; этнолингвистика; лингвокогнитивный аспект; оформленность слова; морфологизация слов; инкультурация; флективность-агглютинативность; обязательность.

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

V. V. Semenchukov

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

The article draws attention to the peculiarities of speech errors of Chinese students when learning the Russian language. It is argued that this is due to the nature of the expression of grammatical meaning in a word (inflectivity-agglutinativity), as well as to the obligatory nature of grammatical indicators in Russian and Chinese. In addition, other differences related to the behavior of the word in a sentence are noted. It is concluded that the grammatical structure of a language determines aspects of human experience that must necessarily be represented in each language, and the semantic content encoded in language units reflects not so much the external world as its specific refraction in the linguistic consciousness of the speakers of a given linguistic culture.

Keywords: anthropocentrism; speech errors; linguoculturology; ethnolinguistics; linguocognitive aspect; formalization of the word; morfologization of the word; inculturation; inflection-agglutinativity; obligatoriness.

Говоря о современной лингвистике, следует отметить, что присущая ей антропоцентричность сказывается на самом объекте лингвистического исследования, так как язык рассматривается в единстве с человеком, а также с особенностями его мышления, социокультурными факторами и т. д. На современном этапе бурно развивается лингвокультурология, этнолингвистика и психоллингвистика.

Каждый отдельный народ, формируя «собственную» языковую систему, имеющую определенный набор грамматических категорий, заявляет об особых, уникальных способах видения мира и его понимания. Окружающий мир воплощается в уникальном лингвокультурном опыте, представляется в категориях языка, которые являются различной конфигурацией одних и тех же элементарных смыслов.

Смысловое содержание, заложенное в языковых единицах, классах слов и лексико-грамматических категориях, отражает как сам внешний мир, так и специфическое речевое представление говорящего о нем. Эти представления о предметах, свойствах, отношениях иногда сильно отличаются от реальных. Они не есть результаты индивидуального сознания человека, а результаты типизированного представления данного народа, закодированного в значениях языковых единиц и их сочетаниях. Можно сказать, что народ сам «конструирует» свою реальность, исходя из своих ценностных ориентиров (картина мира не есть зеркальное отражение, а всего лишь некоторая интерпретация через язык, искусство, науку и т. д.).

При обучении иностранному языку происходит «встреча» двух типов вербального мышления, двух типов культур со своеобразной интерпретацией окружающей действительности, где мир рассматривается через призму своего видения и кодируется средствами различных языковых систем. Изучение иностранного языка связано с формированием новой (вторичной) языковой компетенции на основе уже имеющихся специфических языковых навыков, т. е. на базе родного языка.

Каждая речевая ошибка с позиции психоллингвистики является интерпретацией процесса усвоения иностранного языка и связана с сознательным или подсознательным сравнением его с родным. Речевую ошибку в таком случае можно рассматривать как специфический тип экспликации средствами иностранного языка «своей» картины мира, калькирование которой приводит к нарушению законов построения и правил функционирования языковой системы изучаемого языка.

Рассмотрение явлений русского языка сквозь призму нерусского языкового сознания позволяет выявить принципы организации и подачи языкового материала в иноязычной (китайской) аудитории и предложить пути для формирования у китайских студентов вторичной языковой компетенции.

Хотя, следует заметить, что это должно быть целью большого исследования, и никак не может быть целью отдельной статьи. Мы хотим лишь обратить внимание на некоторую специфику речевых ошибок китайских студентов и на то, чем эта специфика вызвана.

Безусловно, речевая ошибка – явление многоаспектное. Таким образом, лингвистический аспект ее изучения касается области структурных, семантических и формальных отличий, возникающих на основе сходства при контакте двух или более языков. Лингвокогнитивный аспект затрагивает вопросы билингвизма и принадлежит к сфере психолингвистики. Лингвокультурологический аспект, часто оказываясь за пределами лингвистических работ, объясняет некоторые лингвистические феномены. Лингводидактический касается вопросов преподавания иностранного языка, переходя из сферы научных изысканий в область практического применения.

Структура языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым [1], может стать основой для моделирования вторичной языковой личности при обучении иностранному языку и может быть учтена при создании классификаций ошибок, основанных на комплексном подходе, поскольку отражает процесс формирования, с одной стороны, языковой компетенции, с другой – социокультурной компетенции учащегося.

Обучение иностранному языку – процесс овладения новыми знаниями о языке и мире, поэтому целесообразно рассматривать речевые ошибки как объект лингвистического и лингвокультурологического изучения. Следует различать два типа ошибок: ошибки лингвистические (вызванные нарушением правил языковой системы и правил функционирования языковой нормы изучаемого языка) и лингвокультурологические (грамматически верно построенные, но содержащие несвойственные носителю русского языка когнитивные смыслы, их эмоционально-оценочный компонент).

Лингвистические речевые ошибки могут быть рассмотрены не только с позиции собственно лингвистического, но и лингвокогнитивного подхода. Это позволяет, с одной стороны, решать вопрос, как сказывается типологическая специфика языка на характере и способе выражения грамматического значения, степени морфологизации, особенностях функционирования языковых единиц. С другой стороны, дает возможность рассматривать грамматические категории двух сопоставляемых языков как сумму смыслов, которая, с точки зрения того или иного лингвокультурного сообщества, должна обязательно проявиться. Поэтому правомерно разграничить ошибки, обусловленные типологической принадлежностью взаимодействующих языков (типологические ошибки), и ошибки, демонстри-

рующие грамматические различия в системах двух языков (грамматические ошибки) [2].

Как языки флективного и агглютинативного типов, русский и китайский имеют свои особенности внутреннего устройства слова, что приводит к следующим проблемам:

1. Проблеме сопряженности признаков во флективных языках (полисемантическая форма русского слова совмещает в себе значения сразу нескольких грамматических категорий).

2. Проблеме грамматической оформленности слова в двух языках. Развитая морфологическая система русского языка обуславливает специальную морфологическую оформленность слова, определяя доминирующий способ выражения грамматического значения и обязательное условие функционирования слова в русском языке. Низкая степень морфологизации слова в китайском языке (факультативность морфологических показателей) отражает особенность китайской языковой системы.

3. Проблеме выражения синтаксических отношений (изоляция – неизоляция, согласование, морфологически выраженное управление, примыкание).

Высокоморфологизированный русский язык выводит на первое место морфологические свойства слова, что приводит к индизированию одной формы в другую, обуславливает тем самым согласование и морфологически выраженное управление и маркирует синтаксическую роль слова через грамматические показатели.

Невысокая степень морфологизации слова в китайском языке выдвигает на первое место его синтаксические свойства. При отсутствии внешних маркеров (факультативность грамматических показателей) для слова в китайском языке важным становится его местоположение в речевом высказывании. Подобные свойства китайского языка сформировали у его носителей, китайских студентов, нечувствительность к таким признакам русского слова, как его морфологическая оформленность, согласование и морфологически выраженное управление, незакрепленная позиция в речевой цепи [3].

К типологическим ошибкам можно отнести:

1. Ошибки, связанные с характером грамматического значения в слове, т. е. признак флективности-агглютинативности:

а) сопряженность категорий в форме одного слова (например, рода, числа, падежа у существительных) (*Рассказ о работа. Я посмотрел эту фильм*), а отсюда избыточность значения, характерная для языков флективного типа (*Это мой новые учебники*);

б) облигаторность грамматических показателей в русском языке на фоне свойственной китайскому языку факультативности: *Я (=мы) писали сочинение; вчера я ходить (=ходил) гулять*;

в) распределение того, что должно быть выражено грамматическими средствами, и того, что выпадает на долю лексики, контекста, речевой ситуации (роль неграмматических средств в китайском языке больше, чем в русском).

2. Ошибки, связанные с поведением слова в предложении, со способом выражения синтаксических отношений (признак изоляции): использование формы слова для обозначения синтаксических выражений, что характерно для русского языка, подменяется законами изоляции, характерными для китайской грамматики. Для выражения синтаксических отношений китайские студенты используют закон «местоположения» и «сопоставления» слов в предложении (*По дороге ехала машину. Преподаватель нужна моя тетрадь*).

Грамматическая структура языка определяет аспекты человеческого опыта, которые должны быть обязательно представлены в данном языке, и это отражается в наборе грамматических категорий. Смысловое содержание, закодированное в единицах языка, классах и категориях, отражает не столько внешний мир, сколько его специфическое преломление в языковом сознании носителей данной лингвокультуры. Эти речевые представления об окружающем мире не есть зеркальное отражение действительности, а лишь субъективные ее образы, поэтому отличаются от языка к языку. Как показывают грамматические ошибки, русская и китайская языковые системы, как две когнитивные системы видения мира, представляют различный набор смыслов, который в русском языке закодирован в грамматических категориях, а в китайском выражается лексически. Причиной ошибок могут стать различия в языковом представлении одного и того же смыслового содержания.

Во-первых, большинство грамматических категорий, свойственных русской языковой системе, отсутствует в китайской, что можно рассматривать как демонстрацию специфического языкового сознания китайцев. Поэтому ошибки, связанные с выражением категорий, несвойственных китайскому языку, наиболее типичны. Это категории рода, падежа (у существительных, прилагательных, местоимений), лица, числа, наклонения (у глаголов), степени сравнения (у прилагательных, наречий). (*Мой ручка лежит на столе. Когда я была совсем маленький. Я жил в общежитие, потом жила на квартира. Мой дорога с вашим дорогой очень разные. Я часто ходить друг*).

Во-вторых, группа грамматических ошибок, связанных с функционированием грамматических категорий, присутствующих в обоих языках.

Такие ошибки связаны с незнанием идиоэтнических аспектов семантики и формального выражения языкового содержания той или иной грамматической категории иностранного (русского) языка. Так, при выражении локативных отношений китаец забывает о дифференциации признаков местонахождения/направленности (*Сегодня я был на урок*) и одушевленности/неодушевленности (*Я вошел к дом*). При выражении временных отношений игнорируется признак абсолютности/относительности временной ориентации (*В прошлом году мой друг уехал в Китай, а неделю назад (=спустя) приехал мой отец*). Формальное выражение одного и того же содержания в русском языке вызывает не меньшие трудности. То, что в русском языке представлено предложно-падежными конструкциями, в китайском может быть оформлено как глагольно-объектные, атрибутивные отношения или же целым предложением (*Во время усталости я ложусь спать*).

В-третьих, группа грамматических ошибок, обусловленных нарушением обязательных условий функционирования языковых единиц (системно-языкового и речевого типа среды, по А. В. Бондарко): незнанием лексико-грамматических разрядов; ошибки в употреблении глаголов движения и возвратных глаголов (*Вчера вечером я пошёл в Москву. Я уже ходил университет*) или же перенесением с китайского особенностей функционирования отдельных лексико-грамматических групп (*Мои друг еще не приехали. Мои родитель уже на пенсии*); влиянием других категорий (*Я написал один рассказ*); ролью контекста и речевой ситуации (*В детстве я мечтаю играть в футбол*); ролью лексического значения слова, обуславливающего выбор грамматической формы под влиянием родного языка (*Детям нельзя много гулял на улице*).

Лингвокультурологические ошибки могут быть рассмотрены как с позиции лингвокультурологии, так и с точки зрения лингвокогнитивистики. Это позволяет разграничить процесс социализации (вхождения человека в социум, приобретения опыта, освоения определенных социальных ролей) и процесс инкультурации (вхождения в культуру, освоения и присвоения присущих ей черт) личности в рамках определенной лингвистической культуры. Среди лингвокультурологических ошибок заслуживают внимания ошибки, отражающие процесс социализации учащихся в русской языковой среде. Например, нарушение этикетных норм, правил оформления речевых жанров, учет ролей участников коммуникации в социальной иерархии (обращение на «ты», по занимаемой должности, а не по имени и отчеству): *Что ты хочешь, преподаватель?* Подобные ошибки возникают в результате переноса правил речевого поведения личности в китайской языковой традиции на русский язык и отсутствия навыков и

умений, необходимых для адекватного поведения студента в условиях другого лингвокультурного сообщества.

Нужно также обратить внимание на ошибки, отражающие процесс инкультурации студентов. Эти ошибки показывают незнание необходимой страноведческой информации, социально-бытового уклада, знаний из области истории и культуры: *Мы зашли в столовую и выпили супа. Я купил килограмм молока.* Эти речевые ошибки являются результатом переноса страноведческих знаний студента из китайской традиции в русскую.

В заключение нужно обратить внимание, что за пределами данной статьи остались как минимум два аспекта изучения речевых ошибок – лингвокогнитивный и лингводидактический. Однако же и вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что речевые ошибки помогают судить о сходстве и различии национальных картин мира представителей двух контактирующих культур (в данном случае китайской и русской), и дают возможность представить степень сформированности вторичной языковой компетенции у студентов, выявить успешность/неуспешность обучения, определить скорость усвоения материала, разработать методику преодоления речевых ошибок с учетом национальной специфики контингента.

Библиографические ссылки

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Издание 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010.
2. Бондарко А. В. Грамматическое значение и смысл. Л.: Наука. 1978..
3. Беляева Е. В. Речевая ошибка и тип языка // Теоретические и прикладные аспекты межкультурной коммуникации: сб. статей. Красноярск, 2003.

РОЛЬ ИГРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. С. Тихонович

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

В статье рассматривается систематизация и категоризация игровых технологий, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному для развития языковой, коммуникативной, лингвокультурной и профессиональной компетенций студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; профессионально ориентированное обучение; игра; игровые интерактивные технологии; игровые методы обучения.

THE ROLE OF INTERACTIVE GAMING TECHNOLOGIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

V. S. Tikhonovich

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

The article discusses the systematization and categorization of gaming technologies used in classes on Russian as a foreign language for the development of linguistic, communicative, linguocultural and professional competencies of students.

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; professionally oriented learning; game; interactive game technologies; game teaching methods.

В эпоху активного развития международного сотрудничества возросла роль русского языка как иностранного в системе высшего образования. Русский язык в данной ситуации выступает инструментом формирования профессиональной компетентности, успешное овладение языком является условием подготовки высококвалифицированных специалистов. С целью выработки профессиональной иноязычной компетенции осуществляется решение следующих задач: формирование профессионального словарного запаса (тезауруса), развитие необходимых навыков и умений в устной и письменной профессиональной коммуникации, обучение навыкам создания и редактирования текстов профессионального назначения, чтения учебно-научной литературы по специальности.

В процессе выработки речевых компетенций, необходимых для овладения иностранным языком в рамках профессионально ориентированного обучения, нередко возникают трудности, связанные со снижением учебной мотивации, сложностью в переносе языковых навыков на реальные речевые ситуации, что может быть обусловлено использованием в учебном процессе только традиционных методов обучения. Организация наиболее продуктивной структуры учебного процесса, а также создание благоприятного для коммуникации психологического климата является важной задачей, решению которой способствует применение инновационных форм занятий, направленных на стимулирование активной деятельности обучающихся. В этом смысле нетрадиционные методики, сопряженные с игровыми интерактивными технологиями, обеспечивают интенсификацию и оптимизацию процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции.

Идее включения игровых элементов в обучение в последнее время уделяется все больше внимания. Как известно, игры используются для

привлечения обучающихся путем предоставления проблемы и погружения их в среду. В связи с тем, что мотивация и вовлеченность в активную учебную деятельность являются ключевыми факторами достижения успеха в образовательном процессе, потенциал игровых технологий с точки зрения их интеграции в образовательный контекст весьма существен. Игры имеют ряд характеристик, которые делают их привлекательными с педагогической и методической точек зрения. В силу своей занимательности они вовлекают в учебный процесс всех обучающихся, способствуют активному взаимодействию и повышению учебной мотивации. Кроме того, они обеспечивают необходимую для эффективного обучения интерактивность (моментальную обратную связь), что делает игры привлекательными для студентов, наблюдающих результат учебной деятельности «здесь и сейчас». Успешная интеграция игровых технологий, принципов и приемов в учебный процесс создают комфортные условия обучения и способствует повышению эффективности лингвистического образования.

Не менее важный аспект, на который следует обратить внимание, заключается в необходимости наполнения игровой деятельности прагматически актуальным содержанием, отражающим профессионально ориентированные запросы обучающихся. Интерактивные игры направлены на взаимодействие обучающихся друг с другом (деловые, ролевые, имитационные). Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную адаптированную форму активных методов. Суть интерактивного обучения состоит в вовлечении каждого обучающегося в учебный процесс, в рефлексии учебной деятельности и ее результатов всеми участниками коммуникации «здесь и сейчас».

Понятие «игровые интерактивные технологии» обобщает целую группу методов и приемов организации педагогического процесса, реализуемых в форме игры с образовательными целями. Игровые технологии здесь понимаются более широко, нежели технологии интерактивные, так как «не всякая игра обладает потенциалом интерактивности» [1, с. 19]. В рамках профессионально ориентированного обучения игровые интерактивные технологии обладают высокой дидактической эффективностью, активизируют речемыслительную деятельность и решают задачу выработки профессиональной иноязычной компетенции, а также обеспечивают интересную, увлекательную организацию учебной работы, учитывающей личностные и профессиональные особенности будущих специалистов [2].

К основным принципам использования игровых интерактивных технологий можно отнести: систематичность (использование игровых заданий на протяжении всего обучения с целью повторения лексического и

грамматического материала); тематическая целесообразность (содержание игры должно быть соотнесено с изучаемым материалом); сознательность и активность (обучение должно представлять собой двусторонний процесс, при котором используется индивидуальная, групповая и коллективная форма работы); нацеленность на креативность (необходима реализация творческого подхода к игровой деятельности со стороны каждого участника учебной коммуникации). В обучении РКИ игровые интерактивные технологии способствуют решению многих коммуникативных задач [3], позволяют моделировать конкретные ситуации общения (ролевые игры, проекты), что готовит обучающихся к взаимодействию в социальной среде, коммуникации. Игровые задания предполагают «разнообразные виды (внутригрупповые, межгрупповые) активности обучающихся, которые являются решающим условием игровой эффективности взаимодействия» [4, с. 136]. Грамотное использование игровых технологий дает преподавателю возможность достигать планируемого результата с максимальной точностью, однако нужно учитывать и личность самого преподавателя, его культуру, профессионализм, педагогическое мастерство.

В данной статье предлагается типология игр, соотнесенных по целевому назначению, актуальных на уроках РКИ при профессионально ориентированном обучении:

1. лингвистические игры, способствующие формированию и развитию собственно языковой компетенции: идентификация звукобуквенных комплексов («фонетические» игры); выстраивание словообразовательных цепочек («словообразовательные» игры); подбор синонимов / антонимов, подбор единиц для верного установления возможностей лексической сочетаемости («лексические» игры); установление морфологических особенностей слова, восстановление структуры предложения или реконструкция синтаксических единиц («грамматические» игры);

2. ролевые игры, нацеленные на развитие коммуникативной компетенции (участие в заданных коммуникативных ситуациях);

3. игры с лингвострановедческой, лингвокультурной составляющей, направленные на развитие лингвокультурной компетенции;

4. «креативные» игры, способствующие развитию профессиональной креативности (например, игры-проекты).

Использование игровых ситуаций на начальном этапе изучения русского языка как иностранного предоставляет возможность сформировать у иностранных студентов интерес к русскому языку, а также целенаправленно осуществлять личностно ориентированный подход к обучению (игровые ситуации создают позитивное отношение к изучению языка, стимулируют самостоятельную речевую деятельность). На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному следует уделять больше вни-

мания правильному артикулированию звуков. Учебная цель фонетической игры состоит в том, чтобы обучающиеся правильно произносили звуки и могли идентифицировать их в речевом потоке; также важна и постановка интонирования. На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, как правило, фонетические игры используются регулярно и постепенно переходят от уровня слов, предложений и рифмовок к скороговоркам, стихам, песням. Грамматические и лексические игры направлены на употребление тех речевых образцов, которые содержат те или иные трудности. Обучающийся учится применять знания на практике, создавать естественную ситуацию для употребления грамматических конструкций в естественных ситуациях общения, расширяется словарный запас.

Игра как форма обучения уместна не только на начальном, но и на последующих этапах обучения. Так, на старшей ступени обучения активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущим видом речевой деятельности обучающихся становится межличностная коммуникация.

Игровая деятельность обладает постоянной технологической схемой:

1. Этап подготовки, в который входит разработка сценария, составление плана игры и характеристика ролей.
2. Этап объяснения игры, ее режима, постановки проблемы, а также знакомство с раздаточным материалом.
3. Этап проведения игры.
4. Этап рефлексии: оценка и самоанализ; выводы и рекомендации.

Результаты исследования показывают, что регулярное использование игровых технологий в процессе изучения русского языка как иностранного помогает добиваться прочного усвоения языкового и речевого материала при возникновении дефицита учебного времени; при этом обеспечивается разнообразие видов учебной деятельности и форм общения. Появляется возможность разгрузить произвольную память обучающихся за счет перевода учебной информации на произвольный режим тренировки, в оптимальные сроки вырабатывать у учащихся темп речи, близкий к среднему темпу речи носителей языка. Игровые технологии значительно увеличивают объем проработанного на занятии грамматического и лексического материала, интенсифицируют его усваивание, повышают качество образовательного процесса, помогают сформировать навыки и умения адекватных коммуникативных действий в социально значимых ситуациях речевого общения с использованием лингвистических и культурологических знаний [5, с. 311].

Как показывает практика, игры помогают не только повысить качество успеваемости и расширить лексический запас обучающихся, но и способствуют развитию личностного и творческого потенциала, развивают самостоятельность. Учебные игры развивают мышление, память, во-

ображение, стимулируют творческие способности. Использование игр на занятиях и во внеаудиторной работе положительно влияет на качество обучения, повышая его эффективность.

Таким образом, большим преимуществом использования игровых интерактивных технологий является развитие в процессе выполнения заданий творческих способностей обучающихся, положительное воздействие на психоэмоциональный фон, поддержание интереса, формирование интеллектуального потенциала и накопление профессионально значимых навыков, что впоследствии обеспечит активную творчески осознанную самостоятельную деятельность. Использование представленной в данной статье типологии игровых интерактивных технологий на занятиях по РКИ в системе профессионально ориентированного обучения позволяет эффективно формировать профессиональную иноязычную компетенцию будущих специалистов.

Библиографические ссылки

1. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2008. 192 с.
2. Коробова Е. В., Кардович И. К., Дубова О. В. Игровые технологии в преподавании иностранного языка как одно из средств выработки профессиональной иноязычной компетенции // Гуманитарное образование в экономическом вузе. М.: Рос. эконом. ун-т, 2017. Т. 1. С. 176-183.
3. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного/иностранного // Филологический класс. 2017. № 49. С. 41-47.
4. Чернышенко О. В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 136-140.
5. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 311-314.

КОРОТКИЙ МЕТР В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «НА МОСТУ»

Т. А. Храмченко

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

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку в иностранной аудитории посредством неадаптированного видеоматериала, а также представлена методическая разработка к короткометражному фильму «На мосту».

Ключевые слова: мультимедиа; РКИ; аутентичные короткометражные фильмы.

SHORT FILM IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF THE MOVIE ON THE BRIDGE

T. A. Khramchanka

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

The article deals with the peculiarities of teaching Russian language in a foreign audience by means of authentic video material, and provides methodical development to a short film *On the Bridge*.

Keywords: multimedia; Russian as a foreign language; authentic short films.

Использование видеоматериалов, в частности короткометражных фильмов, на занятиях иностранного языка давно и успешно заняло прочные позиции сторонников разнообразных подходов. Десятки статей исследуют преимущества обучения через фильм, показывая разные грани и подходы к изучению русского языка как иностранного. Целью данной статьи было сделать краткий обзор аргументов в пользу просмотра видео на уроках РКИ, а также предложить практические решения на примере фильма «На мосту» [1]. Кроме того, опираясь на современные исследования отечественных и зарубежных преподавателей, автор объясняет в статье актуальность своего выбора и предлагает задания, не ограничивающиеся только лексико-грамматическим наполнением.

Итак, среди аргументов работы с видео на уроках РКИ следует отметить следующие:

1. Работа с видеоматериалом позволяет научиться правильному произношению и освоить интонационные конструкции в иностранном языке. Наблюдая за носителями языка в действии и слушая их речь, учащийся погружается в изучаемый язык и пытается воспроизвести требуемую интонацию и звуки.

2. Визуальные элементы в видео, такие как жесты, мимика и другие невербальные нюансы, помогают лучше понять смысл произносимых слов и фраз. Это особенно полезно для студентов, которые только начинают изучать язык и имеют небольшие познания в его грамматике.

3. Видео имитируют реальные ситуации общения на иностранном языке, что позволяет студентам развить навыки аудирования и понимания речи на слух. Для студентов более высокого уровня неадаптированные короткие ролики могут быть также использованы для тренировки разговорного навыка и анализа диалогов. В группе с продвинутым уровнем можно попробовать озвучить фильм, ориентируясь на лица и действия актеров.

4. Еще один немаловажный аргумент заключается в том, что видео могут предоставить студентам доступ к культурным аспектам страны, говорящей на изучаемом языке. Это помогает лучше понять и воспринимать культурные нормы, традиции и обычаи, что, безусловно, имеет большое значение для формирования полноценного языкового опыта.

5. И, наконец, последний в этом списке аргумент будет интересен тем преподавателям, которые включают в обучение иностранному языку упражнения по переводу. Многие видео имеют субтитры на языке оригинала, это в меньшей степени способствует развитию навыков аудирования, но помогает запоминать новые слова и пополнять свой словарный запас таким пассивным способом.

Подчеркнем еще раз, что достоинства в изучении иностранного языка при включении видеоматериала в ход урока РКИ не ограничиваются приведенным выше списком. Вслед за этим, так же кратко, перечислим основные задания, которые обычно предлагаются учащимся после просмотра видеосюжета. Среди них можно перечислить следующие задачи:

- Напишите краткую аннотацию к фильму.
- Назовите главных героев фильма и опишите их характеры.
- Объясните основной конфликт или проблему в фильме.
- Опишите обстановку в фильме и ее значение для сюжета.
- Проанализируйте, как режиссер использовал визуальную технику в конкретной сцене.
- Обсудите основные темы или послания, представленные в фильме.
- Задайте вопросы автору видео.
- Сравните и сопоставьте этот фильм с другим фильмом того же жанра.
- Подумайте об общем влиянии фильма на современное общество и об актуальности киноленты.

Более подробно о теоретических и практических аспектах работы с аутентичными короткометражными фильмами можно ознакомиться в статье [1, с. 77-86].

Заметим, что часто в заданиях подобного типа игнорируется возможность работы не только по содержанию фильма. И здесь мы переходим к практической части статьи, где будут рассмотрены разнообразные виды заданий при использовании видео на занятиях РКИ. Чем объясняется выбор фильма? Не секрет, что особое внимание при выборе фильмов уделяется их лексико-грамматическому наполнению. Отдавая дань этому аргументу, стоит отметить, что в то же время не меньшую роль играет сюжет фильма. Он должен быть интересен, понятен, как минимум не скучен, а в идеале – провоцировать зрителя на постановку вопросов, желание всту-

пить в дискуссию, разобраться с проблемной ситуацией и сделать необходимые выводы. Руководствуясь этими соображениями, выбор автора пал на сюжет короткометражного фильма «На мосту».

Фильм снят режиссером Федором Прожогой по сценарию Николая Терещенко. Минимальные декорации, минимальное количество актеров, максимальное наполнение смыслом незатейливых диалогов. Мост – это не только место встречи главных героев, мост символизирует нечто большее. Мост между городами, мост через реку, мост через пропасть...

Безусловно, выбранная тема фильма не случайна. Специфика работы преподавателя РКИ такова, что помимо профессиональной деятельности – обучения непосредственно языку, преподаватель часто становится поверенным лицом в разрешении ряда ситуаций. Для многих учащихся обучение за границей представляет большой стресс – в силу того, что молодые люди оказываются далеко от дома, приучаются жить самостоятельно, осваивать культурные реалии, выстраивать общение со сверстниками и в социуме на иностранном языке. Порой проблемы накапливаются до такой степени, что студент не видит выхода и начинает обвинять всех и вся, ищет связь между реальными событиями и надуманными, либо замыкается в себе и становится невменяемым.

Описываемая проблема настолько серьезна, что ею занималась целая группа исследователей. Она проводила анонимное анкетирование студентов и изучала вопросы суицидологической направленности. Выяснилось, что для вузовской среды характерны как академический стресс, связанный с учебой, оценками, сессиями, задолженностями, конфликтами с преподавателями и т.д.; так и события, связанные с попаданием в новую среду, обустройством быта, проблемами со здоровьем и прочими обстоятельствами. И в то же время эта проблема связана с завышенными ожиданиями от студентов со стороны родителей, в их стремлении «вложить как можно больше» в своих детей, в сложностях их взаимоотношений. Стремление развить способности не всегда сочетается с умением сформировать жизнестойкость и стрессоустойчивость, что влечёт за собой неспособность выстоять в трудной ситуации и вовремя обратиться за помощью [2, с. 53].

Преподаватель, какого бы профессионального уровня он не достиг, не может заменить специалиста, но перекинуть мостик доверия к каждому студенту способен. Не вызывая иностранного учащегося на откровенный разговор, он может сделать так, чтобы тот примерил ситуацию на себя, снял напряжение, увидел разный исход событий.

Наконец переходим к практической части работы, где будут приведены примеры заданий и комментарии к ним.

Задание 1. Познакомьтесь с фразами из фильма и дайте им объяснение.

0:00 – 0:59

Иметь вещи в кредите

(Целую) вечность что-то не делал (не курил, не гулял, не работал)!

Спортсмен, тренироваться

Канат, ходьба по канату, канатоходец

01:00 – 2:20

Ты че ко мне привязался / привязалась?

Вам не понять / Тебе не понять!

Ну давай, (имя), сделай это!

Прийти на ум / прийти в голову

2:21 – 4:00

С моим счастьем я вряд ли...

Облезлый потолок

Сводить счеты с жизнью (утопиться / покалечиться / повеситься)

Фантомные боли

Слабак

У тебя вся жизнь впереди!

Было бы из-за чего! Подумаешь (бизнес / работа / деньги / любовь)!

4:01 – 5:25

Стоит что-то сделать! Это стоит того, чтобы...

Всегда есть выход!

Я тебя проведу / навещу / забегу к тебе

Это задание можно давать еще до урока (в качестве домашней работы), чтобы студенты самостоятельно разобрали фразы, используя переводчик, помощь русскоязычных друзей или корпусные технологии при соответствующих навыках использования, и в этом случае преподаватель проверяет и корректирует понимание выражений на уроке. Второй вариант – это аудиторная работа, когда фразы из фильма разбираются одновременно и студентами, и преподавателем. Используя материал на доске и пояснения в тетради, логично перейти к заданию на антиципацию.

Задание 2. Предположите по выражениям на доске, о чем будет фильм.

Некоторые студенты с удовольствием подключаются к этой работе и, как настоящие сценаристы, представляют подробную версию произошедшего.

Следующее задание можно сделать во время первого просмотра, когда в соответствии с тайм-кодами вы делаете паузы, и прорабатываете общее понимание фильма. Во время пауз преподаватель задает вопросы и выслушивает ответы, при необходимости корректируя их. Во время вто-

рого просмотра иностранные учащиеся, имея общее представление о сюжете, сосредотачиваются непосредственно на языке, интонационных конструкциях и невербальных средствах выражения. Если уровень группы позволяет посмотреть весь фильм без остановок, тогда к вопросам можно вернуться во время второго просмотра, чтобы уточнить детали сюжета.

Задание 3. Ответьте на вопросы по сюжету фильма.

0:00 – 0:59

1. С кем разговаривает по телефону главная героиня?
2. Что дома находится у нее в кредите?
3. В чем видит причину проблем мама главной героини?
4. Соглашается ли дочь с мамиными выводами?
5. Какой выход из сложившейся ситуации озвучивает женщина?

01:00 – 2:20

1. Почему она говорит: «Вам не понять!» о своей ситуации?
2. Почему он говорит, что у него сегодня идеальный день?
3. Почему она отвечает: «Повезло вам»?
4. Почему у нее не сложился день (2 причины)?
5. Как зовут главных героев?
6. Как реагирует героиня на имя мужчины?

2:21 – 4:00

1. Почему Лиза не решилась спрыгнуть с моста?
2. О чем она стала говорить мужчине?
3. Как реагирует мужчина на ее слова?
4. Что просит Лиза у Наума?
5. С кем она разговаривает по телефону?
6. Что собирается сделать мужчина?

4:01 – 5:25

1. Какие проблемы у сестры Лизы?
2. Какие слова остановили мужчину от задуманного?
3. Что говорит Лиза своей сестре? Какими словами ободряет?
4. Что она рассказывает о Науме?
5. Чем заканчивается разговор с сестрой?
6. Почему в конце истории Наум говорит ей спасибо?

Задание 4. Перескажите сюжет своими словами.

Это задание можно давать как для пересказа по очереди, так и целиком, в зависимости от уровня учащихся. Во время пересказа преподаватель внимательно слушает выступающих и не только исправляет серьезные ошибки, но и корректирует при необходимости содержание рассказа.

Еще одно задание, которое часто недооценивается некоторыми преподавателями, связано с комментариями, оставленными после фильма.

Подробнее проиллюстрируем возможности такой творческой работы на примере следующего задания.

Задание 5. Комментарии к фильму.

Работа с комментариями заслуживает отдельного внимания. Как правило, такой вид деятельности всегда вызывает повышенный интерес у любой аудитории, поскольку и вне занятий студенты нередко вовлекаются в обсуждение той или иной ситуации, показанной в видео в Tiktok, Youtube и др. Подобные задания позволяют забыть о том, что они находятся на уроке, и почувствовать себя в реальной ситуации.

Рассмотрим несколько вариантов работы с комментариями.

Варианты заданий для работы с комментариями:

1. Посмотрите фильм. Прочитайте комментарии и скажите, с чем вы согласны и с чем категорически нет. Поясните свою точку зрения.

Для группы с более низким уровнем владения языком преподаватель должен сделать предварительный отбор и адаптацию предлагаемых комментариев.

2. После просмотра фильма оставьте свой комментарий о том, какие эмоции вызвал у вас фильм. Игра какого актера вызвала у вас самое сильное впечатление? Задание можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от целей урока.

3. Прочитайте комментарии и предположите, о чем будет фильм. В каком жанре он снят? Любите ли вы такие сюжеты? Этот вариант рассматривается на этапе до просмотра фильма. Позже можно вернуться к этим же вопросам и после просмотра уточнить: оправдались ли ваши ожидания?

4. Работа в парах или по командам.

Вариант 1. Один из учащихся – зритель, оставивший комментарий, другой – режиссер фильма, читающий комментарии о своем проекте.

Вариант 2. В паре зрителю выступает один из актеров, интересующийся мнением о своей игре.

Вариант 3. В роли пишущего комментатора выступает хейтер или конкурент, в роли отвечающего на комментарий – съемочная бригада.

Вариант 4. Комментарии пишут зрители, составляющие разные группы поддержки. Самый распространенный вариант сюжета – отношения между мужчиной и женщиной, начальником и подчиненным, между близкими друзьями и т. д.

Такие задания снимают скованность в аудитории, поскольку, примеря на себя роль другого человека, студенты чувствуют себя более свободными в выражении своих мыслей.

Интересным будет задание поменять роли защитников и предложить отстаивать точку зрения, которая вам не близка.

Это задание можно выполнять как в парах, если фантазия и язык позволяют, так и в командах, где участникам будет немного проще собрать ряд аргументов.

5. Групповая работа, связанная с публичным выступлением.

Вариант 1. Вы – критик, который не лезет за словом в карман. Публичное выступление, где вам нужно завалить создателей фильма. Вы на сцене, вам поступают записки из зала (случайные комментарии), на которые вы должны отреагировать в соответствии со своей целью.

Вариант 2. Аналогичный вариант, но вы – продюсер фильма, вложивший в него огромные средства. Разумеется, вам следует поддержать создателей фильма и привлечь сторонников. Дочитывая вслух комментариев, вы должны сразу же реагировать на него.

Такого рода работа подойдет для сильного уровня. В конце вся группа решает, справился или нет уважаемый критик / продюсер с поставленной задачей, или (в случае участия нескольких человек по очереди) выбирает лучшее выступление в группе.

Вариант 3. И критик, и продюсер выступают одновременно и отвечают на вопросы из зала (комментарии в случайном порядке) по очереди. Как вариант, слово можно предоставить каждому из соперников по каждому комментарию.

Вариант 4. В этом варианте к игре можно подключить судей (независимое жюри), которое по итогу выберет победителя дискуссии и вынесет вердикт: отправить фильм на полку или в массовый прокат.

Тщательная работа с упражнениями к фильму может стать подготовительным этапом к разговору на серьезные темы. Предлагаемые ниже задания могут не только поддержать коммуникативные навыки учащихся, но и раскрыть их как самостоятельные личности, получить представление об их характере, зрелости суждений, о взаимоотношениях со сверстниками и о взглядах на жизнь. Рассмотрим примеры таких заданий подробнее.

Задание 6. Давайте обсудим ситуацию, когда вашему другу кажется, что его проблемы неразрешимы.

а) Какие из этих советов вы могли бы использовать для него в сложной ситуации?

б) Какие варианты, по вашему мнению, не подойдут для него?

в) Напишите свой вариант выхода из кризисной ситуации.

Для пунктов а) и б) предлагается набор готовых ответов, которые помогут окунуться в исследуемый вопрос и высказать свое мнение по каждому совету.

1. *Вспомни о том, что у тебя нет страшных заболеваний, денежных долгов, потери близких людей. Задумайся, у тебя есть то, чего нет у многих.*

2. Подумай о том, что жизнь — это не твоя собственность. И ты не имеешь права ей распоряжаться. Никогда не сдавайся, иди до конца.

3. Вспомни о своих близких. О родителях, о тех, кто тебя крепко любит. Подумай о том, что будет с ними, если они тебя потеряют.

4. Не бойся обратиться за помощью. Неразрешимые проблемы, может быть, сложно решить самостоятельно, поэтому не стесняйся поговорить с опытным учителем или доверенным человеком.

5. Позвони в службу психологической поддержки. Поговори с ее сотрудниками. Это анонимно, бесплатно и может облегчить твое состояние.

6. Переключись, чтобы негативные мысли тебя меньше беспокоили. Займись спортом. Любая физическая активность отвлечет тебя от негатива. Если ты не ведешь активный образ жизни, тогда побольше отдыхай, попробуй медитацию или йогу.

7. Попробуй разобраться, что именно вызывает у тебя стресс и тревогу. Записывай свои мысли и чувства в дневник или обсуждай это с надежным другом.

8. Не опускай рук и продолжай искать решение. Возможно, первые попытки разрешить проблему будут неудачными, но это не повод сдаваться. Продолжай искать пути, и рано или поздно ты найдешь выход.

9. Продержись хотя бы два месяца. Твоя жизнь может очень круто измениться. И сегодняшние проблемы не будут восприниматься так остро.

10. Если ты сейчас поймешь, что не стоит сводить счеты с жизнью, твой опыт может помочь людям, находящимся в такой же сложной ситуации.

11. Не сравнивай себя с другими. Каждый человек имеет свои собственные проблемы и трудности. Сосредоточься на своих сильных сторонах и постепенно твои проблемы разрешатся сами собой.

12. Установи реалистичные цели. Маленькие достижения быстрее помогут преодолеть неразрешимые проблемы. Раздели большую проблему на маленькие шаги и постепенно их решай. Не забывай отмечать каждый успешный шаг.

Чем больше группа, тем интереснее наблюдать за результатами. При обсуждении того или иного совета можно отметить как индивидуальные ответы, в зависимости от воспитания и образа жизни учащегося, так и общие культурные тенденции.

Ребята сформулировали и свои принципы (пункт в) Задания б), оформленные в следующие советы:

1. Не закливайся на проблеме. Попробуй заняться чем-то, что тебе нравится. Вспомни о своих хобби, посмотри интересный фильм или

почитай книгу. Пусть они будут о тех, кто выстоял в чрезвычайных ситуациях.

2. Уходи от негативных мыслей и тех, кто тебе подбрасывает их. Если ты чувствуешь, что кто-то негативно на тебя влияет, постарайся ограничить с ним контакт.

3. Разговаривай с теми, кто может тебя понять, кто прошел такие же испытания и может поддержать тебя советом или добрым словом. Знай, что ты не одинок, и многие люди сталкиваются с похожими трудностями.

4. Пойми, что все проблемы временны. И рано или поздно заканчиваются. Как в фильме: «В конце все будет хорошо. А если все плохо, значит это еще не конец!»

Аналогично предыдущему заданию, особенно если преподаватель работает во взрослой аудитории или с учащимися по специальности «Психология», может быть предложена коммуникативная задача на построение разговора с родителями (близкими людьми, классными руководителями и т. д.) тех, кто оказался один на один со сложной проблемой.

Некоторые из таких вариантов приведены ниже.

Задание 7. Вы разговариваете с близкими людьми подростка, оказавшегося в сложной ситуации. Что, на ваш взгляд, подойдет для разговора? Предложите свои варианты.

1. Выразите удивление услышанным, покажите, что вам неприятно слышать о конфликте и о том, что ребенок не видит выхода.

2. Сохраняйте спокойствие. Это очень важно, даже если ситуация вам кажется безнадежной. Возможно, со временем решение найдется само собой.

3. Осудите ребенка за его шокирующие мысли и высказывания. Настаивайте на том, что его беда не серьезна, что ему живется лучше многих.

4. Выслушайте подростка. Постарайтесь понять, что чувствует ваш ребенок. Возможно, есть причины, которые вы не видите или не понимаете.

5. Попытайтесь найти компромисс. Если конфликт вышел настолько сильный, что найти общий язык кажется невозможным, постарайтесь найти решение, которое устроит обе стороны.

6. Установите границы и правила. Возможно, ваш ребенок просто не знает границ. Будьте последовательны в их соблюдении, чтобы подросток понял, что определенные ограничения ему необходимы.

7. Обратитесь к специалистам. Если ситуация кажется слишком сложной для вас, обратитесь за помощью к профессионалам. Опытные

психологи, психотерапевты и другие специалисты могут предложить конкретные решения.

8. Не забывайте о любви и поддержке. Важно помнить, что ваш подросток даже в сложных ситуациях нуждается в любви и поддержке. Дайте ему понять, что вы готовы поддержать его в любых обстоятельствах.

Как в Задании 6, так и в Задании 7 можно предлагать разные варианты работы, в зависимости от уровня группы (с опорой или без опоры на текст), количества студентов (увеличение или сокращение времени на выполнение задания), их степени открытости в своем коллективе (число необычных решений будет прямо пропорционально их уровню доверия). Для небольшой группы можно подобрать работу с карточками, которые надо распределить в соответствии с поставленной задачей.

Завершить работу над этой темой можно разными способами. Дайте студентам одну-две цитаты на размышление, согласятся ли они с ней или нет («Самоубийство – мольба о помощи, которую никто не услышал», Равиль Алеев). Поставьте вопрос, который звучал в начале занятия (*Так что же символизирует мост в этом фильме?*). Вернитесь к комментарию, который больше всего зацепил ваших учащихся («*А ты у всех спрашивала?*»). Подведите к выводу, что безвыходных ситуаций не бывает. Это то, что мы называем рефлексией занятия. Завершающий этап поможет студентам закрепить полученные знания и навыки, а также осознать, что было усвоено и как это можно применить в разных ситуациях. Посредством рефлексии студенты могут обобщить свои мысли относительно обсуждаемой темы и конкретного урока, что, в свою очередь, может послужить источником вдохновения и стимулом для дальнейшего обучения. Но самым главным, по мнению автора, является внутренняя рефлексия – это размышления человека, направленные на анализ самого себя – собственных мыслей, состояний и прошедших событий. Если в ходе урока достигается такое состояние, свою работу преподаватель может считать выполненной.

Библиографические ссылки

1. На мосту. Короткометражный фильм, Россия, 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pnbo60V1Yo0> (дата обращения: 18.09.2023).
2. Храмченко Т. А. Аутентичные короткометражные фильмы в методике преподавания РКИ: на примере фильма “Каждый 88” // Лингводидактика : материалы VIII Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 22 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2021.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Л. Г. Шестернёва

*Белорусский государственный университет, ул. Кальварийская, 9,
220004, г. Минск, Беларусь, Shesternjova@bsu.by*

Рассматриваются возможности дидактических игр в качестве эффективного способа преподавания русского языка как иностранного. Автор представляет методические разработки использования лексических игр с целью формирования у иностранных студентов всех видов речевой деятельности для подготовки к межкультурной коммуникации. Языковые игры ориентированы на изучение аспектов русского языка в качестве иностранного, что включает в себя формирование фонетических, лексических и грамматических навыков речи у студентов.

Ключевые слова: дидактические игры; русский язык как иностранный; лексические игры; виды речевой деятельности; аспекты изучения русского языка как иностранного; игровые методы обучения.

DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

L. G. Shesternjova

*Belarusian State University, 9, Kalvariyskaya Str.,
220004, Minsk, Belarus, Shesternjova@bsu.by*

The possibilities of didactic games as an effective way of teaching Russian as a foreign language are considered. The author presents methodological developments for the use of lexical games in order to develop all types of speech activity in foreign students in order to prepare for intercultural communication. Language games are focused on studying aspects of Russian as a foreign language, which includes the formation of phonetic, lexical and grammatical speaking skills in students.

Keywords: didactic games; Russian as a foreign language; vocabulary games; types of speech activity; aspects of studying Russian as a foreign language; game teaching methods.

Одной из ключевых целей современного обучения иностранным языкам, включая русский как иностранный, заключается в увеличении результативности и уровня качества образования. Для достижения этой цели важно профессионально применять разнообразные методы, формы и инструменты в процессе обучения. Вопросам теории и методики преподавания русского языка как иностранного были посвящены работы С. И. Лебединского, А. Н. Овчинниковой, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофанова, А. Н. Щукина и др.

Дидактические игры представляют собой форму образовательных мероприятий, организованных в форме игр и основанных на применении принципов игрового, активного обучения. Они отличаются установленными правилами, четкой структурой игровой деятельности и системой оценки. Представляют собой один из методов активного обучения. В дидактических играх учебная деятельность организована как совместное усилие участников и команд, направленное на достижение основной образовательной цели, все действия игроков направлены на достижение успеха. Эти игры представляют собой активные и/или интерактивные методы обучения, в которых имитируются изучаемые системы, явления и процессы. Одной из характерных особенностей этих игр является их целенаправленность и ориентация на достижение конкретной учебной цели и ожидаемого результата. Таким образом, дидактические игры можно определить как игры, специально разработанные или адаптированные с целью решения учебных задач.

Е. И. Пассов выделяет основные цели использования игр на учебных занятиях по иностранному языку:

1) игры могут быть применены с целью формирования и развития определенных навыков и языковых умений, направленных на обучение иноязычному общению;

2) они способствуют развитию необходимых способностей и психических функций;

3) использование игровых методов обучения позволяет учащимся эффективнее запоминать языковой материал и погружаться в процесс освоения самого языка [1, с. 43].

Существует множество учебных игр, их выбор зависит от целей и задач, поставленных в процессе обучения русскому как иностранному языку. Эти игры можно разделить на два основных типа: языковые и речевые. Языковые игры ориентированы на изучение всех аспектов русского языка в качестве иностранного, что включает в себя формирование фонетических, лексических и грамматических навыков речи у студентов. С другой стороны, речевые игры нацелены на развитие навыков в различных видах речевой деятельности. Следовательно, для каждого из этих аспектов обучения, таких, как аудирование, чтение, говорение и письмо существуют соответствующие виды учебных игр.

Эффективное использование дидактических игр в учебном процессе требует тщательной подготовки преподавателя и четкой организации занятия. Прежде всего, необходимо определить цели игры для иностранных учащихся и понятно объяснить условия ее проведения. В некоторых случаях может потребоваться предоставить студентам конкретный план действий и образец. Кроме того, важно, чтобы иностранные учащиеся были

вовлечены и заинтересованы в игровом процессе. В конце игры преподаватель обязательно подводит итоги, определяет победителей и объясняет основные ошибки, допущенные участниками.

Ниже приведены примеры лексических игр, направленных на формирование иноязычных речевых навыков, а также обучение аспектам русского языка как иностранного.

Лексические игры.

Найдите слово, не подходящее по значению к остальным. Объясните свой выбор.

1. Студент, гимнаст, футболист, баскетболист, теннисист.
2. Стоматолог, повар, журналист, преподаватель, студентка.
3. Роза, лилия, гладиолус, береза, хризантема.
4. Минск, Брест, Витебск, Гомель, Могилев, Гродно, Заславль.
5. Китай, Англия, Германия, Бельгия, Шанхай.

Игра «Снежный ком». Преподаватель начинает, а дальше студенты по цепочке называют слова одной лексико-тематической группы (например, «Дом», «Семья»), каждый повторяет предыдущие слова и называет свое. Проигрывает тот, кто забывает правильную последовательность, кто прерывает цепочку. Можно использовать любую тему занятий в этой игре. Например, возвратные глаголы. Преподаватель называет глагол *открываться*, студент продолжает – *закрываться*, следующие называют слова *радоваться*, *бояться*, *удивляться* и т. д. Это задание направлено на повторение лексики по изученной теме, отработку произношения.

Игра «Слепое слово». Студенты делятся на две команды. Один игрок из каждой команды садится спиной к доске, лицом к команде. На доске преподаватель записывает слово (например, интервью), команда описывает значение слова, не используя однокоренных слов. Угадав, игрок выкрикивает слово. Угадавший первым – получает балл. Каждый игрок угадывает по три слова, игра продолжается, пока в роли угадывающего не выступит каждый член команды. За каждый верный ответ начисляется балл, в конце игры подсчитываются баллы.

Игра «Рассыпанное слово». Преподаватель предлагает исправить слово, в котором нарушена последовательность букв (при этом может быть подготовлено несколько групп слов, связанных с определенной темой). Эта активность способствует улучшению навыков правописания изученных слов и лексики.

Игра «Страна-столица-язык-характер». Студентам нужно правильно соотнести страну, столицу и язык. Участники делятся на три команды:

- 1 команда – «Страна»
- 2 команда – «Столица»
- 3 команда – «Язык»

Каждой команде предоставляется небольшой период времени для обсуждения и установления, кто из их членов является каким представителем (например, в случае команды «Страна»). Преподаватель затем случайным образом выбирает одного представителя из каждой команды. Участники второй и третьей команды должны выбрать из колонки слово, соответствующее указанной стране или роли.

Россия	Пекин	английский
Беларусь	Брюссель	немецкий, французский, английский
Япония	Москва	французский
Германия	Вашингтон	китайский
Бельгия	Минск	русский
Китай	Париж	белорусский, русский
Америка	Берлин	японский
Франция	Токио	немецкий

За каждый правильный ответ команде начисляется балл, за неправильный – ноль. Выигрывает команда, набравшая наибольшее количество баллов. Очередность выхода первого участника определяют сами студенты по считалочке. Дополнительно можно предложить вышедшим участникам определить национальный характер жителей страны. Например, белорусы – гостеприимные.

Таким образом, выполнение заданий на базе дидактических игр направлено на активизацию лексики по изученной теме, развитие умений ведения монологов и диалогов, отработку употребления устойчивых выражений и усовершенствование навыков контекстного понимания. Этот метод позволяет формировать у студентов-иностранцев навыки во всех видах речевой деятельности для подготовки к иноязычной межкультурной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.