

**МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**



**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ  
XX МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,  
посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков  
учреждения образования «Белорусский государственный  
медицинский университет»**

Минск, БГМУ, 2020

УДК 811.161.1'243(072)(06)  
ББК 81.411.2-99р31я431  
Т 38

Печатается в авторской редакции

**Рецензенты:**

- кафедра русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь;
- кандидат филологических наук, доцент *А.Н. Овчинникова*

**Редакционная коллегия:**

- кандидат филологических наук, доцент Т.Н. Мельникова (ответственный редактор);
- кандидат филологических наук, доцент А.А. Дерунова;
- преподаватель Н.А. Закарина;
- лаборант Ю.А. Гладкая

**Т 38** Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XX Международной научно-практической конференции, 3 октября 2019 г./ Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Научный мир, 2020. – 576 с.

**ISBN 978-985-90436-6-6.**

В сборнике представлены материалы XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», посвященной актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного и диагностике речевого развития в вузах Республики Беларусь, Российской Федерации и других стран: современные подходы в преподавании РКИ, использование инновационных технологий; межкультурная коммуникация и ее роль в подготовке иностранных учащихся, проблемы социальной адаптации инофонов в стране изучаемого языка; научный, лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы к тексту как объекту обучения РКИ и др.

Издание адресуется преподавателям русского языка как иностранного, студентам, магистрантам, аспирантам.

УДК 811.161.1'243(072)(06)  
ББК 81.411.2-99р31я43

**ISBN 978-985-90436-6-6**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогие друзья!

3 октября 2019 года при содействии Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ) состоялась XX Международная научно-практическая конференция «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития».

В конференции приняли участие ведущие методисты и лучшие преподаватели-практики РКИ 26 вузов из 7 стран: Беларуси, России, Украины, Чехии, Туниса, Ирана, Китая; представители Учебного центра международного сотрудничества в сфере образования Республиканского института высшей школы (Беларусь, Минск); Центра тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого (Россия, Санкт-Петербург), ООО «Научно-методический центр общей и специальной педагогики» (Россия, Москва), Центра тестирования иностранных граждан Московского государственного лингвистического университета имени М. Тореза (Россия, Москва); руководители крупнейших российских и белорусских издательств, специализирующихся на выпуске научной, учебной и методической литературы по РКИ: учебно-издательского центра «Златоуст» (Россия, Санкт-Петербург), издательств «Народная асвета» (Беларусь, Минск) и «Научный мир» (Беларусь, Минск).

Юбилейная XX Международная научно-практическая конференция «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» собрала в стенах Белорусского государственного медицинского университета кластер представителей медицинских вузов-партнеров: Курского государственного медицинского университета, Саратовского государственного медицинского университета, Ивановской государственной медицинской академии (г. Иваново), Смоленского государственного медицинского университета, Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова (г. Санкт-Петербург), Медицинской академии имени С.И. Георгиевского

Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (г. Симферополь), Гродненского государственного медицинского университета, Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета, Гомельского государственного медицинского университета.

На торжественном открытии мероприятия единогласно была отмечена ведущая роль кафедр русского языка, являющихся базисными, закладывающими для иностранных граждан основы дальнейшего успешного обучения в вузе. Кафедра белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета была определена как авторитетный центр по языковой подготовке иностранных граждан и эталон для других кафедр вузов Республики Беларусь. К такому славному чествованию коллектив пришел благодаря усилиям Почетного председателя Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного, лауреата медали имени А.С. Пушкина, доцента Аллы Владимировны Санниковой, стоявшей не только у истоков кафедры белорусского и русского языков БГМУ, но и факультета доуниверситетского образования БГУ, а также белорусской методической школы по подготовке преподавателей РКИ.

Подводя итоги работы, участники из разных стран сошлись во мнении, что на XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» удалось обсудить наиболее актуальные вопросы методики РКИ и практики обучения иностранцев русскому языку. По итогам работы конференции были приняты следующие решения:

1. Отметить высокий научно-теоретический уровень представленных на конференции докладов.
2. Признать целесообразным объединения русистов из разных стран и регионов. Развивать совместную научную и образовательную деятельность. Усилить взаимодействие в сфере трансфера инновационных технологий, в том числе информационных, дистанционном и дополнительном образовании.
3. Повышать роль университетов в распространении культурных ценностей стран. Содействовать сохранению и расширению применения русского языка как международного средства общения, осуществления образовательной и исследовательской деятельности.

4. Приветствовать участие в работе конференции молодого поколения исследователей – аспирантов и магистрантов. Выразить благодарность всем тем участникам конференции, кто принимает активное участие в подготовке научных кадров.
5. Выразить благодарность руководителям секций и пленарных заседаний за продуктивную работу, четкую организацию и ведение заседаний, теплую дружескую атмосферу и высокий научный уровень дискуссий.
6. Признать работу XX Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» плодотворной, прошедшей на высоком научно-методическом уровне.

Дорогие единомышленники, мы надеемся на продолжение сотрудничества в области методики преподавания русского языка как иностранного!

Заведующий кафедрой белорусского и русского языков  
Белорусского государственного медицинского университета,  
кандидат филологических наук, доцент  
**Татьяна Николаевна Мельникова**

## **ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ ПОСВЯЩАЕТСЯ ...**

**Санникова А.В., Мельникова Т.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### **45 ЛЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКІ: ОТ ПЕРВЫХ ВЫПУСКНИКОВ ДО ПЕРВЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕЛЕМОСТОВ**

В статье рассматриваются ключевые этапы истории развития и современного состояния кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета как одной из баз становления методики преподавания русского языка как иностранного в Беларуси.

*Ключевые слова: кафедра белорусского и русского языков, иностранные студенты, история преподавания русского языка, иностранные выпускники, Белорусский государственный медицинский университет.*

**Sannikova A.V., Melnikova T.N.**

*Belarusian State Medical university  
Belarus, Minsk*

### **45 YEARS OF TEACHING RKI: FROM THE FIRST GRADUATES TO THE FIRST INTERNATIONAL TELECASTS**

The article discusses the key stages of the history of development and the modern state of the Belarusian and Russian languages department of the Belarusian State Medical University as one of the bases for the development of the methodology of teaching Russian as a foreign language in Belarus.

*Key words: Department of Belarusian and Russian languages, foreign students, history of Russian language teaching, foreign graduates, Belarusian State Medical University.*

*История – свидетельница веков,  
факел истины,  
душа памяти, наставница жизни.*

*Цицерон*

XX-я юбилейная международная научно-практическая конференция «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» посвящена 45-летию кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, которая стала одной из основательниц белорусской школы преподавания русского языка как иностранного.

В 1974 г. первая группа студентов из Иордании, Сирии, Руанды, Экватора, Мали, Танзании, Судана, Болгарии, первая группа преподавателей – Губарь М.Л., Гладышева М.К., Саханкова З.Н. – во главе с первым заведующим кафедрой доцентом Санниковой А.В., проработавшей в этой должности 26 лет, начали учебный процесс. С ее именем связано становление преподавательского коллектива как созвездия классных профессионалов. Именно в этот период кафедра приобретает всесоюзную известность в кругах специалистов, становится базовой кафедрой по повышению квалификации преподавателей РКИ.

1990 год – период распада Советского Союза, когда государственное планирование набора иностранных студентов в белорусские вузы изменилось, встал вопрос о необходимости внутривузовской подготовки иностранных граждан к поступлению в университеты, т.е. о создании подготовительного отделения на базе кафедры русского языка. 10 граждан Ливана были первыми слушателями подготовительного отделения (далее – ПО), старшие преподаватели Губарь М.Л., Гладышева М.К., Меренкова Л.А., Ярость Л.Б. были первыми преподавателями на ПО.

С 1990 по 2006 гг. руководителем ПО была заместитель декана лечебного факультета доцент Санникова А.В., а с 2006 г. по сегодняшний день заместителем декана факультета довузовской подготовки является старший преподаватель Меренкова Л.А.

В 1992 году было введено изучение белорусского языка для граждан РБ в БГМУ. Кафедра стала называться кафедрой белорусского и русского языков. Первыми преподавателями белорусского языка на кафедре были Ратынская Н.В., Климовец О.П., Поляк Т.Л.

Благодаря работе энтузиастов, наша кафедра по результатам

Всесоюзного смотра работы кафедр русского языка как иностранного среди вузов Беларуси заняла I-е место в республике за лучшую постановку работы и вошла в число победителей среди кафедр русского языка как иностранного СССР; награждена дипломом I степени Минвуза СССР, дипломом Минздрава СССР, Всесоюзного Совета по работе с иностранными студентами, Минвуза образования и науки Беларуси, дипломами горсовета. Международной медалью А.С. Пушкина награждена А.В. Санникова. Решением коллегии Министерства высшего образования кафедра стала базой для стажировки преподавателей РКИ, а с 1993 г. – базой для стажировки преподавателей русского языка как иностранного медицинских вузов Беларуси.

Сегодня на кафедре обучается 2957 студентов и работает 68 преподавателей. Заведующий кафедрой – к.ф.н. доцент Мельникова Т.Н. Постоянное совершенствование методики преподавания русского и белорусского языков позволило усилить межпредметные связи, в значительной степени интенсифицировать учебный процесс на кафедре по следующим направлениям: обучение русскому языку иностранных граждан на факультете довузовской подготовки; обучение русскому языку студентов-иностранцев I-III курсов; обучение белорусскому и русскому языкам на подготовительном отделении отечественных граждан для поступления в БГМУ; обучение студентов I курса университета специальной медицинской терминологии на белорусском языке. После завершения трехгодичной программы по русскому языку студентам-иностранцам предлагается факультатив спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного».

Кафедра активно участвует в научно-методических конференциях и симпозиумах в Москве, ФРГ, Японии, Венгрии, Польше, Болгарии, Словакии. На базе БГМУ по плану МАПРЯЛ и БООПРЯИ проводятся международные конференции, а также студенческие научные конференции (первым организатором была старший преподаватель Минецкая В.А., работу которой продолжили доценты Кожухова Н.Е. и Аксенова Г.Н.). В международных научно-методических конференциях на базе БГМУ, БГУ, БГЭУ принимали участие видные ученые-методисты Москвы, Санкт-Петербурга: академик Костомаров В.Г., академик Митрофанова О.Д., профессор Щукин А.Н., профессор Максимов В.И., профессора Вагнер В.Н., Шаклеин В.М., Всеволодова М.В. В межвузовском методическом семинаре на базе БГМУ принимали участие профессора Института русского языка имени А.С. Пушкина Митрофанова О.Д., Хавронина С.А., Гапочка И.К.

Научно-методическая работа предусматривает участие



иностранных студентов БГМУ в студенческих научных конференциях в других вузах Республики Беларусь. Это выставки студенческих научных работ, фотостенды, выставки художественного творчества иностранных студентов. Многие годы еще в составе Советского Союза студенты кафедры принимали участие в Республиканских и Всесоюзных олимпиадах по русскому языку, в республиканском фестивале «Дни русского языка и белорусской культуры» и всегда были в числе победителей.

За особый вклад в развитие способностей одарённых учащихся и студентов старший преподаватель, Председатель Ассоциации иностранных выпускников БГМУ, педагог-организатор интернационального хора «Доминанта» Шарапа А.А. награждена премией Президента Республики Беларусь.

Грамотой Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного «За особый вклад в развитие отечественной методической школы по РКИ» награждены преподаватели кафедры: Санникова А.В., Мельникова Т.Н., Будько М.Е., Мазынская С.В., Куровская Ю.П., Гринкевич Е.И., Тихоненко Е.В., Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е., Молочко Н.В., Дерунова А.А., Адашкевич И.В.

С целью формирования языковой компетенции как основы речемыслительного развития личности, представляющей собой совокупность психофизических механизмов, которые обеспечивают ее осуществление; разработки и совершенствования научно обоснованной методики обучения отечественных студентов профессиональному аспекту (белорусский язык) и иностранных студентов медицинских вузов русскому языку на базе лингвокультурологических, страноведческих и текстов специальной тематики с 2018 г. научная работа ведется в рамках научно-исследовательской темы «Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида – психологизация обучения» (№ госрегистрации 20180756 от 25.05.2018 г.)

В рамках данной темы кафедра решает следующие задачи: 1) оценить смысловую сторону речи индивида на основе представления о механизмах восприятия действительности, функциональной системности сознания, способах восприятия, хранения, переработки и извлечения любой информации; 2) индивидуализировать процесс обучения с учетом личностных и национальных особенностей обучающихся на основе анализа сопоставительной характеристики русского и родного языков обучающихся (интерференция и транспозиция); 3) выстроить образ сознания обучающегося и определение характера его речевой деятельности на основе специфики онтогенеза речи, возрастных уровней развития

языковой способности; 4) разработать конкретные формы речевой работы в конкретном коммуникативном пространстве; 5) повысить мотивацию обучающихся в процессе изучения языка с помощью аудиовизуальных средств обучения; 6) обеспечить масштабное использование на занятиях инновационных технологий в целях активизации учебного процесса и формирования навыков креативного мышления обучаемых; 7) обеспечение масштабного использования электронных коммуникаций для информационного взаимодействия участников образовательного процесса. С целью создания описательной характеристики стратегии усвоения иноязычной лексики ведется разработка стратегии «Усвоение иноязычной лексики».

С 2016 г. на кафедре возобновила работу Школа наставничества, в рамках которой осуществляется обмен опытом и оказывается методическая помощь молодым преподавателям, проводится обсуждение открытых занятий преподавателей и пособий, рекомендуемых к изданию, обсуждаются вопросы методического характера.

Благодаря плодотворному международному сотрудничеству с родственными кафедрами вузов других стран (с Курским государственным медицинским университетом, Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина (РФ, г. Москва), университетом имени Джавахарлала Неру (Индия, г. Нью-Дели), Департаментом инновационных лингвистических проектов холдинга «МКР-Медиа» (РФ, г. Томск), Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (РФ, г. Санкт-Петербург), Московским государственным лингвистическим университетом им. М. Тореза (РФ, Москва), Российским университетом дружбы народов (РФ, г. Москва), Представительством Россотрудничества в Республике Беларусь) были организованы и проведены Международная научно-методическая конференция «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации» и Международная студенческая научно-практическая онлайн-конференция «Мир глазами молодых. Студенческие чтения» (инициатор – КГМУ); Международный культурно-образовательный проект «Почитаем Пушкина» (инициатор – Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь); международные телемосты по вопросам преподавания русского языка как иностранного с коллегами Исламской Республики Иран (2016 г.) и Индии (2018 г.).

С 2016 г. кафедра в содружестве с российскими коллегами проводит масштабные мероприятия: международные телемосты по вопросам преподавания РКИ; является одной из самых больших площадок для

организации культурно-образовательной акции «Тотальный диктант», организует конкурс чтецов «Слово». При этом такими же всеохватывающими по объему являются «Неделя белорусского языка и культуры» с акцией «Вялікая дыктоўка».

Вместе с тем существует ряд трудностей, например, для кафедры белорусского и русского языков. Во-первых, отсутствие мотивации у англоязычных студентов к изучению русского языка. Незнание или плохое знание русского языка при прохождении практики в клинике, на фармацевтическом заводе, в аптеке пагубно сказывается на овладении практическими навыками в медицинской сфере [2]. Практика показывает, что не все иностранные студенты, в т.ч. и русскоязычные, могут работать с пациентами в силу несформированности основ социальной и профессиональной коммуникации, а значит, уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) [6].

Во-вторых, отсутствие четко разработанной законодательной базы привело к разночтениям при организации учебного процесса для иностранных студентов, в частности, англоязычных. В-третьих, отмечается повсеместная тенденция сокращения учебных часов по РКИ. В-четвертых, у иностранного студента процент «выживаемости знаний» и сохранения навыков по русскому языку после сессии минимален.

Как в подобных условиях кафедра обеспечивает качество преподавания РКИ? Во-первых, используются инновационные педагогические технологии личностно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ): музейные, экскурсионные, проблемные, театральные, проектные, музыкальные. Во-вторых, взят курс на практикоориентированность: внесены практикоориентированные дополнения и изменения в учебную программу по русскому языку, больше внимания уделено формированию навыков общения в социокультурной и бытовой сферах, создаются практикоориентированные учебные пособия. В-третьих, максимально используются возможности академического и научного сотрудничества БГМУ с зарубежными университетами и организациями. Так, например, научное сотрудничество с КГМУ позволило обозначить более четкий вектор на практикоориентированность [1; 3] при подготовке будущих иностранных специалистов. Данное направление предусматривает 4 вида обучения: классическое, симуляционное, дистанционное, интерактивное.

Классический, дистанционный и интерактивный описывались уже нами [2]. Остановимся на преимуществах использования элементов уникальной методики симуляционного обучения (далее – СО) при

обучении русскому языку иностранного студента медицинского вуза.

В учебных планах медицинских вузов Беларуси и России отдельным компонентом выступает симуляционный учебный курс, имитирующий профессиональную деятельность с использованием современных технических средств, при наличии контроля и времени для формирования устойчивого навыка выполнения медицинских манипуляций. В БГМУ каждое занятие по РКИ, а в большей мере с 4-го семестра, предоставляет возможность осуществления практической подготовки специалиста к профессиональной деятельности в условиях, приближенных к реальным. Кроме того, в 2019-2020 учебном году в учебные планы включена дисциплина «Основы социальной и профессиональной коммуникации», направленная на формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетенции будущих врачей и провизоров, включающей в качестве базисных составляющих стратегическую, дискурсивную, речеповеденческую, информативно-коммуникационную компетенции, обеспечивающие готовность и способность решать профессионально-коммуникативные задачи в профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной, психолого-педагогической сферах деятельности.

При этом предлагается целый арсенал приемов симуляции: вербальные (ролевые игры «Врач – пациент»), невербальные (проект «Визитка первокурсника»), смешанные (квест «Схватка», start-up «Моя аптека») со стандартизированными пациентами-актерами из числа самих студентов, пациентами на экране. Применение технологии СО оправдано на занятиях РКИ еще и тем, что в БГМУ на ПО и медицинском факультете иностранных учащихся обучаются иностранные граждане с разным типом восприятия информации. Большой процент (80-85%) составляют визуалы и кинестетики из Индии, Ирана, Ливана, Иордании. О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степанова в книге «Методика преподавания русского языка как иностранного» подчеркивали, что «опора на наглядность стимулирует работу оперативной памяти учащегося», «обеспечивает формирование ассоциативных связей; единство конкретного и абстрактного» [4, с.90]. Поскольку визуалы помнят картинками, для них создаются презентации при изучении социокультурного и научного пластов лексики, схемы-опоры при объяснении грамматического материала; предлагаются задания на составление «маршрутизаторов лечения» того или иного заболевания, чертежа фармацевтического завода или аптеки. Кинестетики помнят общее впечатление, запоминают, двигаясь. Поэтому им предлагаются задания по составлению конспекта, выписыванию новых понятий, собственноручное

записывание информации, проговаривание и демонстрация выполнения той или иной медицинской манипуляции (измерение давления, пульса, веса, роста пациента и т.п.). При формировании словаря общения визуалу предлагаются существительные, глаголы, прилагательные, связанные со зрением (видеть, яркий, прозрачный); кинестетику – слова, описывающие чувства и движения (сгибать, холодный, ощущение).

Начиная с условно-речевых упражнений и до конвертируемых в имитационный процесс сценариев соответствующих ситуаций, размещенных в учебно-методическом комплексе по русскому языку (например, для будущих провизоров [5]), русистом в обязательном порядке учитываются перечень необходимых профессиональных компетенций, формируемых у будущего специалиста, технические возможности организации учебного процесса, продолжительность обучения, количество обучающихся в группе. Каждое задание-симуляция заканчивается дебрифингом-обсуждением, что обеспечивает обратную связь для оценки качества выполнения симуляционных задач и закрепления полученных навыков и знаний.

Таким образом, симуляционное обучение позволяет реализовать деятельностный подход в обучении РКИ будущих медиков при условии наличия обратной связи по результатам решения речевой задачи. Принципы симуляционного обучения способствуют качественному прохождению учебной программы по РКИ в сжатые сроки и «поддержанию в тонусе» приобретенных навыков говорения, аудирования, письма, чтения; являются практикоориентированными; увеличивают процент «выживаемости знаний» студентов.

45 лет жизни кафедры – это немного, но некий рубеж, после которого хочется подвести итоги и задуматься о планах на будущее. Наличие в университете иностранных учащихся является одним из пяти ключевых показателей функционирования национального исследовательского классического университета, поэтому работа кафедры является важной составной частью учебного процесса.

Осознавая свое место в общей структуре образования как иностранных, так и белорусских обучающихся в Белорусском государственном медицинском университете, кафедра белорусского и русского языков планирует и дальше развивать свои образовательные программы, искать новые формы для привлечения молодых перспективных кадров и совершенствования методической работы преподавателей.

### Литература

1. Ковынева, И. А. Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку / И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова, Т. Н. Мельникова // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). – С. 263-267.
2. Мельникова, Т. Н. Особенности профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси / Т. Н. Мельникова, Е. И. Гринкевич, И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей III Международного симпозиума (8-12 июня 2019 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко. В 2-х т. Том 2. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – 426 с.
3. Мельникова, Т. Н. Проблемы организации обучения англоязычных студентов в БГМУ / Т. Н. Мельникова, В. В. Давыдов // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. – Минск : БГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 82-85.
4. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко, Е. М. Степанова. – М., 1990. – 270 с.
5. Русский язык для студентов, обучающихся по специальности «Фармация» : учебно-методическое пособие / Т. Н. Мельникова [и др.]. – Минск: БГМУ, 2018. – 176 с.
6. 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. – 416 с.

## **ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ**

**Ускова О.А.**

*Московский государственный лингвистический университет  
Россия, Москва*

**Саакян Л.Н.**

*Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина  
Россия, Москва*

### **СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РКИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье анализируются методические основы современного учебника РКИ в контексте межкультурной коммуникации. Рассматривается социокультурная составляющая современного и актуального языкового материала, на базе которого происходит формирование коммуникативной компетенции и умений и навыков межкультурной коммуникации учащихся, что должно быть положено в основу современных национально-ориентированных средств обучения русского языка как иностранному.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник РКИ, лингвокультурологический подход, межкультурная коммуникация*

**Uskova O.A.,**

*Moscow State Linguistic University  
Moscow, Russia*

**Saakyan L.N.**

*State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin  
Moscow, Russia*

### **A MODERN MANUAL OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

The article analyzes the methodological foundations of a modern manual of Russian as a foreign language in the context of cross-cultural communication. The authors pay attention to the sociocultural component of modern and relevant language materials, based on which students' communicative competence and

skills in cross-cultural communication are formed. This should be considered as one of the basic factors for choosing modern means of teaching Russian as a foreign language according to the national orientation.

*Key words: Russian as a foreign language, Russian language manual, cross-cultural communication*

Стратегическая цель обучения русскому языку как иностранному – формирование навыков и умений межкультурной коммуникации. Как известно, результат межкультурной коммуникации может быть как позитивный («контакт»), так и негативный (коммуникативная неудача или конфликт). В свете этого сверхзадачу современной методики преподавания РКИ можно определить, как обучение бесконфликтному общению, что предполагает результатом коммуникации контакт (т.е. принятие другого с его установками, менталитетом и т.д.) при сохранении собственной национальной и культурной идентичности, а в конечном итоге приводит к формированию поликультурной «языковой личности» (Ю.Н. Караулов).

Достижению заявленной стратегической цели способствует лингвокультурологический подход в обучении РКИ, в соответствии с которым контент современного учебнике РКИ должен содержать следующее:

- отражение языковой картины мира (ЯКМ);
- наличие информации о национальных стереотипах общения [9];
- аппарат упражнений, нацеленных на формирование умений и навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности на основе знаний особенностей русского коммуникативного поведения.

Социокультурная составляющая языкового материала приобретает вследствие этого решающее значение, так как она базируется на социокультурной компетенции, формирование которой обеспечивает лингвокультурология, трактуемая как взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и представляющая совокупность языкового материала («фоновая», безэквивалентная, коннотативная лексика) и социокультурных знаний; обеспечивающая отбор сведений о национально-культурных особенностях речевого общения носителей языка.

Таким образом, социокультурная составляющая языкового материала включает в себя такие разнопорядковые явления, как:

- 1) русский речевой этикет (язык как показатель социальных отношений) как совокупность правил речевого поведения в среде носителей языка (вербальные и невербальные способы социокультурного



- поведения; формулы речевого этикета);
- 2) конвенция вежливости (позитивная/негативная): речевой этикет с точки зрения теории речевых актов (Н.И. Формановская [12]);
  - 3) национально-культурная семантика русского слова (безэквивалентная и «фоновая» лексика);
  - 4) национально-культурная семантика фразеологии (прецедентные тексты: пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения, цитаты, приметы и т.д.);
  - 5) текст как объект лингвокультурологии и культурологии: а) от фактов языка к фактам культуры (лингвокультурологический подход – Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [2]); лингвокультурологическое комментирование текста; б) от фактов культуры к фактам языка: культура – цель, язык – средство (культурологический подход (В.В. Воробьев [3]): культурология как совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке). Культурологический комментарий;
  - 6) регистры общения (официальный, нейтральный, неофициальный, доверительный, интимный);
  - 7) кодифицированная речь vs диалект и акцент.

Учебник/учебно-методический комплекс (УМК) РКИ безусловно должен культивировать языковую норму, которую можно определить, как равновесие между интересами говорящего и слушающего; а «норма создается желанием получить оптимальный результат, приложив минимальное усилие» [1, с.200], чему способствует аудиовизуальное приложение УМК.

Современный учебник РКИ должен быть включен в **социальный контекст (прагматическая компетенция)**, т.е. ориентирован на конкретных пользователей русским языком и их коммуникативные потребности.

Прагматическая компетенция формируется посредством определения:

- 1) сферы общения: обиходно-бытовая, социально-культурная, общественно-политическая, профессиональная.
- 2) тематического поля общения: тема как отражение предметного содержания общения, подтема как конкретизация содержания общения в пределах темы.
- 3) ситуации общения как проявление темы через решение коммуникативных задач для достижения экстралингвистических целей общения. Типичность ситуации определяют: а) место общения; б) социальные роли участников общения; в) цель общения.

Таким образом, можно дать общую характеристику содержания обучения РКИ.

*Лингвистические основы:* 1) понятия языка, речи, речевой деятельности; 2) теория речевых актов; 3) концепция Ю.Е. Прохорова «действительность–текст–дискурс» [8]; 4) концепция «языковой личности» Ю.Н. Караулова [5].

*Предметная сторона речевой деятельности* (экстралингвистические факторы): 1) потенциальные пользователи; 2) коммуникативные потребности пользователей; 3) контекст использования русского языка: сферы общения, темы, ситуации (место общения, социальные роли участников общения, экстралингвистические цели общения, коммуникативные задачи).

*Процессуальная сторона речевой деятельности:* 1) языковая компетенция (речевые действия, интенции, пропозиции и языковые средства их выражения); 2) речевая деятельность; 3) стратегическая (компенсаторная) компетенция; 4) *социокультурная* компетенция как выбор языкового средства на основе знания социокультурного контекста носителя языка и *социолингвистическая* компетенция как языковой аспект социокультурной компетенции, т.е. совокупность знаний о том, какими языковыми средствами оформляются социальные отношения в современной русской культуре.

Лингвокультурологический подход сохраняет преимущество коммуникативной направленности методики РКИ, выделяя в качестве основной единицы обучения текст/высказывание и определяя результатом обучения продукцию текста/дискурса. В связи с этим особое внимание следует уделить формированию стратегической (компенсаторной) компетенции и обучению коммуникативным стратегиям и тактикам (стратегия как способ достижения поставленных целей с помощью определенных тактик – конкретные речевых ходов, направленных на осуществление стратегии), на основе которых формируется *программа речевого поведения*.

Теория коммуникативного учебника в методике преподавания РКИ разработана М.Н. Вятютневым, А.Р. Арутюновым, Л.Б. Трушиной, Е.М. Степановой, а также была предложена типология учебников по русскому языку как иностранному [11]:

– предкоммуникативные: языковые (формирование языковой компетенции), речевые (владение основными видами речевой деятельности).

– коммуникативные (обучение общению в ограниченных сферах

коммуникации): поведенческие, деятельностные.

Современные учебники для начального и среднего этапа обучения преимущественно следуют принципу поурочной организации материала, а для продвинутого этапа обучения предлагаются учебные пособия и УМК, разработанные в соответствии с модульной организацией материала.

Таким образом, учебник необходим на начальном и среднем этапах обучения (уровни А1-В1) как средство, обеспечивающее в учебном процессе информирующую, обучающую, мотивирующую, контролирующую функции. Однако не представляется возможным создать универсальный учебник для продвинутого этапа обучения (уровни В2-С2), так как ориентация на коммуникативные потребности пользователя требует индивидуализации обучения.

Например, в случае, когда учащимся является работник дипломатического ведомства, студент переводчик-синхронист, бизнесмен, цель обучения не просто теоретические знания, но формирование коммуникативных навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность. Содержание обучения требует активной коммуникативности и включенности в социокультурный контекст, так как на продвинутом этапе обучения речь идет о формировании у учащегося языкового сознания как средства организации социального взаимодействия в профессиональной сфере, а именно – путем такого сообщения о предмете речи, которое, по П.Я. Гальперину, создает определенное представление о нем и тем настраивает партнеров по коммуникации действовать в желаемом направлении [4, с.98].

Кроме того, следует учитывать постоянное изменение внеязыковой реальности в следующих сферах: информационных технологий, бизнеса и политики, что находит проявление в языковых репрезентациях на разных уровнях системы языка. Особенно ярко это демонстрирует лексика:

- активизируются или теряют актуальность словообразовательные типы и модели (*пивинг* – «*Пойдем на пивинг!*»: *пиво* + *ing*= *пивинг*),
- изменяется семантическая структура слова, что влечет за собой появление неологизмов – расширенных номинаций (*откатоёмкий проект*),
- «неожиданные» значения у слов активной лексики: *мышка* (компьютерная), *стол* (компьютерный), *довлеть* в значении «давить, нависать», *эпицентр* – стилистически окрашенное употребление термина, не соответствующее понятию,
- заимствуются новые слова, при этом достаточно частотны коннотации, не свойственные языку-источнику (*киллер* –

«*профессиональный убийца*», *адоптированный сын*\* – «усыновленный»),  
– появление фразеологизированных выражений, например, «*Мы вас слышали*» при вербализации интенции отказа или, наоборот, принятия решения,

– употребление иноязычных междометий. Например, в настоящее время дискуссионным остается вопрос о наличии аналога в русском языке англоязычному *wow!*, в качестве которых различные словари приводят междометия *O!*, *Oго!*, *Ух ты!*. Происходят изменения в синтаксических структурах (*фильм от режиссёра!*).

Изменения в языке, к сожалению, не находят своевременного отражения в учебниках и учебных пособиях, так как требуют осмысления как языкового факта, узуального явления, которое может и должно быть включено в лексический минимум определенного уровня владения языком (A1-C2). В результате возникает дисбаланс между сформированностью языковой, дискурсивной и прагматической составляющих коммуникативной компетенции. Отсутствие соответствующих языковых знаний не позволяет сформировать навыки и умения репродуктивных видов речевой деятельности (чтение и аудирование), не говоря уже о продукции (письмо, говорение, взаимодействие) и посредничестве (перевод), соответствующих уровню владения языком. Иными словами, возникает ситуация, когда учащийся, зная значение слов, не понимает смысла услышанного или прочитанного: «Читаю, но не понимаю!» [10].

Особенно это актуально при обучении на уровне B2-C2 изучающему чтению: неадаптированные тексты художественной литературы (преимущественно классической) вступают в противоречие с новым актуальным языком современности, т.е. на сцену выходит фактор языковой эволюции, в ходе которой формируются новые дискурсивные смыслы и коммуникативные коды.

Таким образом, ориентация на коммуникативные потребности учащегося, при том что стратегическая цель обучения русскому языку – формирование умений и навыков межкультурной коммуникации, вновь ставит вопрос о необходимости разработки *национально-ориентированных* учебников – учебных пособий – УМК, учитывающих современные реалии как языковой, так и внеязыковой действительности и нацеленных на формирование умений межкультурной коммуникации. В качестве примера разработки такого комплекса для продвинутого этапа обучения (уровни B2-C1) можно привести учебный комплекс «В мире людей» [6].

Экспликация культурного компонента *национально-ориентированных* УМК предполагает наличие национально-

ориентированного лингвокультурологического учебного словаря, в котором отбор номинативных единиц и обеспечение объективности лексического национально-ориентированного минимума обусловлены коммуникативными потребностями адресата, а семантика языковых единиц представлена, во-первых, с учетом специфики национальной культуры и языка адресата, во-вторых, с учетом этапа обучения, в-третьих, на основе сопоставления лексического фона одной и той же реалии в двух лингвокультурах [7].

Таким образом, современный учебник по русскому языку как иностранному ориентирован на лингвокультурологический подход, который наиболее эффективен в условиях отсутствия языковой среды.

### Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2008. – 336 с.
4. Гальперин, П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы соотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95–101 .
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. –261 с.
6. Макова, М. Н. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение. Вып. 2. Аудирование. Говорение. Вып. 3. 1. Чтение. Говорение (ТРКИ-2): учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2/ ТРКИ-3). –СПб. : Златоуст, 2019. – 288 с., 248 с., 164 с. / М. Н. Макова, О. А. Ускова [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81258.html>.-ЭБС «IPRbooks»
7. Мамонтов, А. С. Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала / А. С. Мамонтов, Э. Цэдэндоржийн, В. В. Богуславская // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2019. Т. 18, № 1. С. 74–85. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.1.6>

8. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие. 3-е изд. / Ю. Е. Прохоров. –М. : Флинта : Наука, 2009. – 224 с.
9. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. стереотип. изд. / Ю. Е. Прохоров. –М. : Комкнига, 2017. – 224 с.
10. Саакян, Л. Н. Как обучают русскому языку американцев в Германии: к вопросу об интенсификации учебного процесса / Л. Н. Саакян // Человек в информационном пространстве. – Ярославль, 2013.– С.316–322.
11. Ускова, О. А. Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному) / О. А. Ускова, Л. Н. Саакян. - М. : Русская Речь, 2019.
12. Формановская, Н. И. Культура общения и речевого поведения. 2-е изд., доп. и испр. / Н. И. Формановская – М : ИКАР, 2010. – 237 с.

**Баранова И.И.**

*Санкт-Петербургский политехнический университет*

*Петра Великого,*

*Россия, Санкт-Петербург*

## **ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена вопросам формирования у иностранных учащихся языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере общения. Владение научным стилем речи в курсе русского языка как иностранного является одним из факторов успешной подготовки иностранных абитуриентов к получению высшего профессионального

образования в вузах Российской Федерации. В статье представлено учебное пособие «Научный стиль речи. Технический профиль. Тесты по лексике и грамматике. I сертификационный уровень», предназначенное иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме базового уровня (A2). Цель данного учебного пособия – формирование у иностранных учащихся языковых навыков в курсе научного стиля речи.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-профессиональная сфера общения, языковая компетенция, учебное пособие.*

**Baranova I.I.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University  
Russia, St. Petersburg*

## **GRAMMATICAL ASPECT OF TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is devoted to the formation of foreign students' language competence in the educational and professional sphere of communication. Mastering the scientific style of speech in the course of Russian as a foreign language is one of the factors of successful preparation of foreign applicants for higher professional education in universities of the Russian Federation. The article presents the textbook «Scientific style of speech. Technical profile. Vocabulary and grammar tests. I certification level», intended for foreign students who speak Russian in the volume of the basic level (A2). The purpose of this tutorial – the formation of foreign students' language skills in the course of scientific style of speech.

*Keywords: Russian as a foreign language, educational and professional sphere of communication, language competence, textbook*

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется ростом академической мобильности студентов из разных стран мира, увеличением количества иностранных студентов, получающих образование в вузах Российской Федерации. Одним из важнейших факторов успешной подготовки иностранных абитуриентов – слушателей программы подготовки в вуз, является овладение языком будущей специальности. На всех этапах обучения иностранных студентов в вузе изучение научного стиля речи является

специальным аспектом в курсе русского языка. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) обучение иностранных учащихся имеет профессиональную направленность с начала обучения по программе подготовки в вуз. В соответствии с концепцией принятой в СПбПУ, основной курс научного стиля речи начинается во втором семестре, когда учащиеся владеют русским языком в объеме Базового уровня. Однако обучение русскому языку на стилистически дифференцированном материале начинается уже с третьей недели обучения. Для обучения научному стилю речи на данном этапе созданы Элементарные курсы в соответствии с профилями обучения. Работа по данным учебным пособиям рассчитана на 30 часов учебного времени. Данные курсы не выполняют пропедевтическую функцию, преподаватели-русисты и преподаватели общеобразовательных дисциплин решают разные задачи. В поле внимания преподавателей русского языка находится язык научного изложения. В процессе работы по научному стилю речи на начальном этапе решаются задачи овладения иностранными учащимися общенаучной лексикой, знакомство с элементарными конструкциями научного стиля, работа с текстами небольшого объема.

На обучение научному стилю речи во втором семестре отводится половина учебного времени. Авторскими коллективами специалистов в области русского языка как иностранного СПбПУ создан профессионально ориентированный учебный комплекс, обеспечивающий как аудиторную, так и самостоятельную работу иностранных учащихся по научному стилю речи [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Задачи, которые решают преподаватели-русисты на данном этапе: овладение общенаучной лексикой, овладение минимальным количеством терминологизированной лексики, перенос грамматических навыков на стилистически дифференцированный материал, овладение языковыми средствами представления учебно-научной информации.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного сохраняют свою актуальность проблемы контроля уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере общения.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого разработан проект Типового теста по русскому языку как иностранному (I сертификационный уровень. Профессиональный модуль. Технический профиль) [7]. Тест состоит из пяти субтестов и проверяет у иностранных учащихся уровень коммуникативной компетенции во всех аспектах языка и видах речевой деятельности.

Как показывает практика обучения иностранных учащихся



научному стилю речи, формирование языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является важной составляющей в курсе русского языка. Владение лексико-грамматическими конструкциями научного стиля речи является основой для понимания содержания, структуры учебно-научного текста. Именно в процессе работы с текстом осуществляется взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения.

Для формирования и совершенствования языковой компетенции у иностранных учащихся технического профиля в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого подготовлено учебное пособие «Научный стиль речи. Технический профиль. Тесты по лексике и грамматике. I сертификационный уровень».

При создании учебного пособия учитывались «Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» 2011 года, требования «Лингводидактической программы по русскому языку как иностранному» 2017 года.

Учебное пособие предназначено для иностранных учащихся технического профиля, владеющим русским языком в объеме Базового уровня (A2). Целью данного учебного пособия является овладение определенным объемом общенаучной лексики, изучение грамматических конструкций, которые используются при изложении информации в текстах научного стиля речи технического профиля. При создании учебного пособия мы исходили из учета тех коммуникативных, задач, которые решает иностранный учащийся в учебно-профессиональной сфере общения в соответствии с профилем будущего обучения. Таким образом, определилось тематическое представление материала.

Данное пособие содержит тесты по грамматике по следующим темам:

- Понятие об объекте. Определение понятия
- Обозначение. Измерение. Вычисление
- Свойства предмета, вещества
- Изменения. Превращения
- Связь и зависимость явлений и объектов
- Состав. Строение. Структура. Устройство
- Классификация объектов, предметов, явлений
- Получение
- Применение. Использование. Назначение

Тестовые лексико-грамматические задания по каждой теме предваряются списком глаголов и грамматических конструкций по данной теме, которые служат ориентационной основой при выполнении заданий.

Приведем в качестве примера задания по теме «Связь и зависимость явлений и объектов».

### Глаголы и грамматические конструкции по теме

зависеть от чего (Р.п.)

находиться в зависимости от чего (Р.п.)

влиять на что (В.п.)

оказывать влияние на что (В.п.)

существует зависимость (связь) между чем (Т.п.) и чем (Т.п.)

пропорционален чему (Д.п.)

связан с чем (Т.п.)

чем ..., тем ...

чем больше ..., тем больше ...

чем меньше ..., тем меньше ...

чем выше..., тем выше ...

чем ниже ..., тем ниже ...

**Что** (И. п.) **зависит от чего** (Р.п.)

**Что** (И. п.) **находится в зависимости от чего** (Р.п.)

**Что** (И. п.) **влияет на что** (В.п.)

**Что** (И. п.) **оказывает влияние на что** (В.п.)

**Что** (И. п.) **пропорционально чему** (Д.п.)

**Чем больше что** (И. п.), **тем больше что** (И. п.)

**Чем меньше что** (И. п.), **тем меньше что** (И. п.)

Тест 1

*Выберите правильный вариант ответа.*

1.	Сила трения взаимодействующих тел.	зависит...	А) с массой Б) от массы В) в массе
2.	Ускорение тела пропорционально...	обратно	А) с его массой Б) от его массы В) его массе
3.	Повышение температуры химической реакции.	влияет ...	А) со скоростью Б) от скорости В) на скорость

## Тест 2

*Выберите правильный вариант ответа.*

1.	Сила тока ... сопротивления.	А) зависит от Б) влияет на В) связана с
2.	Растворимость веществ ... условиями растворения.	А) влияет на Б) зависит от В) связана с
3.	Атмосферное давление ... температуру кипения жидкости.	А) связано с Б) влияет на В) зависит от

Целью заданий является формирование навыков употребления предложно-падежных форм имен и форм глаголов в контексте высказывания, различение значения лексических единиц, актуальных для учебно-профессиональной сферы общения и употребление данных лексических единиц в заданном контексте.

Для синтаксиса научного стиля речи характерны обороты с причастиями и деепричастиями, несущие большую информативную нагрузку в контексте высказывания. В учебном пособии задания в тестовой форме по данной грамматической теме направлены на формирование умения:

– использовать полные и краткие пассивные причастия в контексте высказывания, например:

1. Принцип работы трансформаторов ... на законе электромагнитной индукции.	А) основан Б) основанный
2. Система отсчёта, ... с Землей, не инерциальна.	А) связана Б) связанная

– соотносить придаточную часть сложноподчиненных предложений с причастными оборотами, например:

1. Сила является величиной, <b>которая характеризуется</b> также и направлением.	А) характеризующийся Б) характеризующаяся В) характеризующейся Г) характеризующуюся
--	--

В учебное пособие включены задания в тестовой форме,

направленные на формирование и совершенствование грамматической компетенции не только в контексте высказывания, но и в связном учебно-научном тексте, например:

В заданиях 1-6 выберите правильный вариант ответа.

*Молекула – наименьшая частица вещества, (... 1) его (... 2). Молекулы в свою очередь состоят (... 3). Атом – наименьшая частица (... 4), обладающая его химическими свойствами. В состав (... 5) может входить разное число атомов. Так, молекулы (... 6) одноатомны, молекулы таких веществ, как водород, азот – двухатомны, воды – трехатомны и т.д.*

1.	А) обладающая Б) обладающей В) обладающую	4.	А) элемент Б) элемента В) элементом
2.	А) химических свойств Б) химическими свойствами В) химическим свойствам	5.	А) молекулы Б) молекулой В) молекулу
3.	А) в атомах Б) с атомами В) из атомов	6.	А) благородным газам Б) благородными газами В) благородных газов

Таким образом, формирование у иностранных учащихся языковых навыков в курсе научного стиля речи на этапе подготовки в вуз является одним из важнейших факторов успешной подготовки иностранных абитуриентов к обучению по программам высшего профессионального образования в вузах Российской Федерации.

### Литература

1. Гладких, И. А. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс: учеб. пособие под ред. В. В. Стародуб. / И. А. Гладких, В. В. Стародуб, К. М. Чуваева. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. - 111 с.
2. Готовимся учиться в техническом вузе: Учеб. пособие / Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб, И. И. Баранова, И. А. Гладких, Л. Г. Кунина, М. А. Соколова, Л. Е. Соловьева // Под ред. Г. И. Кутузовой, изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. - 363 с.
3. Стародуб, В. В. Русский язык как иностранный. Лингафонные лабораторные работы. Научный стиль речи (Технический профиль): учеб. пособие / В. В. Стародуб, И. А. Гладких. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. - 150 с.

4. Курс: Научный стиль речи (технический профиль). Элементарный курс [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://imorm.spbstu.ru>
5. Курс: Готовимся учиться в техническом вузе (Научный стиль речи. Технический профиль). [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://imorm.spbstu.ru>
6. Курс: Готовимся учиться в техническом вузе. Технический профиль. Тесты. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://imorm.spbstu.ru>
7. Баранова, И. И. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Профессиональный модуль / И. И. Баранова, И. А. Гладких, В. В. Стародуб – СПб: Изд-во «Златоуст», 2019. - 72 с.
8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. / Н. П. Андрияшина и др. СПб: «Златоуст». 2011. - 64 с.
9. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1): Учеб. пособие / З. И. Есина [и др.]. – 2-е изд. М.: РУДН, 2017. – 186 с.

**Гетьманенко Н.И.**

*Карлов университет*

*Чехия, Прага*

## **ДОМИНАНТНЫЕ ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ КАК ДВИЖЕНИЕ К УСПЕШНОМУ ОВЛАДЕНИЮ КОМПЕТЕНЦИЯМИ В РКИ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА-2019 СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ)**

В данной работе автор предпринимает попытку определить доминантные факторы мотивации в процессе обучения РКИ студентов нефилологических специальностей с опорой на результаты, полученные в результате опроса студентов-иностранцев республики Беларусь.

*Ключевые слова: доминанты мотивации, русский как иностранный, опрос.*

**Getmanenko N. I.**  
*Charles University*  
*Prague*

**THE DOMINANT FACTORS OF MOTIVATION AS PROGRESS  
TOWARDS SUCCESSFUL MASTERING OF COMPETENCES IN RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE  
(THE RESULTS OF THE SURVEY-2019 OF FOREIGN STUDENTS OF  
NON-PHILOLOGICAL SPECIALIZATIONS OF THE REPUBLIC OF  
BELARUS)**

In this article the author attempted to determine the dominant factors of motivation in the process of teaching russian as a foreign language to students of non-philological specializations based on the results obtained as a result of a survey of the students.

*Keywords: dominants of motivation, russian as a foreign language, survey.*

**Постановка цели**

Данная публикация ставит своей целью выявить доминантные факторы мотивации студентов-иностранцев нефилологических специальностей, изучающих русский язык как средство овладения своей будущей профессией и проходящих основной курс обучения в Республике Беларусь. Предполагаем, что большинство студентов-иностранцев прибывают в другую страну с изначально высоким уровнем мотивации к учебе, т.к. осознанно делают свой выбор. Однако наблюдения и опыт преподавания показывают, что изначально высокая мотивация к учебе претерпевает не всегда положительную динамику уже в первом семестре. Одной из причин снижения уровня мотивации становятся трудности, связанные с освоением русского языка как инструмента овладения другими дисциплинами. Проблема удержания мотивации на высоком уровне в РКИ стала основой для данной публикации. Было решено экспериментально уточнить векторы и *доминанты* мотивации у студентов-иностранцев, имеющих опыт пребывания и обучения в другой стране не менее 12 месяцев. Из полученного экспериментальным путем материала, представленного в этой статье, мы стремились извлечь максимальную педагогическую выгоду, позволяющую усовершенствовать подходы к организации учебного процесса в РКИ и корректировки системы оценивания студентов. Нашими респондентами стали студенты-экономисты Государственного Белорусского университета (53 человека), Белорусского государственного

медицинского университета (75 человек) и Военной академии Республики Беларусь (32 человека). Всего в эксперименте приняло участие 160 студентов-иностранцев.

### **Мотивация как методическая категория**

Мотивация как методическая категория является одной из самых обсуждаемых и изучаемых в дидактике. Это логично и объяснимо, так как существуют векторы мотивации, которые меняются в зависимости от благополучия и развития общества. Этим объясняется и повышенный интерес практической методики изучения иностранных языков к актуальным мотивационным установкам. Категория мотивации и сам термин были заимствованы дидактами из психологии. Изучением *мотивации* (термин впервые употребил немецкий философ А. Шопенгауэр) как движущего фактора человеческой деятельности в целом занимались видные зарубежные и отечественные психологи: А. Шопенгауэр, А. Маслоу, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев. Разные мотивы, управляющие сознанием и деятельностью человека (лат. *moveo* – «двигаю») стали предметом пристального изучения психологов. Именно труды выдающихся психологов, занимающихся общими проблемами мотивационной сферы человека, стали стимулом для дальнейшего развития мотивации в общей педагогике, частной дидактике и далее в методике преподавания языков. Идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней, Н.И. Жинкина, А.Н. Щукина, Бенедиктова Б.А., Арутюнова А.Р., стали методической платформой, на которой базируются современные идеи по развитию мотивации. В нашей работе под **мотивацией** понимается система поощрений и стимулов в учебном процессе (в нашем случае, в процессе преподавания РКИ), способных оказать влияние на глубину усвоения знаний и эффективность отработки коммуникативных умений и навыков [Гетьманенко, Герлован, Барбанягрэ: 2011]. Ориентируясь на работы предшественников, автор данной публикации также признает роль *внешней* и *внутренней* мотивации. Под *внутренней мотивацией* нами понимается собственное побуждение студентов к изучению русского языка, сознательное признание важности этого решения. Внутренняя мотивация больше связана с эмоциональной стороной личности, ее желанием овладеть русским языком. *Внешняя мотивация* – объективные предпосылки изучения русского языка, плановое его использование в жизни или бизнесе. Здесь в основном оказывает влияние политическая или экономическая ситуация в обществе на текущий момент. Иногда мотивационные установки могут носить черты и внешней и внутренней мотивации одновременно, например: потребность в чтении или общение в

интернете на русском. Но генеральное совпадение внутренней и внешней мотивации – ключ к успешному овладению языком [Гетьманенко, Герлован, Барбанягрэ: 2011].

Угасание мотивации после первых месяцев обучения можно объяснить несопадением завышенных ожиданий абитуриентов и реальной учебной или жизненной ситуации и неготовностью принять эти вызовы. Мотивация к учению падает и принимает неустойчивый характер. В сохранении устойчивой мотивации в самые трудные психологические моменты обучения проявляется настоящее мастерство педагогов. Выявление доминантных факторов мотивации может помочь преподавателям укрепить ее, т.к. обратная связь, по нашему разумению, является мощным инструментом поддержания эффективности обучения. Выявить доминантные факторы мотивации студентов-иностранцев было решено экспериментально.

### **Получение и обработка предъявленного материала**

На подготовительном этапе эксперимента была разработана анкета «Почему я изучаю русский язык?», состоящая из трех частей: перечень самых частотных мотивационных установок, которые указывали студенты, самооценка уровня владения русским языком респондентами и их предложения по улучшению методики преподавания предмета. Автору было важно понять, какие мотивы-приоритеты движут современными студентами, приехавшими получать образование на русском языке? Опрос предусматривал возможность нескольких вариантов ответов одновременно, а также вероятность предложить свой (свои) варианты. Далее студентам предлагалось определить свой уровень владения русским языком. Третья часть анкеты – студенческие советы по улучшению преподавания – получение обратной связи для понимания, какие рациональные ожидания студентов могут найти отклик при составлении программ и учебных планов по предмету в будущем. На всех этапах мы рассчитывали на объективные ответы, т.к. анкета проводилась анонимно. Отметим то обстоятельство, что автор данной публикации уже имеет опыт проведения и обработки подобных исследований, однако в Республике Беларусь эта попытка предпринята нами впервые.

Иностранные студенты-экономисты (преимущественно азиатский регион), обучающиеся в Белорусском государственном университете, отвечая на вопросы анкеты «Почему я изучаю русский язык», так определили свои приоритеты в мотивации:

**Таблица 1.** Результаты опроса «Почему я изучаю русский?». Азиатский регион. 53 студента. Белорусский государственный университет.



	Варианты ответов	Тип мотивации	Кол-во студентов	% от всех ответов
А	Это язык богатой и оригинальной культуры;	внешняя	24	42,5%
Б	Этот язык мне нужен для моей будущей работы;	внешняя	36	67,9%
В	Изучать языки – значит развивать умственные способности;	внешняя	17	32,0%
Г	Потому что хочу читать русскую литературу в оригинале; ( <b>в том числе научную</b> ) – <b>студенты добавили</b>	внешняя/ внутренняя	5	9,4%
Д	Это возможность поехать в Россию и обойтись без услуг переводчика;	внутренняя	13	24,5%
Е	Потому что легче учить другие языки;	внешняя	8	15,0%
Ж	Потому что могу свободно общаться с русскоязычной аудиторией по Интернету;	внутренняя/ внешняя	13	24,5%
З	Я бы хотел (а) учиться в России;	внутренняя	9	16,9%
И	Я бы хотел (а) жить и работать в России;	внутренняя	7	13,2%

Данные результаты демонстрируют очень прагматичный подход современных студентов-иностранцев к освоению русского языка как инструмента овладения будущей профессией – 67,9% от всех опрошенных заявили, что язык им нужен для *работы* – это одна из важнейших *доминант* современной мотивации. Это однако не означает, что студенты планируют искать работу или жить в русскоговорящем обществе: учиться или жить и работать в России готовы лишь 16,9% и 13,2% респондентов соответственно. Опрос показал, что русский язык для иностранных студентов – способ приобретения знаний (информации) не только во время учебы, но и после ее завершения. Почти каждый десятый из опрошенных (9,4%) квалифицировал чтение как важный навык, которым они, вероятно, будут пользоваться в будущем, например, чтение русскоязычных источников в интернете, работа со справочной литературой (студенты сами расширили предложенный нами пункт по чтению, добавив *чтение научной литературы*). Респонденты осознают, что знание языка поможет в

будущем профессиональному общению на международных конференциях, симпозиумах, участию в профессиональных интернациональных союзах, т. е студенты признают статус русского как языка науки. Делаем предварительный вывод: приобретенный за годы обучения навык *чтения* по-русски разной литературы, является мотивирующей доминантой. Мотивирующей доминантой является *культура* русскоговорящего пространства. Почти половина студентов (42,5%) отметили русский как язык богатой и оригинальной культуры. Более трети студентов (32,0%) считают, что изучение языков благотворно отражается на развитие *интеллекта* и, вслед за студентами, назовем это мотивирующей доминантой. Свою роль играют социальные сети, общение в которых становится насущной потребностью для молодежи. Желание активно общаться с русскоязычной аудиторией изъявила почти четверть (24, 5%) от всего количества опрошенных. Частотность ответов позволяет назвать общение в *интернете* мотивирующей доминантой. Таким образом, опираясь на полученные результаты, мы выделили пять основных мотивирующих доминант, ключевыми словами которых являются: *работа, культура, развитие, чтение, интернет*. Результаты обобщенно представлены в таблице 2.

**Таблица 2.** Доминанты мотивации опроса «Почему я изучаю русский?». Азиатский регион. 53 студента. Белорусский государственный университет.



Для исследования было важно выяснить, как студенты сами оценивают свои знания. Результаты второй части опроса – самостоятельного

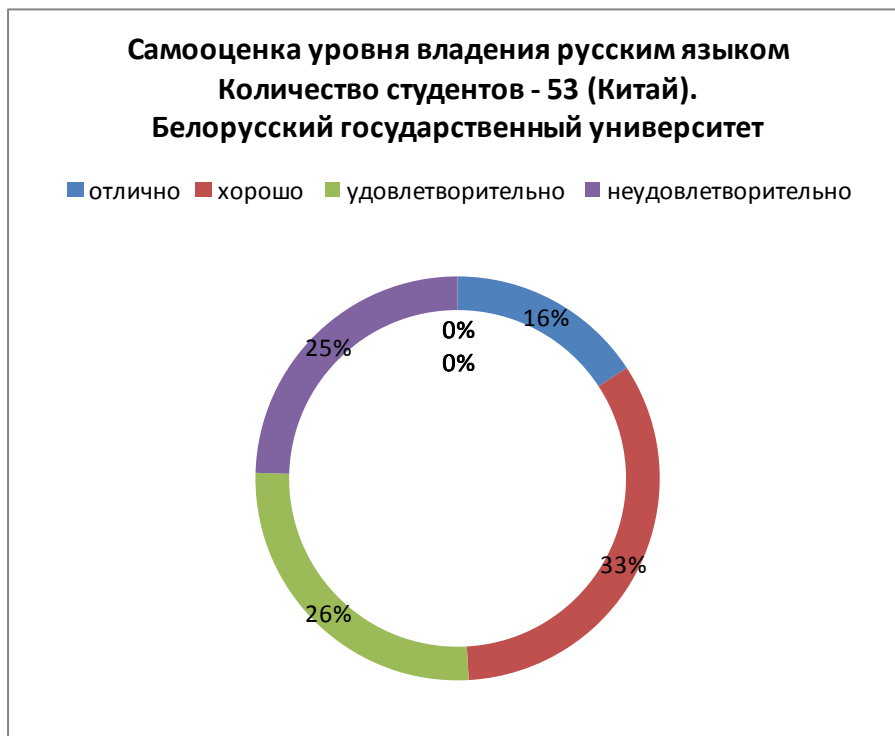
определения уровня владения русским языком – представлены в таблице 3.

**Таблица 3.** Самоопределение уровня владения русским языком. Азиатский регион. 53 студента. Белорусский государственный университет.

Уровень	отлично	хорошо	удов.	неуд.
Кол-во	5	19	15	14

Необходимо отметить критический подход студентов-азиат к определению качества собственных знаний. Этот показатель представляется особенно важным, т.к. дает возможность сравнить официальные результаты тестирования, измерительных контрольных работ и самооценку студентов для выявления объективной картины уровня усвоения знаний. Графически полученные результаты представлены в таблице 4.

**Таблица 4.** Уровень владения русским языком. Самоанализ студентов азиатского региона. 53 студента. Белорусский государственный университет.



Примечательно, что студенты с удовольствием делятся методическими рекомендациями по усовершенствованию преподавания русского языка, отдавая при этом дань высокому профессионализму преподавателей. Перечислим некоторые из них: «было бы хорошо иметь смешанные классы и общаться больше на русском»; «надо больше работать над интонацией и произношением»; «полезно больше смотреть кино, мультфильмы на русском, а также ТВ-новости»; «надо учить язык, который на улице»<sup>1</sup>; «преподавать русский надо одновременно с моим родным языком, надо немного говорить учителям по-китайски»; «надо больше читать», «учить говорить команды по телефону».

Вторую группу опрошенных студентов-иностранцев представляли будущие врачи из Государственного медицинского университета республики Беларусь. В опросе приняли участие 75 студентов из разных стран: Туркменистан, Ливан, Польша, Израиль, Палестина, Азербайджан, Узбекистан, Иордания, Ирак, Сирия, Китай. Отметим сразу, что результаты с предыдущей группой по некоторым параметрам совпадают. Ниже таблица 5 демонстрирует результаты опроса студентов-медиков.

**Таблица 5.** Результаты опроса «Почему я изучаю русский?». 75 студентов. Государственный медицинский университет. Республика Беларусь.

	Варианты ответов	Тип мотивации	Кол-во	%
А	Это язык богатой и оригинальной культуры;	внешняя	37	49,5%
Б	Этот язык мне нужен для моей будущей работы;	внешняя	52	69,3%
В	Изучать языки – значит развивать умственные способности;	внешняя	37	49,3%
Г	Потому что хочу читать русскую литературу в оригинале; <b>(в том числе научную)-студенты добавили</b>	внешняя/ внутренняя	10	13,3%
Д	Это возможность поехать в Россию и обойтись без услуг переводчика;	внутренняя	6	8,0%
Е	Потому что легче учить другие языки;	внешняя	11	14,6%

1 Стилистика студенческих комментариев сохранена нами намеренно – (Н. Г.).

Ж	Потому что могу свободно общаться с русскоязычной аудиторией по Интернету;	внешняя/ внутренняя	14	18, 6%
З	Я бы хотел (а) учиться в России.	внутренняя	5	6, 6%
И	Я бы хотел (а) жить и работать в России.	внутренняя	5	6, 6%

Абсолютное большинство участников (69,3%) заявили о необходимости русского языка для будущей *работы*, что почти дублирует результат, полученный в предыдущей группе – (67,9%). Почти каждый девятый понимает важность приобретения стабильного навыка *чтения* (13,3%) для будущей работы и совершенствования профессиональных навыков в будущем. Вывод: обе доминанты нашли свою подтверждение и в этой группе респондентов: *работа* и *чтение*. Вместе с тем, студенты-медики также отмечают русский как язык богатой и оригинальной *культуры* (49,5%). Общение в интернете планируют 8,0% от всех опрошенных, что втрое меньше, чем в предыдущей группе (24,5%). Квалификация доминанты *развитие* умственных способностей в обеих группах во многом схожа: 32,0% студентов из университета и 49,3% студентов-медиков признают, что изучение языков важно для интеллектуального развития в целом. Один студент добавил пункт: язык нужен для учебы, т.к. учеба на русском языке. Доминанты мотивации в процентном отношении в этой группе выглядят как представлено в таблице 6.

**Таблица 6.** Доминанты мотивации опроса «Почему я изучаю русский?». 75 студентов. Государственный медицинский университет. Республика Беларусь.



Самоопределение уровня владения языком разошлось с предыдущей группой. Ниже представлены результаты.

**Таблица 7.** Самоопределение уровня владения русским языком. 75 студентов. Государственный медицинский университет. Республика Беларусь.

Уровень	отлично	хорошо	удов	неуд
Кол-во	9	46	17	3

Только три студента признали свой уровень владения языком как неудовлетворительный, в предыдущей группе их было 14. И почти половина признала свой уровень хорошим (46 человек) для профессиональной подготовки. Результаты обобщены в таблице 7.

**Таблица 8.** Уровень владения русским языком. Самоанализ студентов Государственного медицинского университета. Республика Беларусь. Всего 75 студентов.



Студенты представленной группы также не скупилась на методические советы, и при этом очень высоко отзывались о педагогах. Некоторые приведенные советы совпадают с группой выше. Здесь приведем новые и самые яркие из советов, данных студентами-медиками: «можно интерактивное обучение и рассказать, как вести бизнес в России?»; «применять новое оборудование, компьютерный класс», «улучшить программу и новые современные тексты давать по специальности»; «больше работать с интернетом». «включить в группу местных девушек, говорящих по-русски».

Третью группу участников опроса представляли курсанты (32 чел.) Военной академии Республики Беларусь. Ответы представителей из Венесуэлы и Вьетнама распределились таким образом:

**Таблица 9.** Результаты опроса «Почему я изучаю русский». 32 курсанта. Военная академия Республики Беларусь.

	Варианты ответов	Тип мотивации	Кол-во	%
А	Это язык богатой и оригинальной культуры	внешняя	23	71,8%
Б	Этот язык мне нужен для моей будущей работы	внешняя	20	62,5%
В	Изучать языки – значит развивать умственные способности	внешняя	10	31,2%
Г	Потому что хочу читать русскую литературу в оригинале ( <i>в том числе научную</i> ) – <i>студенты добавили</i>	внешняя/ внутренняя	4	12,5%
Д	Это возможность поехать в Россию и обойтись без услуг переводчика	внутренняя	7	21,8%
Е	Потому что легче учить другие языки	внешняя	6	18,7%
Ж	Потому что могу свободно общаться с русскоязычной аудиторией по Интернету	внешняя/ внутренняя	4	12,5%
З	Я бы хотел (а) учиться в России	внутренняя	5	15,6%
И	Я бы хотел (а) жить и работать в России	внутренняя	4	12,5%

Интересно, что курсанты продемонстрировали очень высокий интерес к русскому языку как языку богатой и оригинальной культуры, опередив предыдущие группы – 71,8% от всех опрошенных. Далее студенты-курсанты отмечают важность изучения русского языка как инструмента овладения своей профессией – 62,5%. Более трети опрошенных (31,2%) признают роль языков для развития интеллектуальных способностей человека. Эти результаты соотносятся в целом с теми, которые были продемонстрированы выше, за исключением доминанты чтение. Всего 12,5% от всей группы изъявили желание читать литературу на русском языке в оригинале. Суммируя полученные результаты, мы определяем доминанты.

**Таблица 10.** Доминанты мотивации опроса «Почему я изучаю русский?» Военная академия Республики Беларусь. 32 курсанта.



Курсанты Военной академии в целом высоко определили уровень своих знаний по русскому языку. Сводная таблица представлена ниже.

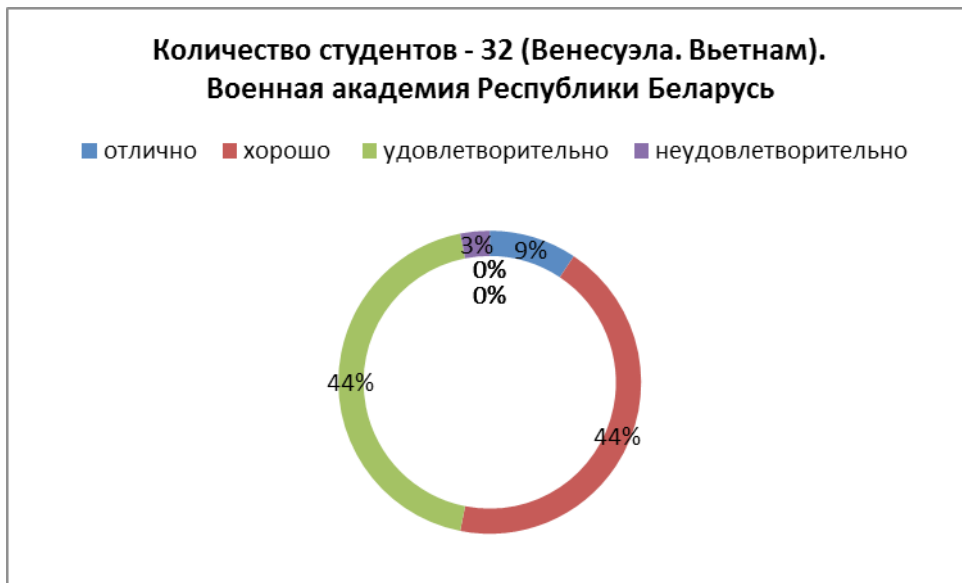
**Таблица 11.** Самоопределение уровня владения русским языком. 32 студента. Военная академия Республики Беларусь.

Уровень	отлично	хорошо	удов	неуд
Кол-во	3	14	14	1

Только один курсант признал свои знания по русскому языку неудовлетворительными для овладения другими предметами, которые ведутся на русском.



**Таблица 12.** Уровень владения русским языком. Самоанализ курсантов Военного университета республики Беларусь. Всего 32 курсанта.



### Выводы

Декларируемая методическая стратегия формирования вторичной языковой личности [Шукин: 2012] неразрывно связана с формированием устойчивой мотивации к предмету. Мы осознаем сложность удержания и поддержания высокого мотивационного уровня. С этой целью мы задались выявить доминанты в мотивации. Как показал наш опрос, такими доминантами студенты назвали: использование русского языка в профессиональной деятельности (работа), привлекательность русской культуры (культура), русский язык как способ развития интеллектуальных способностей (в ряду с другими иностранными языками), важным моментом для нас является признание необходимости совершенного навыка чтения и желание общаться с русскоязычной аудиторией в интернет-среде. Выявленные доминанты, практически совпавшие во всех трех группах, могут стать перспективным материалом, т.к. полученный результат открывает возможность широкого использования *метапредметного подхода* к обучению русского как иностранного для нефилологов.

Данные эксперимента подтверждают мнение исследователей и преподавателей-практиков о том, что мотивация базируется не просто на познавательном, но и на прагматическом уровне, что вполне соотносимо с

профессиональной мотивацией [Мельникова, Мишонкова: 2003]. Важной составляющей мотивации сегодня можно назвать эмотивность, которая создает благоприятную атмосферу и позволяет студентам сохранять интерес к предмету, несмотря на вызовы, которые неизбежно встречаются как в повседневной жизни и в учебном классе. Это нашло подтверждение в студенческих комментариях по улучшению преподавания русского языка.

Студенческое самоопределение уровня владения русским языком дает возможность выявить расхождение или совпадение их оценок с замерами, которые выполняют преподаватели. Объективное оценивание знаний, умений и навыков (компетенций) играет решающую роль в поддержании устойчивой мотивации.

Практически все участники опроса продемонстрировали высокий уровень заинтересованности в изучении русского языка и отметили исключительный профессионализм преподавателей-русистов Республики Беларусь.

Автор выражает глубокую благодарность **Мельниковой Татьяне Николаевне** зав. кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, к.ф.н., доценту, зам. председателя БООПРЯИ, члену Президиума БООПРЯЛ, **Бобровской Елене Олеговне** доценту кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета, к.ф.н., **Хоронек Светлане Станиславовне**, зав. кафедрой русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь, к.ф.н., доценту, зам. председателя БООПРЯИ, члену Президиума БООПРЯЛ., оказавших неоценимую помощь в сборе материала, ставшего отправной точкой для данной публикации.

### Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - М., 2009.
2. Вохмина, Л. Л. Содержание понятия мотивация в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика) / Л. Л. Вохмина, Е. В. Нечаева // Русский язык за рубежом. – 2016. №1.
3. Гетьманенко, Н. И. Внешняя и внутренняя мотивация при обучении русскому языку (на материале социокультурного опроса студентов Молдовы) / Н. И. Гетьманенко, О. К. Герлован, А. И. Барбанягрэ // Научно-методический журнал «Русский язык за рубежом», 2011, № 5.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам /

- И. А. Зимняя. - М.,1991.
5. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. - М., 1971.
  6. Макеенкова, Т. В. Развитие мотивации на занятиях по русскому как иностранному / Т. В. Макеенкова, Е. В. Сенченкова [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>
  7. Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. - Питер Спб, 2019.
  8. Мельникова, А. А. Учет профессиональной мотивации при создании учебных пособий по РКИ для иностранных студентов медицинских вузов / А. А. Мельникова, Н. А. Мишонкова // Журнал ГГМУ, 2003, №3, С.91-92.
  9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000.
  10. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А. Н. Щукин. - М., 2012, С.109.

**Голубева А.В.**

*Учебно-издательский центр «Златоуст»*

*Россия, Санкт-Петербург*

## **ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО РКИ: НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИЛИ ДАНЬ МОДЕ?**

В статье описывается опыт внедрения цифровых технологий в практику специализированного издательства, возникающие в связи с этим проблемы и предлагаемые решения.

*Ключевые слова: цифровые технологии, учебник, русский язык как иностранный*

**Golubeva A.V.**

*Educational and publishing center «Zlatoust»*

*Russia, Saint Petersburg*

## DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL MATERIALS ON RFL: A NECESSARY ELEMENT OR A TRIBUTE TO FASHION?

The article describes the experience of implementing digital technologies in the practice of specialized publishing, the problems arising in this regard and the proposed solutions.

*Keywords: digital technologies, textbook, russian as a foreign language*

Привлечение компьютеров к изучению и преподаванию иностранных языков имеет уже более чем полувековую историю. Современное цифровое обучение прошло путь от дрилловых программ 1960-х (когда возник сам термин CALL – Computer-assisted language learning) до виртуальной обучающей среды и обучения, основанного на технологиях Web, оно вобрало в себя достижения корпусной лингвистики и компьютерной лексикографии, применение интерактивных мультимедийных досок, коммуникацию с помощью компьютеров (CMC), изучение языка в виртуальной среде и с помощью различных мобильных гаджетов (MALL – Mobile-assisted language learning). Стремительное развитие технологий вызвало к жизни и более широкий термин, используемый сегодня в англоязычной литературе: TELL – technology-enhanced language learning. Вот уже два десятилетия активно развивается и смешанное обучение (blended learning), сочетающее преимущества очного курса с привлечением технологий разного типа и многократно подтвердившее большую эффективность по сравнению с чисто цифровым обучением. Общим для всех указанных подходов является ориентация на учащегося как центр учебного процесса, обеспечение возможности учиться в удобное время в удобном месте в своем темпе и в соответствии с личным когнитивным стилем, что отвечает современной образовательной парадигме. Эксперты сходят в том, что наиболее эффективно использование технологий в презентации языкового материала, его отработке и оценке результатов обучения [Обзор литературы см. 1-10]. Познакомиться с основной терминологией можно в специальном словаре [11].

Центр «Златоуст» имеет собственный опыт разработки и внедрения компьютерных программ в преподавание русского языка как иностранного с 1990 г. Созданные здесь в 90-е годы учебные курсы, тесты, компьютерные игры успешно работали в сотнях учебных центров во всем мире. Несмотря на ограниченность технических возможностей компьютеров того поколения, разработчики этих материалов применяли новые подходы, перспективность которых подтвердило время: не закрытые программы, а оболочки с

возможностью вариативного наполнения и гибкой возможностью прохождения курса, не готовые тесты, а банки тестовых заданий, из которых формируется неограниченное количество тестов, элементы эдьютейнмента, компьютерный курс как элемент традиционного учебного комплекса (смешанное обучение) и др. [12].

Ограниченность спроса на подобные курсы в 90-е годы (прежде всего со стороны учебных заведений) привела к переориентации издательства на более традиционную форму пособий. Но сегодня оставаться в стороне от цифровых технологий современный преподаватель не хочет и не может: они настойчиво внедряются в учебные заведения сверху – от руководства страны и отрасли до руководства на местах, этот процесс подкрепляется активным спросом снизу, со стороны учащихся. Внешние элементы цифровизации все активнее попадают в учебные материалы. При этом эффективность применения TELL по-прежнему остается спорной. По данным CedarGroup, при онлайн-обучении **время обучения** сокращается на 35-45%, **скорость запоминания** возрастает на 15-25% [13]. Однако, по мнению ректора Академии «АйТи» И. Морозова, эффективность обучения с помощью цифровых технологий напрямую зависит от изучаемого **материала, структуры** курса и **метода** его подачи. Онлайн-обучение дает высокие результаты, когда стоит задача обучения **большого количества** людей, за **минимальный промежуток времени**, учащиеся **территориально распределены**, в области применения их умений достаточно **часто** проводятся **изменения**, нужно передать **стандартизированные знания**, сформировать **навыки** и **простые умения** [14]. Это мнение совпадает с позицией многих экспертов в области корпоративного образования, принимавших участие в работе форумов EduRussia-2018, 2019.

Что касается изучения языков, то, несмотря на очевидный коммерческий успех программ типа Rosetta Stone или компаний типа Skyeng, показательна позиция, озвученная в отчете Британского Совета о глобальном рынке курсов английского языка: «Люди не учат языки с помощью технологий; они используют технологии, чтобы дополнить обучение лицом к лицу в классе. **Идея, что люди могут выучить английский язык 100%-онлайн не работает** – процент отсева слушателей 100%-онлайн курсов ненормален...» [15, перевод мой – АВГ].

Какой выбор должно сделать на таком фоне специализированное издательство и на что стоит ориентировать авторов? Цифровые технологии используются в Центре «Златоуст» различными способами.

- Во-первых, для **внутренней коммуникации**: в виде мессенджеров и иных электронных каналов связи, включая повышение

квалификации и информационный обмен в виде вебинаров.

- Во-вторых, это **новые формы контакта с коллегами**, подразумевающие активное SMM-продвижение через сайт, социальные сети всех видов, участие в профессиональных сетевых сообществах («Русский язык как иностранный», «Преподаватели РКИ», «Учителя-русисты», «Я преподаю билингвам», «РКИ. Для преподавателей/Russian as a foreign language. For teachers», «Методика преподавания РКИ для всех/Teaching russian as a Foreign Language», «Методика преподавания РКИ», «Learn russian | russian as a Foreign Language», «Литература и чтение в русской зарубежной школе», «Learnrussian.ru», «Практическая методика преподавания РКИ», «Сторителлинг в РКИ (TPRSStorytelling/CI Teaching Russian)» и др. Вопросы, которые задаются в этих группах и характер ответов на них, обсуждение новых учебных пособий дают неоценимую информацию специализированному издательству об уровне профессиональной подготовки целевой группы, ее запросах и потребностях. Это также отличный способ провести профессиональную экспертизу выходящих публикаций, найти новых авторов.
- В третьих, уже 7 лет Центр «Златоуст» все активнее использует e-learning для **повышения квалификации целевой аудитории**. Несмотря на трудоемкость, связанную с необходимостью предварительного обучения самих лекторов, проведение вебинаров стало существенной частью деятельности отдела образовательных проектов «Златоуста». Это и бесплатные информационные выступления авторов и редакторов о выходящих новинках, которые собирают свыше 200 участников. Это и платные курсы повышения квалификации и семинары по актуальным вопросам методики преподавания РКИ с привлечением экспертов из разных стран, которые существенно дополнили образовательную деятельность издательства, направленную на формирование нового поколения авторов и преподавателей, способного пользоваться самыми современными достижениями в области и технологий, и прикладной лингвистики, и методики обучения взрослых, и в возрастной педагогике, и в других сферах. На таких курсах работают группы до 15 человек и задействован формат смешанного обучения, прежде всего в плане практического применения полученных знаний и навыков. Эффективным оказывается хотя и виртуальный, но личностный контакт тьютора и участника курсов,

индивидуальное сопровождение выполняемых им проектов. На сегодня различными формами дистанционного повышения квалификации воспользовались уже более 75 000 человек из почти 100 стран мира – участвуя в них онлайн или через записи на канале «Златоуста» на Youtube. При проведении собственных курсов по цифровым технологиям в преподавании РКИ лекторы «Златоуста» обращают внимание на главное, что дают ИКТ: возможность ученику самому делать на языке что-то важное для него (создавать собственные тексты различных жанров, участвовать в проектах), а не только изучать и закреплять языковой материал с помощью ИКТ. Ведь если учащийся не создает собственные неучебные тексты, как он может проверить, что другие его понимают? Переход к заданиям такого типа требует от преподавателя значительной внутренней перестройки. Удачным примером такого подхода стало пособие «Давай с тобой поговорим!» [16].

- В-четвертых, это использование различных сетевых сообществ для **повышения квалификации своих сотрудников и авторов**, например: «Eduneo: секреты преподавания языков», «Сообщество eduSCRUMРоссия», «Agile-coach. Заметки на полях», «Фасилитатор-фасилитатору» и др.
- В-пятых, меняется **бизнес-модель продажи** изданий. Всё большее распространение получают не просто продажи через Интернет-магазины, но продажи новых форматов: электронные издания в виде файлов, подписка на ЭБС на ограниченное время, бесплатный доступ к фрагментам УМК на сайте издательства (первый урок, ключи, звуковые приложения и др.).
- В-шестых, возникают **новые форматы изданий**: происходит постепенный перевод всех аудио-, видео- и иных цифровых приложений в облако и использование их в онлайн и офлайн режимах через QR-коды, создаются мультимедийные приложения к основному учебнику, внедряются общедоступные мобильные приложения для работы с пособиями (проверка тестов, например) [17].

В заключение можно сделать вывод, что сегодня использование цифровых технологий в учебниках по РКИ перестало быть объектом интереса отдельных энтузиастов, следующих моде или собственной любви к инновациям. Оно должно стать их рабочим атрибутом, тем более что цифровая грамотность, умение пользоваться цифровыми обучающими материалами, создавать их и оценивать входят в российский

профессиональный стандарт преподавателя высшей школы [18]. На пути массовой цифровизации образовательного процесса возникают, конечно, проблемы, не связанные с эффективностью собственно цифровой модели обучения. Упомянем только систематические случаи нарушения авторского права в связи с внешней доступностью любых данных и связанный с этим саботаж издательств при передаче в Национальную электронную библиотеку (НЭБ) обязательного электронного экземпляра, обилие в Интернете учебных материалов без какой-либо экспертной оценки, синдром дефицита внимания у современных учащихся. Особенно тревожит несформированность у выпускников магистерских программ по РКИ и практикующих преподавателей, особенно вузовских, профессиональных компетенций, необходимых для создания и использования цифровых учебных пособий, для работы в цифровой среде и др. Именно для решения ряда из указанных проблем существенно расширилась образовательная деятельность издательства. Она направлена как на практико-ориентированное повышение квалификации уже действующих преподавателей, так и на участие в подготовке молодых кадров: через участие в экспертных отраслевых советах, организацию производственной практики на базе Центра, привлечение внимания к указанным проблемам и к разрыву между образовательными стандартами (ФГОС) высшей школы и действующим профессиональным стандартом на отраслевых конференциях и в профессиональной прессе.

### Литература

1. Levy, M. CALL: context and conceptualisation, Oxford: Oxford University Press. 1997
2. Schmid EulineCutrim Interactive whiteboard technology in the language classroom: exploring new pedagogical opportunities, Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller. 2009
3. Lamy, M.-N. & Hampel R. Online communication in language learning and teaching, Houndmills: Palgrave Macmillan. 2007
4. Shield L. & Kukulska-Hulme A. (eds.) Special edition of ReCALL (20, 3) on Mobile Assisted Language Learning. 2008
5. Davies G. & Higgins J. Computers, language and language learning, London: CILT. 1982
6. Bush M. & Terry R. (eds.) Technology-enhanced language learning, Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company. 1997
7. Pegrum, M. From blogs to bombs: The future of digital technologies in education, Perth: University of Western Australia Press. 2009



8. Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2011) Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4 in Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University [Online]: [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod1-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm)
9. Levy, M.; Hubbard, P. “Why call CALL “CALL”?”. *Computer Assisted Language Learning*. **18** (3): 2005 143–149.
10. [https://elt.fandom.com/wiki/Computer\\_assisted\\_language\\_learning](https://elt.fandom.com/wiki/Computer_assisted_language_learning)
11. Белова, Н. В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию / Н. В. Белова, Е. В. Рублева. - СПб: Златоуст, 2017.
12. Голубева, А. В. Владимир. Компьютерное приложение к учебнику «Владимир-1» (Левина Г.М., Николенко Е.Ю.) / А. В. Голубева, Л. В. Кожевникова, Я. В. Лукина. - СПб: Златоуст, 1992.
13. Голубева, А. В. Владимир. Компьютерный курс по РКИ для А2 / А. В. Голубева, Л. В. Кожевникова, Я. В. Лукина. – СПб: Златоуст, 2002
14. Голубева, А. В. Тесты по русскому языку как иностранному (начальный этап) / А. В. Голубева, А. И. Задорина, Л. П. Кожевникова, Т. А. Лисицына. – СПб. : Златоуст, 1992-97;
15. Груздева, Е. Игротека. 10 компьютерных игр для начального этапа / Е. Груздева, А. Голубева. - СПб: Златоуст, 1993-97
16. Груздева, Е. Игрок. 4 компьютерных игры для начального этапа / Е. Груздева, А. Голубева. - СПб: Златоуст, 1992-97;
17. Гугелева, О. В. Кандидат. Компьютерный курс по подготовке к кандидатскому экзамену по английскому языку / О. В. Гугелева. - СПб: Златоуст, 1990-1992 и др.
18. Ермаченкова, Г. Трактат. Компьютерный курс по обучению аннотированию и реферированию / Г. Ермаченкова. - СПб: Златоуст, 1991;
19. Батаев, А. В. Обзор технологий электронного обучения в инженерно-экономическом образовании // Молодой ученый. – 2015. – №16. – С. 272-275. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/96/21543/> Дата доступа : 12.09.2019.
20. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://compress.ru/article.aspx?id=14659>(дата обращения: 12.09.2019).
21. [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a-review-of-the-global-market-for-english-language-courses.pdf> (дата обращения: 12.09.2019)
22. Федяева, Е. Давай с тобой поговорим! Сборник кейсов для уроков

русского языка как иностранного / Е. Федяева, О. Федосеенко, В. Бесценная. - СПб: Златоуст, 2018.

23. Примеры новых подходов можно найти в многочисленных переизданиях и новых изданиях «Златоуста» с 2019 года: УМК «Поехали!» 1.1, 1.2 – начиная со второго издания, тренировочные и типовые тесты для разных уровней, УМК Инги Мангус для зарубежных школьников «Давай!» (лицензионное издание в России для первого и второго годов обучения) и др. [Электронный ресурс] – Режим доступа : [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru).
24. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://base.garant.ru/71202838/> (Дата доступа: 12.09.2019).

## **СЕКЦИЯ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ; ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Ширина Е.Л.**

*Республиканский институт высшей школы  
Беларусь, Минск*

### **ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ КОМБИНИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СОВРЕМЕННЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

В статье обсуждается необходимость сочетания традиционных и инновационных технологий и методов обучения РКИ, в том числе в условиях работы в смешанных и разноуровневых академических группах.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, технология обучения, комбинированное (смешанное) обучение, доуниверситетская языковая подготовка, повышение квалификации.*

**Shirina E.L.**

*National Institute for Higher Education  
Belarus, Minsk*

### **EXPEDIENCY OF COMBINING THE TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN ACADEMIC CONDITIONS**

The article discusses the need to combine traditional and innovative technologies of teaching RFL, and also discusses some of the competencies of a modern teacher working in a mixed and multi-level academic group.

*Keywords: russian as a foreign language, methods of teaching RFL, learning technologies, combined learning (blended learning), pre-university language training, raising of qualification.*

Обучение иностранных граждан русскому языку в учреждениях высшего образования начинается, как правило, на подготовительных

отделениях специализированных факультетов, обучение обеспечивают и профильные кафедры других факультетов и институтов в рамках, например, языковых курсов и стажировок. Организационно на подготовительных отделениях одно занятие по русскому языку как иностранному длится, как правило, 80-90 минут, а в течение учебного дня таких занятий может быть до четырех. Традиционно такое практическое занятие принято еще называть уроком РКИ. Интернациональную учебную группу составляют обычно 8-12 человек, в некоторых случаях, зависящих от различных факторов, и более. Речь может идти также и о работе учебных групп в потоках, в частности так бывает при организации занятий по профессионально ориентированному обучению РКИ и по обучению общеобразовательным дисциплинам, входящим в академическую программу для иностранных граждан на довузовском этапе.

При этом нередки ситуации, когда, несмотря на все усилия администраций факультетов и кафедр по формированию как можно более однородных групп иностранных слушателей, оперативное и грамотное решение всех возникающих в связи с этим текущих вопросов, на момент первых занятий все же выявляется многоуровневость изначального владения русским языком слушателями группы, с которой нужно вести работу преподавателю РКИ. Здесь наблюдаются различия, зачастую существенные, как у слушателей из разных стран, так и у слушателей из одной и той же страны. Обусловлено это целым рядом причин и обстоятельств, которые бывают как объективными, так и субъективными, но в обязательном порядке учитываются преподавателем при обучении каждого из слушателей. Это и различия в академической успеваемости по итогам ранее полученного образования, и иногда поздний заезд некоторых слушателей и включение их в уже начавшую работать группу, иногда это отличие в темпе адаптации к новым условиям жизни у разных слушателей, различия в их индивидуальных способностях к изучению иностранного языка, а также в степени мотивированности и т.п.

Количество времени на весь курс РКИ не всегда является достаточным индивидуально для каждого слушателя в смысле достижения цели обучения. За исключением времени на две сессии и одной каникулярной недели, учебный год на ПО длится, как правило, 36 недель, на курс общего владения русским языком программой отводится в среднем 680 часов. Все это ставит перед преподавателем РКИ задачу искать в методике обучения новые технологические решения возникающих объективных и субъективных трудностей, делает обоснованным обязательное включение в работу с группой иностранных слушателей

таких технологий, которые обеспечивают индивидуализацию учебного процесса, его интенсификацию и направлены на достижение высокого результата. Любые факторы, осложняющие академическую задачу для всей группы и для каждого слушателя в отдельности, требуют от преподавателя готовность и умение корректировать работу с их учетом. Обновление в УВО парка полифункциональных технических средств обучения, совершенствование компьютерных программ, обращение к широким возможностям мобильных устройств связи позволяют решать поставленные задачи весьма успешно. К тому же закономерным и обоснованным является желание людей, мотивированных к получению новых знаний, оптимально использовать возможность продолжать учиться и дистанционно вне аудитории, причем делать это в индивидуальном темпе прохождения материала, показывая более достойные результаты, нежели у менее мотивированных обучающихся [2]. Это, в свою очередь, мотивирует и преподавателя РКИ. Таким образом комбинированные технологии на сегодняшний день очень востребованы и в обязательном порядке должны быть включены в процесс обучения еще на этапе начальной языковой подготовки иностранных граждан к их дальнейшей учебе на русском языке с целью получения дальнейшего образования и эффективной коммуникации.

Модульный принцип обучения русскому языку, отраженный в программах учебных дисциплин, также диктует особую специфику ведения занятий со слушателями. Наиболее приемлемым в существующих условиях является комбинированное, или «смешанное», обучение («*combined learning*»), в процессе которого активные самостоятельные тренировки обучающихся совмещают с живым общением с преподавателем в аудитории. При этом как вариант такого типа обучения следует рассматривать и модель «перевернутый класс/урок» («*flipped classroom*»).

Методически и организационно важна не только возможность использовать интернет для оперативной и полной передачи некоторого учебного контента (блоков информации с формулировками разного рода заданий, текстов и мн. др.), для осуществления разного рода обучающих тренингов и контрольно-измерительных мероприятий (например, тестирования). Сама возможность регулярного онлайн-взаимодействия с обучающимися в рамках преподаваемого им курса, но в то же время в современной безграничной образовательной среде, включая постоянную личностно-эмоциональную преподавательскую и тьюторскую поддержку слушателям и за пределами аудитории, – это определенно плюсы в сторону разумной стратегической линии в деятельности преподающих по

формированию грамотных знаний каждого обучающегося и достойному развитию потенциала его личности. В реалиях современного мира это очень важно, так как в функциональные обязанности специалистов высшей школы, обеспечивающих обучение иностранных слушателей и студентов, в обязательном порядке входит и работа по воспитанию учащейся молодежи. Такая работа всегда ведется с учетом главных и текущих целей и задач обучения. Настоящий и качественный образовательный процесс не может быть отделен от процесса воспитания и от развития в людях всего мира лучших личностных качеств. Это в целом является одной из ключевых задач систем образования всех времен и народов.

Как раз в рамках смешанного обучения возможно и частично разрешить известное противоречие между множественностью и сложностью целей и задач и затратно-временными обстоятельствами современного преподавателя РКИ, у которого рабочий день расписан чаще всего буквально по минутам. И для этого всё то комплексное учебное, что вписывается в электронную версию хранения и передачи, а также способствует быстрому и эффективному взаимодействию сторон учебного процесса, можно вынести именно в фазу электронного обучения [2]. Преподавателю же для очных встреч с обучающимися становится возможным предоставить наиболее интересную для педагога работу: трансляцию знаний на своем личном примере человека, обладающего этими знаниями, работу по определению уровня и развитию творческого потенциала обучающегося при непосредственном наблюдении за его устной и письменной речевой деятельностью, грамотную корректировку этой деятельности. К слову, часть из этих встреч может происходить и онлайн, например по Skype, – ведь это сегодня лишь технические детали, а общение – оно и есть общение, так как и посредством видеосвязи люди могут вести эффективный диалог, полилог, читать и слушать лекции и т.п., ведь эти люди видят и слышат друг друга.

Итак, при составлении траекторий деятельности каждого участника образовательного процесса концептуально должны учитываться, на наш взгляд, как все основные принципы традиционных форм аудиторного обучения, так и новаторские, в обязательном порядке вовлекающие в эту работу информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). При использовании в обучении РКИ сочетанных возможностей очных и дистанционных форм взаимодействия обучающегося с преподавателями и тьюторами (то есть как непосредственного, так и опосредованного общения этих людей) происходит (что поначалу не кажется очевидным) индивидуализация уникального процесса передачи и получения

необходимой для формирования знаний информации [2]. И строиться этот процесс должен непременно на основе личностно-ориентированных программ и методик, в противном случае теряется смысл решения общей и принципиально важной задачи – обучение конкретного человека иностранному языку и умению коммуницировать с его помощью.

Со всем вышеизложенным коррелирует и следующее. Расширение внедрения принципиально новых технологий в образовательный процесс, связанный с обучением РКИ в условия происходящей цифровой трансформации образования, является одной из актуальных задач и поступательно реализуемых направлений современной научно-методической, педагогической и технической мысли творчески взаимодействующих специалистов разных отраслей знания. Особенно отчетливо тема, связанная именно с выбором технологий, форм и методов обучения, прослеживается в ежедневных онлайн-дискуссиях внутри педагогических интернет-сообществ, в коллегиальных обсуждениях такого рода вопросов на рабочих заседаниях специализированных кафедр. Поскольку на сегодняшний день можно назвать большое количество широко предлагаемых и активно используемых в обучении РКИ открытых электронных образовательных ресурсов, то это, на первый взгляд, видится полезным обстоятельством. Но эти ресурсы, как мы знаем, все же бывают разными. И главная наша задача в связи с этим такова, что прежде всего необходимо задуматься об уровне квалификации практикующих сегодня преподавателей РКИ и о новых возможностях для качественного повышения этой квалификации до приемлемого именно в новых условиях уровня (она должна быть высокой). А профессионалу нужен доступ к действительно профессиональной информации для осуществления наиболее эффективной педагогической коммуникации [1]. В связи с этим УВО, в том числе осуществляющие подготовку специалистов по РКИ, призваны не просто реагировать, но реагировать системно на постоянно меняющиеся образовательные потребности. Таким образом, ответственный и творческий преподаватель РКИ для достижения наибольшего эффекта в профессиональной деятельности уделяет серьезное внимание всем своим компетентностным качествам. К ИКТ-компетенциям, например, при этом следует отнести не только общие и специальные технические навыки, но и общую информационную культуру человека [3]. Непрерывно увеличивающееся количество доступной цифровой информации требует умения четко осознавать необходимость критического взгляда на существующие интернет-ресурсы, на качество содержания размещенных на них материалов, требует понимания степени актуальности полученных

сведений, необходимости применения методов защиты своей цифровой информации.

В современном международном образовательном пространстве изучение иностранных языков, в том числе РКИ, является непрерывно развивающимся процессом, а интерес преподавателей к новым методикам обусловлен многими факторами, в том числе и необходимостью информатизации всей системы образования ввиду названных выше целей [1, 3]. В связи с этим в ГУО «Республиканский институт высшей школы» разрабатываются и внедряются в учебный процесс дистанционные курсы переподготовки специалистов с высшим образованием для работы в учреждениях различного типа, осуществляющих обучение иностранных граждан русскому языку, различные комбинированные программы повышения квалификации. Для реализации таких программ РИВШ приглашает к участию белорусских и зарубежных научных специалистов, преподавателей-практиков, методистов, обладающих знаниями как в области методики обучения РКИ, так и в смежных областях. Это, на наш взгляд, залог успеха прохождения данных курсов слушателями. Примером международного курса повышения квалификации в РИВШ можно назвать и комбинированную авторскую программу «Методика преподавания русского языка как иностранного», разработанную и осуществленную на базе Учебного центра международного сотрудничества в сфере образования. Лекционные и практические занятия по этой программе проводятся с использованием модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle), возможностей Skype, электронной почты и социальных сетей. Например, при проведении учебных вебинаров и обсуждении выпускных результатов групп слушателей курсов вышеназванные специалисты подключаются к преподавателю, являющемуся одновременно модератором курса, имеют возможность напрямую пообщаться со слушателями. А иногда они тоже предоставляют некоторые видеозаписи своих авторских вебинаров с целью обмена педагогическим опытом. Слушателями программы уже стали преподаватели РКИ Республики Беларусь, стран СНГ, Европы и США [1, 2, 3]. Программа рассчитана на 80 академических часов и содержательно рассматривает как ключевые вопросы методики обучения РКИ, так и актуальные практико-ориентированные вопросы, связанные с новыми технологиями обучения. На ее основе уже выполнены и еще запланированы к проведению актуальные мероприятия повышения квалификации.



## Литература

1. Ширина, Е. Л. Опыт комбинированного курса повышения квалификации в области смешанной технологии обучения русскому языку как иностранному в условиях инновационного международного образовательного пространства [Электронный ресурс] / Е. Л. Ширина // Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы II международной науч.-метод. конф., Минск, 17 мая 2018 г. / под. ред. А. Р. Аветисова. – Минск, 2018. – С. 224–229. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. Прокофьева, Л. П. Информационные технологии в организации дистанционных форм самостоятельной работы иностранных слушателей подготовительного отделения / Л. П. Прокофьева, Е. Л. Ширина // Цифровая трансформация образования [Электронный ресурс]: сб. мат. 2-й Межд. науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г. / отв. ред. А. Б. Бельский. – Минск: ГИАЦ Минобразования, 2019. – С. 243-245. Режим доступа : [http://dtconf.unibel.by/documents/Conference\\_2019\\_.pdf#page=244](http://dtconf.unibel.by/documents/Conference_2019_.pdf#page=244).

3. Ширина, Е. Л. Важность ИКТ-компетенций современного преподавателя русского языка как иностранного / Е. Л. Ширина // Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: сб. ст., материалы интернет-конференции (г. Минск, 13 ноября 2018 г.) / Редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Научный мир, 2019. – С. 258-261.

**Левицкая А.Д.**

*Саратовский государственный медицинский университет  
Россия, Саратов*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

Статья посвящена возможности применения проектной методики в процессе обучения языку специальности иностранных студентов-медиков. Рассматриваются этапы разработки и проведения проекта, предлагаются критерии оценивания проекта. Обосновываются преимущества проектной

методики как формы промежуточной аттестации по отношению к традиционным способам контроля.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, метод проектов, язык специальности, средство контроля, критерии оценивания.*

**Levitskaya A.D.**

*Saratov State Medical University*

*Russia, Saratov*

## **THE PROJECT METHOD AS AN ASSESSMENT METHOD IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR MEDICAL PURPOSES**

This paper explores the opportunities using the project method in teaching russian language for medical purposes. The author describes the steps and phases of an educational project, provides assessment criteria for evaluating the students' presentation, focuses on advantages of using the project method for summative assessment.

*Keywords: russian as a foreign language, project method, language for special purposes, method of assessment, assessment criteria.*

Современные цели обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе требуют решения целого спектра образовательных задач, среди которых можно выделить следующие: индивидуализация обучения, развитие критического и творческого мышления, развитие умения работать в команде, развитие самостоятельности и активности. Использование исключительно традиционных методов обучения не дает возможности развить у студентов требуемые компетенции в ограниченные сроки, поэтому наше высокотехнологичное время требует от педагогов умения разнообразить процесс обучения, делая его более эффективным и привлекательным для студентов. Одним из перспективных методов, способствующих развитию самостоятельности и творческой активности студентов-иностранцев, является метод проектов, понимаемый нами как «способ формирования и развития коммуникативной компетенции иностранного обучающегося через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является не только создание конкретного продукта (проекта), но и его презентация на русском языке» [2].

Преимуществами использования данного вида работы при обучении русскому языку как иностранному можно считать следующее:

- принимать участие могут обучаемые с разным уровнем языковой подготовки, то есть реализуется принцип индивидуализации обучения;
- могут выполняться как индивидуально, так и группой учащихся, что развивает способность работать в команде;
- способствует активизации у студентов познавательной деятельности, развивает умение вести исследовательскую работу;
- усиливает практическую направленность обучения (является своеобразным стимулом к порождению речи) и обеспечивает выход в различные виды речевой деятельности;
- нацелен на самоорганизацию и самообучение студентов в процессе создания конкретного продукта;
- является хорошим средством повышения внутренней мотивации к обучению, что является важной предпосылкой для дальнейшего самообразования.

В методике преподавания РКИ традиционно используется метод проектов при изучении страноведения, так как самостоятельное (под руководством преподавателя) исследование реалий культуры изучаемого языка способствует автоматизации получаемых речевых навыков. Такой тип работы рекомендуется использовать на начальном этапе обучения – подготовительном отделении или первом курсе при билингвальном образовании. Когда же мы говорим о профессионализации обучения, необходимо иметь в виду дополнительные факторы.

Процесс обучения русскому языку иностранных студентов медицинских вузов имеет прагматическую направленность, и язык изучается, прежде всего, как средство учебно-познавательной деятельности. «Основная цель обучения языку специальности в медицинском вузе состоит в том, чтобы обеспечить участие студентов в учебном процессе вуза. Практическое владение языком необходимо им прежде всего для слушания лекций, выступления на семинарах, сдачи зачетов и экзаменов» [1]. Исходя из цели обучения языку специальности, выбор темы и содержания проекта должен быть продиктован сферой учебно-профессиональных интересов студентов-медиков.

Иностранные студенты изучают язык специальности с подготовительного отделения и до третьего курса включительно. И уже на первом курсе наряду с чтением учебных текстов о строении, классификации, локализации, характеристике организмов, студенты начинают знакомиться с информацией о различных заболеваниях. Речевые произведения о патологическом состоянии включают такие

смысловые части, как *определение, этиология, патогенез, клиническая картина, осложнения, способы профилактики и лечения заболевания*. При этом чтение текстов о патологических состояниях на 1 курсе имеет объективные сложности, связанные с тем, что согласно учебному плану лечебного факультета клинические дисциплины начинают изучаться только в 4 семестре 2 курса. В связи с этим для лучшего усвоения темы «Заболевания сердечно-сосудистой системы» может быть использован метод проектов, который одновременно является средством обучения и средством контроля.

Этапы разработки и проведения проекта:

1 этап – представление задания преподавателем и объяснение цели проекта; выбор темы студентами, определение количества участников; формирование групп при совместной работе, обсуждение критериев оценки работы;

2 этап – определение конкретных задач исследования и путей их решения;

3 этап – самостоятельная работа студентов над проектом, консультации с преподавателем;

4 этап – подготовка к защите проекта (создание и редактирование PowerPoint презентаций);

5 этап – защита проекта в форме учебной конференции;

6 этап – обсуждение и оценка проекта, подведение итогов работы над проектом, опрос.

Введение полноценного проекта в учебную деятельность требует большой подготовительной работы преподавателя. Помимо непосредственной учебной деятельности по формированию языковой и речевой компетенции (изучение лексики, конструкций научного стиля речи, позволяющих рассказать об этиологии, симптомах, способах профилактики заболеваний и т.п.), на подготовительном этапе необходимо познакомить студентов 1) с основными этапами, правилами, структурой исследовательской работы (исследовательская компетенция); 2) с основными правилами поиска информации в сети интернет и создания мультимедийных презентаций (информационная компетенция); 3) с особенностями публичного научного выступления (социокультурная и межкультурная компетенция).

На последнем этапе работы оценивается степень сформированности всех перечисленных выше компетенций, а также конечный продукт – речь (выступление) и мультимедийная презентация. Проект оценивается по следующим критериям:

- 1) фонетическая правильность речи (произношение, скорость);
- 2) грамматическая правильность речи;
- 3) использование изученных конструкций научного стиля речи;
- 4) описание диаграммы/ графика/ таблицы;
- 5) предъявление доклада (читает, иногда читает, свободно говорит);
- 6) качество представленной информации (соответствие заявленной теме, научность, логичность);
- 7) качество презентации (общее впечатление): дизайн слайдов, размер и цвет шрифтов, структурированность информации, качество картинок;
- 8) композиция презентации (наличие обязательных компонентов презентации): первый слайд, заголовки, источники, благодарность;
- 9) текст презентации (наличие/ отсутствие ошибок);
- 10) поощрительный балл (общее впечатление).

Традиционным способом проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции в настоящее время является промежуточная аттестация в виде устного зачёта или экзамена, включающего в себя задания, направленные на создание обучающимся монологических или диалогических высказываний на определённую тему. Однако ведущей функцией подобной проверки является оценочная – результаты проведенного контроля позволяют судить о результатах деятельности обучающегося, преподавателя и эффективности процесса обучения. Проведение зачёта или экзамена в меньшей степени имеет своей целью обучить, мотивировать студента. С нашей точки зрения, метод проектов совмещает в себе две функции: обучающую и контролирующую, с преобладанием обучающего компонента. Это обусловлено тем, что, работая над проектом, студенты получают новую информацию и таким образом обучаются. С другой стороны, выполнение любого проектного задания требует от студента использования изученных грамматических правил, лексико-семантических групп слов, заставляет использовать речевые паттерны при защите проекта и пр., позволяя преподавателю контролировать уровень сформированности коммуникативной компетенции. Кроме обучающей и контролирующей функции, несомненным преимуществом метода проекта как средства промежуточной аттестации является его стимулирующе-мотивирующая функция, т.е. создание положительных мотивов к дальнейшему изучению русского языка.

Таким образом, метод проектов является перспективным средством обучения языку специальности и средством контроля сформированности коммуникативной, исследовательской компетенции у студентов

медицинских вузов. Использование данного метода способствует развитию самостоятельности, творческой активности студентов, учит ориентироваться в современном информационном пространстве, предполагает создание и презентацию готового продукта, а также формирует положительную мотивацию к изучению русского языка.

### Литература

1. Адашкевич, И. В. Обучение языку специальности в медицинском вузе / И. В. Адашкевич, В. В. Белый // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 6: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А. И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «Белорусский Дом печати», 2012. – С. 122-125.

2. Филиппова, В. М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: автореф. дис. канд. пед. наук. / В. М. Филиппова. – Москва, 2018. – 22 с.

**Сентябова А.В.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

### ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье перечисляются интерактивные формы обучения при преподавании русского языка как иностранного. Рассматриваются достоинства и недостатки подобных форм обучения. Приводятся примеры использования интерактивных форм обучения в практике преподавания РКИ на примере англоязычных студентов.

*Ключевые слова: интерактивные формы обучения, русский язык как иностранный, мотивация, англоязычные студенты, проектная методика*

**Sentyabova A.V.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

## INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

The article lists interactive forms of teaching russian as a foreign language. The advantages and disadvantages of such forms of education are considered. Examples of the use of interactive forms of learning in the practice of teaching russian as an example of English-speaking students.

*Keywords: interactive forms of education, russian as a foreign language, motivation, English-speaking students, project methodology*

Интерактивность (от англ. *interaction* – взаимодействие) – понятие, в основе которого лежат особенности взаимодействия при коммуникации. Интерактивный характер обучения направлен, в первую очередь, на взаимодействие между обучающимися, в которое вовлечен и преподаватель. Происходит речевое взаимодействие всех обучающихся в группе, что способствует раскрытию потенциала каждого из участников, а также сплочению коллектива. Интерактивное обучение характеризуется высоким уровнем взаимно направленной активности субъектов взаимодействия. Использование интерактивных форм обучения на занятиях русского языка как иностранного позволяет оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс. Усвоение учебного материала происходит гораздо быстрее и качественнее, чем на занятиях с использованием традиционных методик.

При интерактивном обучении подразумевается вовлечение всех обучающихся, без исключения, в познавательный процесс. При этом активность преподавателя заменяется на активность обучающихся. Задача преподавателя в данном случае состоит в создании наиболее благоприятных условий для проявления инициативы обучающихся.

Преподаватель не предоставляет готовые знания, а стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску решения проблемы, выполняя при этом функцию координатора и консультанта.

К достоинствам интерактивных форм обучения стоит отнести повышение уровня мотивации к изучению дисциплины, активное вовлечение каждого обучающегося в учебный процесс, эффективное усвоение учебного материала, формирование навыков самостоятельной работы, развитие критического мышления, создание благоприятной, доверительной атмосферы на занятии.

К недостаткам интерактивного обучения относится трудоемкость подготовительного этапа для преподавателя. Преподавателю необходимо

значительное количество времени потратить на подготовку к подобным занятиям, тщательно выверить подготовленный материал. И, безусловно, не последнее место занимают субъективные факторы, например, способность самого преподавателя найти подход к каждому обучающемуся в группе. Эффективность интерактивного обучения во многом зависит от личности самого преподавателя.

Интерактивное обучение предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование игровых форм, совместное решение проблем.

Среди интерактивных форм обучения выделяют следующие: лекцию-диалог, брифинг, вебинар, видеоконференцию, видео-лекцию, виртуальную консультацию, виртуальный тьюториал, групповую дискуссию, дебаты, деловую игру, дискуссию, диспут, имитационные игры, интервью, проблемную лекцию, информационно-проблемную лекцию, кейс-метод, коллективные решения творческих задач, коллоквиум, коучинг, круглый стол, лекцию-консультацию, лекцию-пресс-конференцию, лекцию-провокацию, лекцию с заранее объявленными ошибками, спарринг-партнерство, «дерево решений», метод мозгового штурма, метод портфолио, метод Сократа, мини-лекцию, моделирование производственных процессов и ситуаций, образовательную экспедицию, обратную связь, обсуждение в группах, онлайн-семинар, передачу полномочий, просмотр и обсуждение учебных видеофильмов, публичную презентацию проекта, разработку проекта, работу в малых группах, ролевую игру, стажировку, творческое задание, тренинг, «мозговой штурм», составление кластеров, кроссворды, метод «кольца» [1-3].

На младших курсах весьма эффективно использование ролевых игр. Например, уже при завершении вводно-фонетического курса можно предложить обучающимся игру «Моя семья», при помощи которой легко отрабатываются следующие грамматические конструкции: «Меня (его, ее) зовут ...», «Мне (ему, ей) ... год/года/лет», «Я (он, она) ... (профессия, род занятий)», «Это мой отец (папа)/моя мать (мама)/ мой брат/моя сестра/мой сын/моя дочь», «Мой родной город – это ...», «Моя родная страна – это ...». Актуализируется и закрепляется материал, связанный с употреблением количественных числительных, личных и притяжательных местоимений, с категорией рода в русском языке. Как правило, иностранные обучающиеся очень охотно вовлекаются в подобного рода деятельность, поскольку обучение профильным предметам в большинстве своем осуществляется традиционными методами. Так как это начальный этап обучения, использование интерактивных форм обучения позволяет студентам быстрее наладить контакты в группе, выработать чувство коллективизма, а



также личной ответственности, улучшить память, создать благоприятную атмосферу на занятии, сформировать необходимые речевые навыки, достаточные для общения в определенных коммуникативных ситуациях.

Преимущество данной интерактивной формы обучения состоит в том, что каждый участник может примерить на себя ту или иную роль и самостоятельно управлять своей монологической и диалогической речью. Интерактивные формы обучения способствуют облегчению восприятия и упрощению усвоения учебного материала, как результат, повышается уровень мотивации к изучению русского языка. Стоит отметить, что применение интерактивных форм обучения обязательно должно соответствовать уровню языковой подготовки конкретной группы.

На старших курсах студентам нашего университета, обучающимся на английском языке, предлагается участие в конкурсе проектов, ежегодно организуемом Гродненским государственным университетом имени Янки Купалы. Цель конкурса – развитие и совершенствование у студентов-иностранцев навыков публичного выступления, раскрытие их личностного и творческого потенциала.

Под проектом подразумевается доклад, соответствующий тематике конкурса, и презентация, которая поможет более красочно и эмоционально представить доклад. Проект может создаваться как индивидуально, так и в группе (но не более 3-х участников).

К проектам предъявляются следующие требования: 1) четкая постановка проблемы по избранной теме в содержании проектной работы, 2) актуальность выбора, 3) логично оформленные результаты работы, 4) грамотное лингвистическое оформление, 5) практическое исполнение, 6) адекватное использование компьютерных мультимедийных программ и технологий.

В конкурсе проектов принимают участие иностранные студенты, обучающиеся как на русском языке, так и на английском языке. Применение метода проекта предполагает не только взаимодействие преподавателя и учащихся, но и активную совместную деятельность самих иностранных учащихся. Данная методика также позволяет выйти за рамки одного предмета, способствует формированию междисциплинарных связей. Обучающиеся получают прекрасную возможность пообщаться со студентами другого вуза.

Использование метода проекта в практике преподавания русского языка как иностранного способствует повышению мотивации иностранных учащихся к изучению языка, и как результат оптимизации и интенсификации образовательного процесса. Обращение к методу

проекта в практике преподавания русского языка как иностранного позволяет воздействовать на личность студента с целью формирования высокого уровня коммуникативной межкультурной компетенции, что в дальнейшем позволит ему самостоятельно совершенствоваться и свободно применять свои знания и умения в иноязычной среде.

Внедрение интерактивных форм в практику преподавания русского языка как иностранному позволяет сделать учебный процесс более эффективным, интенсивным и увлекательным, оптимизировать его. Согласимся с А.Х. Закирьяновой, что «преподаватель, организуя учебно-познавательную, коммуникативную, творческую деятельность обучающихся, получает возможность для совершенствования процесса обучения, развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, формирования их личностных и профессиональных качеств» [4, с.45].

### Литература

1. Сенченкова, Е. В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Е. В. Сенченкова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №11. – С. 96-99.
2. Быхтина, Н. В. Интерактивные образовательные технологии как средство развития коммуникативной креативности обучающихся / Н. В. Быхтина, И. А. Клестова // Инновационная наука. – 2016. – №2. – С. 15-17.
3. Привалова, Г. Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе / Г. Ф. Привалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – №3. – С. 45.
4. Закирьянова, А. Х. Интеграция интерактивных образовательных технологий в обучение русскому языку как иностранному / А. Х. Закирьянова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №11. – С. 42-46.

**Лапуцкая И.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ РКИ**

В статье обосновано применение лексических блоков в методике преподавания русского языка как иностранного. Указаны их методические преимущества. Приводится пример лексико-тематического и лексико-грамматического блоков, используемых для презентации и закрепления лексического материала.

*Ключевые слова: лексика, лексический блок, лексико-тематический блок, лексико-грамматический блок, систематизация.*

**Laputskaya I.I.**

*Belarusian state University of Economics Belarus, Minsk  
Belarus, Minsk*

## **MODERN APPROACHES TO THE PRESENTATION OF LEXICAL MATERIAL AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article substantiates the use of lexical blocks in the methodology of teaching russian as a foreign language. Their methodical advantages are specified. Examples of lexical-thematic and lexical-grammatical blocks used for presentation and consolidation of lexical material are given.

*Keywords: vocabulary, lexical block, lexical-thematic block, lexical-grammatical block, systematization.*

В методике обучения иностранному языку лексике отводится важное место. Без необходимого уровня владения лексическим материалом невозможно аудирование, говорение, чтение и письмо. Лексика является основой коммуникации.

Способы предъявления и закрепления лексики на уроке русского языка как иностранного (РКИ) зависят от нескольких факторов: 1) от этапа обучения РКИ; 2) от особенностей обучаемых.

Так, традиционно на начальном этапе для семантизации используются простые способы: перевод, наглядности, подбор антонимов, перечисление. А на среднем и продвинутом этапах – более сложные: толкование значения слова, применение синонимов, контекст; словообразовательные цепочки и др.

Современное поколение учащихся отличается от всех предыдущих. Как утверждают ученые, у поколения Y (1984-2000 годы рождения) «сформировались иные способы получения, восприятия и усвоения информации, а также способы мышления и понимания, чем у предшествующих поколений» [1, с.116]. Кроме того что «Игреки» не способны воспринимать большие объемы информации, им необходима визуализация. «Восприятие современных студентов нацелено именно на яркий зрительный образ, именно так они привыкли и настроены воспринимать информацию» [1, с.116]. По мнению специалистов, «принципиальная нелинейность восприятия мира, доминирование визуального канала получения информации» – отличительная черта поколения современных студентов» [2, с.29].

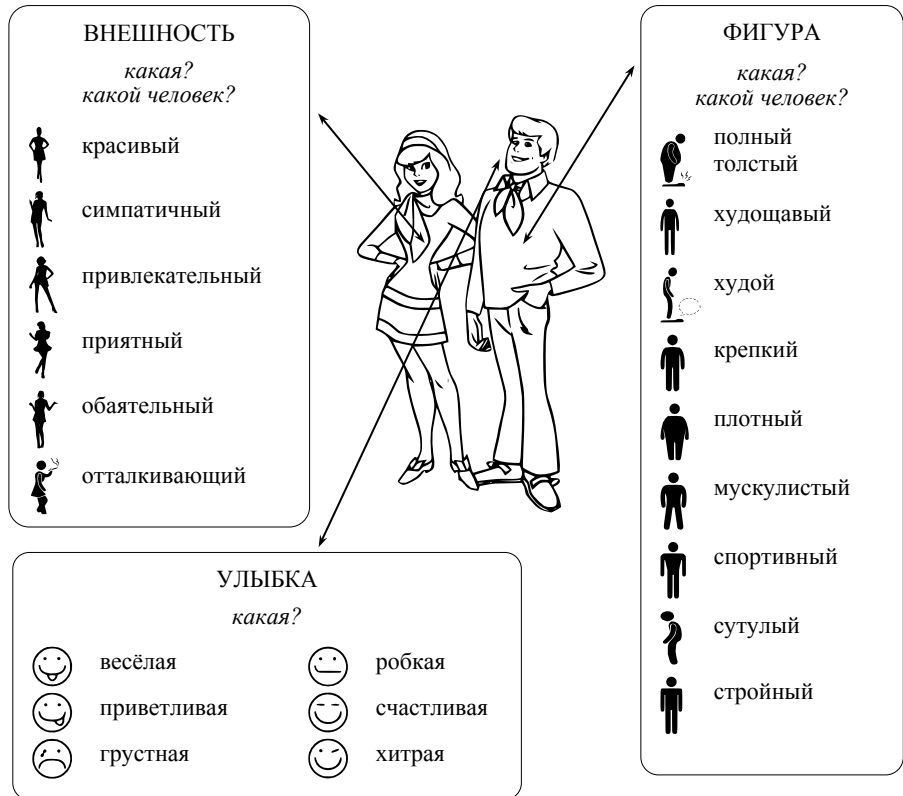
Именно этот тезис подтверждает эффективность применения в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, различного вида опор, блоков, схем, пиктограмм, инфографики и др.

При обучении лексике эффективно использование лексических блоков – комплексов лексики, объединенных тематически и броско, выразительно оформленных.

Лексика тематического блока может сочетаться с пиктограммами – символами, которые передают информацию об объекте или идее с помощью иллюстрации. Пиктограммы значительно облегчают семантизацию слова (см. рисунок 1).

## Рисунок 1

### Лексико-тематический блок к речевой теме «Характер/Внешность»



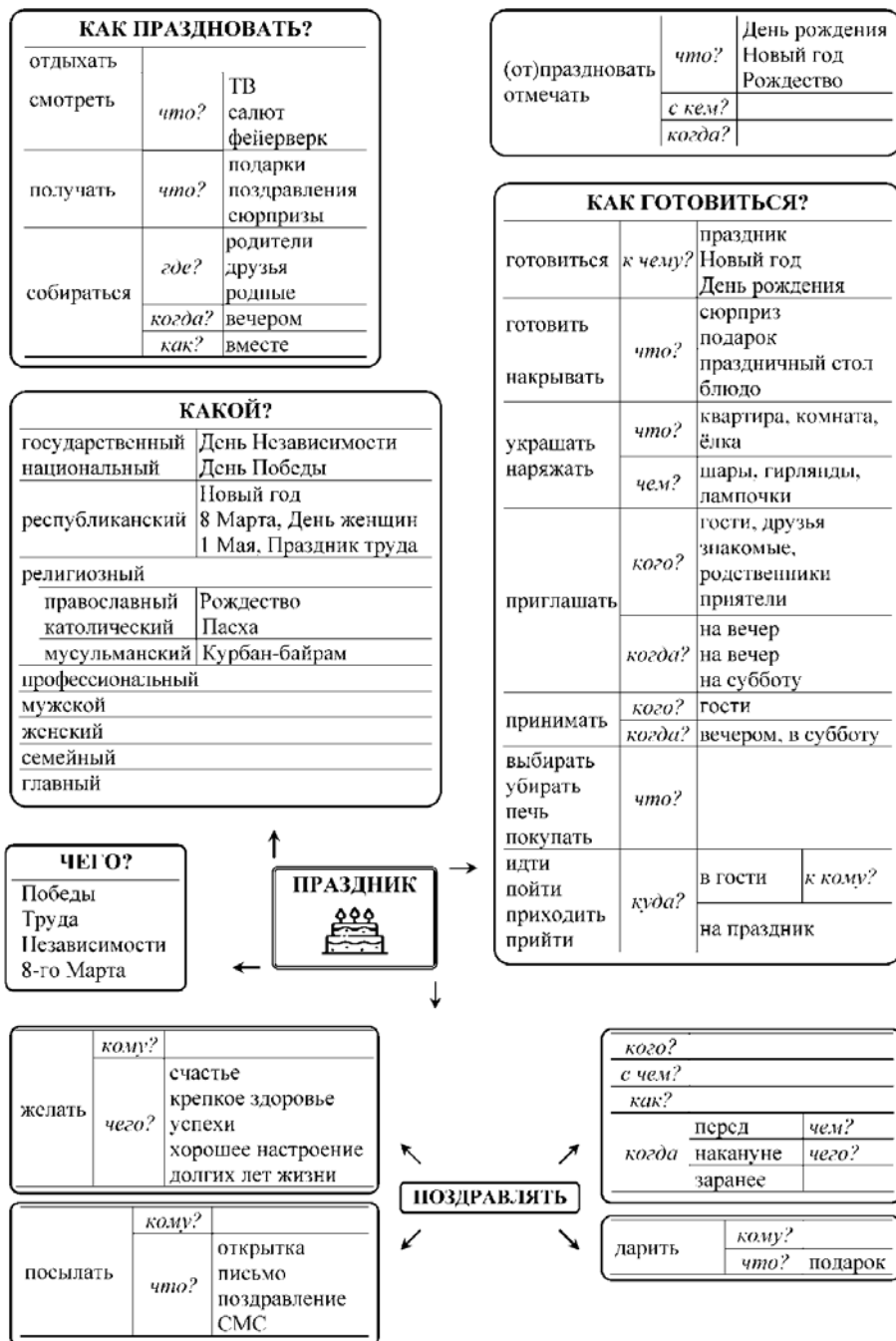
Используя такую схему, студенты могут снять лексические трудности без словаря и в короткие сроки. Кроме того, у учащегося развивается образное и ассоциативное мышление. Это способствует более быстрому запоминанию изучаемого материала.

В курсе русского языка как иностранного введение и закрепление нового лексического материала напрямую связано с фонетикой и грамматикой, поэтому в блок при необходимости могут включаться грамматические пометы (могут быть указаны падеж, число, видовая пара, сложные случаи чередования, элементы предложно-падежной системы и др.).

В качестве примера приведем лексико-грамматический блок к теме «Праздники» (см. рисунок 2).

## Рисунок 2

### Лексико-грамматический блок к теме «Праздники»



Подобные коммуникативные опоры имеют ряд преимуществ:

1. Позволяют студентам увидеть материал целостно и зафиксировать его в памяти. Важная часть изучения иностранного языка – систематизация материала. Когда студент понимает систему изучаемого языка, его коммуникативная компетенция повышается.

2. Дают понимание смысловых связей. Глядя на лексический блок, студент легко выстраивает смысловые цепочки по теме. Это способствует упрощению продуцирования самостоятельного высказывания.

Лексическая единица не должна предъявляться изолированно. Свой статус и значение она приобретает, лишь попав в предложение. Лексема семантизируется студентом точно, без ошибок. Особенно это важно для включенных в блок устойчивых единиц, находя толкование которых, студент очень часто разрывает фразеологизм/поговорку на самостоятельные элементы, тем самым допуская грубейшую ошибку.

Так, представленный блок позволяет студенту увидеть тематические связи лексемы «праздник»: *праздник какой?; праздник чего?; как можно праздновать?; как готовиться к празднику?; как и кого поздравлять с праздников?*

С использованием представленного блока студент выстраивает монолог «Мой любимый праздник», отвечая на вопросы: *1. Какой праздник вы любите? 2. Это государственный праздник? 3. Как вы проводите/отмечаете этот праздничный день? Что делаете? 4. Как вы готовитесь к празднику? 5. Вы поздравляете друзей и близких с этим праздником? Как?* и др. Так же могут быть составлены высказывания на темы: «Праздники белорусского народа», «Праздники моего народа», «Я не люблю этот праздник» и др.

3. Показывают грамматические связи лексического материала. В лексико-грамматический блок могут включаться некоторые грамматические характеристики слов (например, управление, вид глагола, предлоги, форма падежа и др.). Это помогает сформировать у студента более прочные знания по русской грамматике. Например, в данном блоке дано управление ключевых глаголов: *готовиться к чему?; праздновать что? с кем? когда?; украшать что? чем?; приглашать кого? когда?; посылать кому? что?* и др.

«Слова функционируют в речевой деятельности лишь благодаря своим связям с другими языковыми единицами» [3, с.137]. Видя широкую разветвленную сеть связей одного слова, студент беспрепятственно может актуализировать его в речи.

Лексический блок можно вводить на любом этапе работы с

лексическим материалом (на этапе презентации, этапе закрепления, этапе повторения, закрепления и контроля) [4]. Это определяет преподаватель, исходя из темы занятия. Так, по темам «Мой дом», «характер/Внешность» с использованием лексического блока целесообразно презентовать лексику, а по «Знакомство» -- контролировать изученный материал.

Можем сделать вывод, что использование лексических блоков (лексико-тематических и лексико-грамматических) на уроке РКИ позволяет провести изучение речевой темы более эффективно и сформировать у инофонов коммуникативную компетенцию.

### Литература

1. Карпушкина, Г. И. Особенности восприятия информации современными российскими студентами / Г. И. Карпушкина, И. Ю. Ляпина, К. С. Дьяконова, Р. В. Соколов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №6-1. – С. 116-117.

2. Тенхунен, П. Ю. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации / П. Ю. Тенхунен // Интеграция образования. – Т. 19. – № 4. – 2015. – С. 28-34.

3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г. М. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М., 2004. – 270 с.

4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. язык, 2003. – 304 с.

**Кишкевич Е.В., Януш Л.А.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

## СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО РКИ – ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭУМК

В статье рассматривается роль электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) как ресурса обучения русскому языку как иностранному. Анализируются возможности использования ЭУМК с целью профессионально ориентированного владения иностранными



слушателями русским языком в учебно-профессиональной сфере общения.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, лексико-грамматический инструментарий в образовательном процессе.*

**Kishkevich E. V., Yanush L. A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

## **MODERN FORMAT OF EDUCATIONAL-VOCATIONAL TRAINING IN RCT – USE OF EMUK**

The article discusses the role of the electronic educational and methodological complex (EUMK) as a resource for teaching russian as a foreign language. The possibilities of using EUMK for the purpose of professionally oriented possession of Russian by foreign students in the educational and professional sphere of communication are analyzed.

*Key words: russian as a foreign language, educational and methodological complex, lexical and grammatical tools in the educational process.*

Компьютеризация всех сфер жизни человека дала импульс новым возможностям и в организации университетского образовательного пространства. Одной из инновационных технологий стало использование в образовательном процессе электронных учебно-методических комплексов.

Факультет поставил задачу постепенного создания учебных материалов нового поколения на электронных носителях информации. Базовым в контексте всех образовательных программ подготовки иностранных слушателей факультета доуниверситетского образования является изучение русского языка. В настоящее время прошли депонирование современные ЭУМК по РКИ, созданные и апробированные в последние годы в учебном процессе на ФДО БГУ и в некоторых других вузах.

Практический опыт показывает, что «РКИ. Общее владение» и «РКИ. Профессионально ориентированное владение» представляют собой самостоятельные учебные дисциплины и требуют отдельного программно-учебного обеспечения. Рассматриваемый нами электронный учебно-методический комплекс подготовлен в соответствии с учебной программой «Русский язык как иностранный. Модуль профессионально

ориентированного владения языком. Модуль химико-биологических дисциплин». [1]

Освоение содержания программы профессионально ориентированного владения языком является дополнительным по отношению к основному модулю общего владения и обеспечивает достижение иностранными учащимися уровня коммуникативной, речевой и языковой компетенций в учебно-профессиональной сфере деятельности.

В процессе обучения с использованием данного ЭУМК реализуются коммуникативные, когнитивные и развивающие цели:

- сформировать у студентов речевую способность участвовать на русском языке в основных видах коммуникативной деятельности и в пределах, лимитирующих социально-бытовую и учебно-профессиональную сферы предполагаемого использования языка;
- обучить основным видам речевой деятельности: аудированию (монологическая и диалогическая речь), письму (письменное воспроизведение собственного высказывания и письменное продуцирование чужой речи), говорению (диалогическая и монологическая речь в любой коммуникативной ситуации);
- развивать рациональные способы мышления, умения производить различные логические операции;
- формулировать задачи планирования и достижения результатов в учебной деятельности на русском языке;
- сформировать способность излагать свою точку зрения по заданной проблеме на русском языке, оценивать значимость чужой точки зрения;
- ознакомить с лучшими достижениями белорусской науки в области химико-биологических исследований.

Обучение профессионально ориентированному общению на русском языке, конечно, отличается от точных наук – физики, химии, биологии – с их категорическими, бесспорными формулами и определениями. Учебная деятельность обучающихся с использованием ЭУМК [4] способствует формированию следующих компетенций:

- уметь осуществлять речевое общение в устных и письменных формах общенаучной и отраслевой тематики химико-биологических дисциплин, актуальной для реализации коммуникативных целей и задач в учебно-профессиональной сфере общения;
- осуществлять правильное звуковое, ритмическое и интонационное оформление высказывания в монологической и диалогической речи при минимуме фонетических и фонематических ошибок, не

- затрудняющих акт коммуникации;
- воспроизводить в устной и письменной форме прочитанный или прослушанный текст с заданной степенью свернутости, выделяя необходимую коммуникативно ценную информацию и излагая ее в соответствии с нормами русского языка и в определенной логической последовательности;
  - создавать собственный устный или письменный текст, состоящий из связных, логичных, грамматически правильных высказываний, построенных в соответствии с заданной коммуникативной установкой;
  - уметь реализовывать определенные типы и виды речевых интенций в вербальной форме в соответствии с законами и нормами русского языка и речевым этикетом.
  - воспринимать информацию общенаучной и отраслевой тематики, актуальную для реализации целей и задач в учебно-профессиональной сфере общения, с последующей ее переработкой и изложением в письменной и устной формах;
  - применять базовые профессиональные знания для решения практических задач на русском языке самостоятельно и в команде;
  - вести целевой поиск информации, соотносить информацию двух и более текстов, вычленять информацию, необходимую для дальнейшего использования, выделять новое, уметь определять важность и полезность информации;
  - использовать лексический минимум уровня пороговой коммуникативной достаточности, обслуживающий учебно-профессиональную сферу общения;
  - анализировать и интерпретировать информацию, изложенную в устном или письменном тексте, а также давать оценку авторским выводам;
  - объяснять и комментировать различный иллюстративный материал (схемы, таблицы, компьютерная графика), использовать фрагменты научного текста для иллюстрации своих мыслей в устной и письменной речи, выражать собственное отношение к научным фактам, явлениям, проблемам.

В ЭУМК учебный материал структурирован по модульному принципу. Для организации модульного обучения используются переменные величины дидактического круга: отбор дидактического материала, средств и методов обучения в зависимости от различий в учебно-профессиональной подготовке слушателей. Модульная

организация дидактических материалов обеспечивает эффективное и систематическое осуществление обратной связи, а именно: форм контроля и самоконтроля, дифференциацию и вариантность самостоятельной работы студентов; индивидуальный характер и постепенное усложнение самостоятельной работы.

Модульная организация учебного материала включает в себя теоретическое определение темы, основные лексико-грамматические конструкции, тексты и упражнения. При разработке учебных материалов реализуется принцип максимально возможной и целесообразной «междисциплинарной кооперации», а также системность и преемственность в изучении базовых дисциплин: химии и биологии.

Содержательно ЭУМК включает в себя работу по следующим модулям:

- Выражение определения научного понятия и термина.
- Классификация предметов и явлений.
- Характеристика предмета – носителя процессуального признака по строению и составу.
- Качественная, пространственная и временная характеристики предмета, явления, процесса.
- Дефиниция (определение) процесса как совокупности функций.
- Характеристика явления, процесса, происходящего в предмете. Условия, этапы, причины и следствия (результат) протекания процесса.
- Характеристика содержания (оценка) процесса.
- Характеристика взаимосвязи и взаимозависимости предметов и явлений.
- Описание исторического процесса.

Средством формирования профессионально-коммуникативной компетенции являются тексты из учебников по специальности и научно-популярных журналов. Владение грамматическим, лексическим и синтаксическим минимумами нейтрального стиля речи оказывается недостаточным для адекватного восприятия и понимания языка специальности и для говорения на темы специальности из-за существенных различий в грамматической структуре и лексическом наполнении учебно-научных текстов, поэтому языку профессионального общения нужно обучать специально. Научные и научно-популярные тексты профессионально ориентированной тематики для будущих биологов, химиков, медиков, составленные на основе материалов научно-популярных журналов,

вызывают большой интерес у учащихся, расширяют их словарный запас, формируют профессиональную компетенцию.

В ЭУМК включен также курс работы с видеоматериалами коллекционных изданий ВВС «Живая природа. Документальный сериал. Невидимая жизнь растений» и «Тело человека. Документальный сериал». «Хотя и невозможно по-настоящему заменить учителя как партнера, на деле организующего реальное человеческое общение, эти курсы создают, подобно кино, телевидению, всей сфере Интернета, виртуальную картину непосредственного контактного звукового общения... Реальность поддержана целостным представлением коммуникативного акта в правдоподобно привычной культурной обстановке и со всеми его составляющими – звучащей, языковой, кинетической, цветовой, поведенческой. « [3, с.21]

Важнейшим условием эффективного управления процессом обучения является грамотная организация текущего и итогового контроля обучаемости. Система диагностического тестирования, используемая в данном ЭУМК, позволяет дать точную оценку учебно-профессиональной деятельности обучающихся. [2]

В качестве единиц контроля выступают языковые навыки оформления отдельных сообщений, реализующих различные интенции, перечисленные в Типовой учебной программе, выражающие логико-смысловые понятия, связанные с учебно-профессиональной сферой деятельности. Каждый тест содержит два субтеста. В субтесте «Лексика. Грамматика» проверяются следующие умения: адекватно выбрать в соответствии с контекстом сообщения нужную грамматическую форму; выбрать лексические единицы (слова и словосочетания) в соответствии с содержанием сообщения; адекватно выбрать необходимые соединительные средства, выражающие различного рода отношения (условия, причину, цель и т.д.) в структуре сложного предложения. В субтесте «Чтение» основными объектами контроля являются следующие умения: понять основную информацию прочитанного текста; определить основные логико-смысловые связи в прочитанном тексте; выбрать из предложенных вариантов вывод, адекватный прочитанному тексту.

Тесты можно рассматривать и как контролирующие, и как тренировочные, поскольку они не только устанавливают уровень владения языком, но и дают возможность слушателям познакомиться с требованиями, процедурой и характером контрольных и зачетных заданий. При подготовке к итоговой аттестации лексико-грамматический

инструментарий ЭУМК поможет теоретически осмыслить материал программы, привести в систему все изученные на занятиях факты и явится своеобразным «репетитором» профессионально ориентированного владения языком.

Опыт применения данного ЭУМК показывает, что с одной стороны, ЭУМК, как комплекс обучающих, дидактических и диагностических материалов, предназначенных для образовательного процесса по русскому языку как иностранному в учебно-профессиональной сфере общения, позволяет реализовать традиционные принципы дидактики: системность и последовательность, научность и доступность, активность и сознательность. С другой стороны, ЭУМК, соответствующий современным требованиям личностно-ориентированной методики, позволяет интенсифицировать учебный процесс, увеличить мотивацию слушателя, создать комфортную обстановку обучения и контроля обучаемости со стороны преподавателя, а также призван развивать творческие способности учащихся, может использоваться как тренажер для самостоятельных занятий и организации самоконтроля самим слушателем.

### Литература

1. Кишкевич, Е. В., Януш Л. А. Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение. Профиль обучения: химический/биологический, I сертификационный уровень: Учебная программа № УД-05ФДО / уч. от 30.06.2017.
2. Кишкевич, Е. В. Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком.: профиль медико-биологических дисциплин: контрольно-измерительные материалы [Электронный ресурс]. / Е. В. Кишкевич, Л. А. Януш. – Минск: БГУ, 2015.
3. Костомаров, В. Г. Убрать помехи воспитательным силам языка./ В. Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск, Научные труды МАПРЯЛ. – Москва, 2019. – С 19-21.
4. Кишкевич, Е. В. Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком. Модуль химико-биологических дисциплин. I сертификационный уровень : электронный учебно-методический комплекс для иностранных граждан факультета доуниверситетского образования / Е. В. Кишкевич, Л. А. Януш // БГУ, фак-т доуниверситетского образования; каф. русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин. – Минск : БГУ, 2019. – 175 с.

**Бойкова С.Н.**

*Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины  
Беларусь, Гомель*

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

В статье описываются особенности преподавания латинского языка туркменским студентам-русистам. Приводятся примеры форм работы, заданий, упражнений для качественного усвоения дисциплины, делается вывод о важности изучения латинского языка в процессе подготовки грамотного педагога.

*Ключевые слова: лексика, грамматика, культурология, термин, аффикс, словосочетание, флективный.*

**Boikova S.N.**

*Gomel State University named after Francysk Skaryna  
Belarus, Gomel*

## **THE SPECIFICITY OF THE LATIN LANGUAGE TEACHING OF PHILOLOGICAL PROFILESPECIALISTS**

The article describes the peculiarities of teaching the Latin language of russian language Turkmen students. Examples of forms of work, tasks, exercises for the qualitative assimilation of the discipline are given, the conclusion is made about the importance of learning Latin in the process of training a competent teacher.

*Keywords: lexicon, grammar, cultural studies, term, affix, word combination, inflectional.*

Латинский язык принадлежит киталийской ветви индоевропейской языковой семьи и, наряду с древнегреческим, составляет основу классической филологии. В широком понимании классическая филология – комплекс наук о литературном наследии Древней Греции и Рима. Непосредственный предмет изучения классической филологии – классические языки, древнегреческий и латинский, а также все, что на них написано: сочинения древних поэтов, писателей, философов, историков, политиков, юристов, ученых и т.д. [1].

В разные периоды истории Европы латынь была языком

дипломатии, церкви, образования. Без знания латыни невозможно было попасть в круг образованных людей. До сих пор этот мертвый язык, наряду с древнегреческим, является источником формирования общественно-политической и научной терминологии. В вузах Беларуси он изучается на всех гуманитарных факультетах, а также в образовательных учреждениях медицинского профиля.

Латинский язык занимает важное место в подготовке специалиста по русской филологии. Он изучается студентами в течение двух семестров – втором и третьем – на первом и втором курсах филологического факультета. В качестве формы контроля знаний учебным планом предусмотрены зачет и экзамен.

Туркменские студенты, обучающиеся русской филологии, также изучают латинский язык, но испытывают определенные трудности, связанные с тем, что язык приходится изучать с помощью языка-посредника – русского.

Иностранцам учащимся следует объяснить важность изучения данной дисциплины, ибо только латынь позволяет толковать орфографию так называемых словарных слов. Чтобы заинтересовать студентов, первое занятие начинается с небольшого вступления, в котором преподаватель голосом выделяет слова латинского происхождения и объясняет их значение: «Мы находимся в *аудитории* (от лат. *auditōrium*, in 'аудитория'), перед вами *лектор* (от лат. *lector*, *ōrism* 'читающий'), который читает вам *лекцию* (от лат. *lectio*, *ōnism* 'чтение'). Вы *студенты* (от лат. *studens*, *ntism* 'усердно занимающийся'), вы учитесь на филологическом *факультете* (от лат. *facultas*, *ātism* 'возможность'), лекции вам читают *доценты* (от лат. *docens*, *ntism* 'обучающий'), на кафедру вы обращаетесь с вопросами к *лаборанту* (от лат. *laborans*, *ntism* 'работающий'). *Декан* (от лат. *decānus*, in 'командир отряда из 10 человек') возглавляет факультет. Главным в университете является *ректор* (от лат. *rector*, *ōrism* 'правитель, руководитель')». Небольшой перечень слов латинского происхождения, относящихся к сфере образования, воздействует на студентов положительно, и они с интересом воспринимают дальнейшую информацию.

Конечно, обучать латинскому языку иностранцев гораздо сложнее, особенно тогда, когда преподаватель не знает родного языка обучаемых, а обучаемые имеют низкий уровень владения русским языком. В таких случаях всегда помогает фоновая информация. Так, студентам предлагаются подборки текстов на русском языке с минимальным количеством латинских слов. Таким образом студенты упражняются в чтении по-русски и по-латински, усваивают интересные факты из истории Древнего Рима,



знакомятся с обычаями, верованиями древних римлян, отрабатывают на примере слов элементы латинской грамматики. В частности, студентам предлагаются тексты о религии Древнего Рима, об именах римских граждан, об истории римского календаря, о видах и формах досуга, о системе образования и др. Как показывает практика, такая работа полезна как для изучения латинского языка, так и для развития общего кругозора будущих филологов. Включение в процесс обучения культурологического раздела, как отмечает Г.Ф. Устинина, позволяет студентам приобрести основы мифологической грамотности, которые помогают более глубоко понять основы цивилизации и мировосприятия[2].

Активно ведется работа с лексикой латинского происхождения в русском языке. Работа со словарями, перевод латинских слов, подбор русскоязычных параллелей помогает понять многие незнакомые слова, термины, понятия. Так, студентам на занятиях предлагаются упражнения, связанные с лексикой, например: «Переведите слова на русский язык, подберите лексические параллели.

Образец: *negotium* – дело, занятие; негативный».

Задания подобного рода опираются и на лексику туркменского языка, в составе которой также есть слова латинского происхождения, напр., *конституция, демонстрация, ректор, факт*, поэтому данный вид работы также является весьма продуктивным.

Ни для кого не секрет, что филолог, кроме знания языка и литературы, должен владеть определенным набором терминов своего профиля. Среди филологических терминов значительное место занимают понятия латинского происхождения. Задача преподавателя – познакомить учащихся с их значением, и, главное, научить правильно употреблять их в речи. Знание этих терминов способствует лучшему усвоению материала современного русского языка, риторики, русской литературы и других гуманитарных дисциплин, а также их правильному написанию: *аббревиация* от лат. *ab* ‘от’ и *breviatio* ‘краткое изложение’, *деривация* от лат. *de* ‘от’ *rivus* ‘ручей, река’ и др.

Латинский язык по своей структуре и грамматическим особенностям является довольно сложным для изучения. Как и русский язык, он относится к языкам флективного типа, в которых основные грамматические значения передаются с помощью аффиксов. Существительные и прилагательные в латинском языке изменяются по одинаковой парадигме склонения, в формах единственного и множественного числа представлены омонимичные падежные окончания, что затрудняет определение падежной формы, но, как правило, контекст всегда подсказывает верный выбор. Достаточно сложной

является и система глагольных форм. Хотя набор личных окончаний ограничен, суффиксальное образование времен глагола от разных основ делает глагольные формы очень многочисленными и разнообразными. Без знания всей системы окончаний и правил образования времен невозможно определить грамматическую форму слова. Поэтому без твердых знаний грамматики не представляется возможным сделать правильный перевод. Порядок слов в латинском языке относительно свободный по сравнению с туркменским, поэтому при определении частеречной принадлежности на него нельзя опираться.

Изучение грамматики латинского языка позволяет иностранным учащимся лучше понять грамматику русского языка. Грамматические правила вводятся в урок постепенно и дозированно, на каждом последующем занятии повторяется предыдущий материал и вводится что-то новое. При изучении грамматики мы опираемся на знание студентами грамматических явлений русского языка, а также апеллируем к их родному языку. Например, при изучении тем по образованию глагольных времен обращаем внимание на то, что в туркменском и латинском языках они образуются с помощью аффиксов, поэтому студенты без труда справляются с заданиями по формообразованию глаголов.

Также сложным является вопрос согласования существительных с прилагательными. Эта проблема возникает и на занятиях по РКИ, т.к. в туркменском языке грамматическая категория рода отсутствует. Чтобы студент правильно составил словосочетание, предварительно изучаются темы о роде существительных и типах склонения, затем изучаются имена прилагательные, имеющие в латинском языке общую с существительными парадигму склонения. Регулярное выполнение заданий по согласованию приводит к положительному результату. Это еще раз подтверждает мудрое изречение: «*Diligentiā in omnibus rebus valet*» («Усердие необходимо во всех делах»).

О важности изучения латыни в современном обществе пишет Ж.В. Некрашевич-Короткая: «Необходимость изучения латыни в современном мультилингвальном пространстве совершенно неоспорима, о чем свидетельствует почетное место данной дисциплины в учебных планах не только Сорбонны или Кракова, но и более близких к нам Вильнюса и Львова. Тем, кто реформирует учебные планы классического университета, не следует забывать девиз Нью-Йоркской *almamater*: «*Per stare est prae stare*» («Оставаться неизменным – значит быть лучшим»). Уважительное отношение к классическим языкам всегда свидетельствует о высоком образовательном уровне высшего учебного заведения» [3].

Таким образом, в ведущих вузах нашей страны изучению латыни уделяется большое внимание. Они должны готовить не только высококвалифицированных специалистов в определенных областях знаний, но и культурных, грамотных людей, способных передать свой опыт будущим поколениям, т.к. «Doctus nemonas scitur» (Никто не рождается ученым). Рассмотренные методические приемы с использованием культурологического аспекта служат решению этой задачи.

### Литература

1. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Классическая\\_филология](https://ru.wikipedia.org/wiki/Классическая_филология). Дата доступа: 10.09.2019.
2. Устинина, Г. Ф. Инновационный подход к организации внеаудиторной деятельности по латинскому языку в вузе медицинского профиля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vsmu.by/32-materialy-konferentsij/materialy-internet-konferentsii-2014-g/1175-innovatsionnyj-podkhod-k-organizatsii-vneauditornoj-deyatelnosti-po-latinskomu-yazyku-v-vuze-meditsinskogo-profilya.html>. Дата доступа: 18.09.2019.
3. Некрашевич-Короткая, Ж. В. О роли латинского языка в процессе подготовки преподавателей историкообществоведческих дисциплин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/10726/1/Некрашевич-БГПУ.pdf>. Дата доступа: 20.09.2019.

**Войтович Н.В.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

### РАБОТА НАД ГЛАГОЛЬНЫМИ ПРИСТАВКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматриваются вопросы использования при словообразовании и толкования значений глагольных приставок в процессе изучения русского языка в иностранной аудитории.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, словообразовательное значение.*

**Voitovich N.V.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

## **WORK ABOUT VERB CONSTANTS IN LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the use of word formation and interpretation of the meanings of verbal prefixes in the process of learning Russian in a foreign audience.

*Keywords: russian as a foreign language, derivational meaning.*

Разногласия, существующие в лингвистической литературе по многим вопросам, как теоретическим, так и практическим, связанным с темой глагольных приставок в современном русском языке, делают эту тему одной из наиболее трудно усваиваемых иностранцами. К таким вопросам можно отнести следующие:

- могут ли аффиксальные морфемы, в том числе и приставки, иметь свои собственные, самостоятельные значения;
- разграничение собственно словообразовательных значений приставок и других, сопутствующих значений, а также значений одной только приставки и значений приставки вместе со значениями других элементов как внутри структуры слова, так и за ее пределами;
- количество и определение значений приставок;
- роль приставок в видообразовании;
- роль приставок в образовании глаголов от других частей речи;
- роль приставок в преобразовании непереходных глаголов в переходные;
- распределение смысловой нагрузки между приставкой и производящим глаголом;
- соотношение приставок;
- соотношение значений приставок и проблема выбора нужной приставки для выражения заданного смысла;
- формулирование значений приставок в учебных целях;
- целесообразность введения приставок в учебниках и учебных пособиях главным образом через глаголы движения, где они ведут себя несколько иначе, чем с другими производящими основами и др.

Большинство из этих вопросов рассматривается в теоретических работах. Но специфика этих работ состоит в том, что они в

основном написаны носителями языка и адресованы людям, в совершенстве владеющим русским языком. Эти работы, таким образом, служат осознанию структуры языка его носителем. Что касается иностранцев, дело обстоит, как известно, намного сложнее: им приходится выстраивать структуру изучаемого языка по частям. Поэтому работы, рассчитанные на иностранцев, должны служить средством познания этих частей.

Мы придерживаемся мнения, что глагольные приставки в русском языке, выступая как структурные элементы слова, могут иметь свои собственные, самостоятельные значения. В пользу такого мнения свидетельствуют следующие факторы:

- а) наличие многих приставочных глаголов, в которых главную смысловую нагрузку несут именно приставки, в то время как основа является семантически побочной; например: *распугать* «напугав, разогнать». Здесь главное – именно направление в разные стороны («разогнать»), а *пугать* только обозначает, каким образом это осуществляется. Деепричастная форма *напугав* показывает побочность выражаемого им значения;
- б) способность приставки вносить свое значение даже в те производящие глаголы, которым оно чуждо: например, глаголы *делать*, *писать* лишены представления о направлении, но приставка *в-* вносит в них это значение: *вделать*, *вписать*;
- в) интегрирующая сила глагольных приставок; эта сила проявляется, например, в том, что приставочные глаголы могут быть в синонимических отношениях даже в случаях, где производящие их основы находятся в антонимических связях: *расчленишь – разъединишь*, *разогнуть – распрямить* и др.

Признавая, что приставки имеют собственные значения, мы должны стремиться к правильному определению этих значений. Описание значений приставок в словарях, учебниках и других работах страдают от следующих недостатков:

- а) эти работы не различают значения одной только приставки и значения приставки вместе с другими структурными элементами слова. (Например: значения слов на *на-* и *-ся*, с суффиксом *-ыва-* и др. См. значение полной завершенности действия у приставки *на-* в глаголах с частицей *-ся*: *наестся*, *нашалиться*; значение сопутствующего действия у приставки *при-* в глаголах на *-ыва-*, *-ива-*: *приготоваривать*, *приплясывать*). Иногда приставке приписывают значение целой конструкции, включающей приглагольные слова: см. значение

«невнимательно, бегло прочитать» в выражении «пробежать газету»;

б) они не различают собственно словообразовательные значения приставки и сопутствующие значения. (Сравните значение приставки *с-* в словах *сойти, слететь, сползти* с одной стороны и *слечь* с другой стороны.) Поэтому разные работы называют разное количество значений одной и той же приставки. (Например, приставка имеет 13 значений в 17-томном БАС, 12 значений в словаре под редакцией Д.Н. Ушакова и 7 значений в словаре С.И. Ожегова. Определения этих значений в разных словарях тоже не совпадают.) Сказанное подчеркивает необходимость выявить собственно словообразовательные значения глагольных приставок, «очищенные» от значений других структурных элементов и от сопутствующих значений.

На следующей стадии возникает вопрос о правильном определении выявленных словообразовательных значений приставок и их презентации в учебных целях. Словари и учебники до сих пор приводят скорее описание значений приставок, а не их формулировки в таком виде, который поможет иностранцам установить значение приставочного глагола путем сложения значений приставки и производящей основы. Поэтому правильная презентация значений приставок приобретает особую важность.

Как упоминалось выше, в некоторых случаях присоединяя приставки к производящей основе приставка несет основную смысловую нагрузку. В таких глаголах следует выразить значение приставки через инфинитив. Например, если мы сформулируем одно из значений приставки *при-* как «совершая действие, *достичь* места назначения», то значения таких глаголов, как *прибежать, прийти* и т.д. могут быть разъяснены так: «совершая действие по глаголу *бежать, идти* и т.д., *достичь* места назначения». Такое главенствующее положение приставки в приставочном глаголе проявляется, в частности, в тех случаях, где действия по производящему бесприставочному и производному приставочному глаголам находятся в причинно-следственных отношениях. Толкования таких приставочных глаголов в словарях имеют схему:

$Pr^1 + Gl^1 = (Pr^2 + Gl^1) + (Pr^1 + Gl^2)$ .

Например: рас + пугать = на + пугав, разо + гнать.

В нашей формулировке значения приставки *при-* такое главенствующее значение приставки выражается через инфинитив *достичь*, а побочное значение производящего глагола – через деепричастие

*совершая.*

Но с другой стороны, во многих случаях присоединения приставки к производящей основе она вносит только какие-то дополнительные, побочные смыслы. Соответственно, в этих случаях следует формулировать значение приставки через форму деепричастия. Например, если мы сформируем одно из значений приставки *в-* как «*направляясь внутрь*», то сможем определить значения глаголов *войти, вбежать, вбить, вделать* и других как «действие по глаголу *идти, бежать, направляясь внутрь*», и «действие по глаголу *бить, делать, направляя внутрь*». Ясно, что выбор деепричастной формы *направляя* или *направляясь* зависит от транзитивных свойств производящей основы. Приставке как таковой безразлично, что перемещается внутрь: субъект или объект или субъект и объект вместе. Она только уточняет направление внутрь.

Итак, имея собственную семантику и выступая как словообразовательный формант, глагольная приставка в русском языке может быть носителем очень сложной семантики, состоящей иногда из нескольких словообразовательных компонентов. В каждом конкретном случае присоединения приставки к производящему глаголу эти компоненты могут реализоваться в отдельности или в разных своих комбинациях. Поэтому между приставкой и производящим глаголом, а также между компонентами словообразовательных значений одной и той же приставки могут быть разные отношения. Выше было показано на примерах, как при установлении значения приставочного глагола учитывается различие в распределении смысловой нагрузки между приставкой и производящим глаголом. Но вместе с тем надо иметь в виду еще одно существенное обстоятельство: словообразовательные значения приставки могут быть как в линейных, так и иерархических отношениях между собой. Можно считать, например, что у приставки *вз-* значения «*направля(сь) вверх*» (*взвести, вздернуть*) и «*начать действие*» (*вспыхнуть, взреветь*) находятся в линейных отношениях, тогда как значения «*начать действие*» и «*совершая действие внезапно, резко, напряженно*» (*взвыть, вздрогнуть*) находятся в иерархических отношениях (не всякое начало действия совершается внезапно, резко, напряженно: *завыть, пойти*).

Указанные положения, в частности дифференцированная формулировка собственно словообразовательных значений приставок и анализ значений приставок должны служить основой для построения соответствующих фрагментов активной и пассивной грамматики

русского языка для иностранцев, а также найти свое место при обучении тем коммуникативным навыкам и умениям, где используется приставочный способ выражения определенных значений. Как уже указывалось выше, иностранец строит структуру изучаемого языка по таким фрагментам. Поэтому подобный анализ имеет особую значимость. Предстоит еще много сделать в этом направлении.

**Проконина В.В., Проконина Ж.В.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Сообщение посвящено проблемам обучения одному из основных видов речевой деятельности – чтению. Обращается внимание на темы, которые волнуют в настоящее время психологов, психолингвистов, методистов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

*Ключевые слова: текст, чтение, стратегия, авторская методика, современный читатель.*

**Prakonina V.V., Prakonina Zh.V.**

*Belarusian State University,  
Belarus, Minsk*

## **LEARNING TO READ AT THE PRESENT STAGE**

The report is devoted to the problems of teaching one of the main types of speech activity – reading. Attention is drawn to topics that currently concern psychologists, psycholinguists, and methodologists in the field of teaching russian as a foreign language.

*Keywords: text, reading, strategy, author's technique, modern reader.*

Как справедливо отмечает А.Л.Бердичевский, «основная задача



образования в XXI веке в современном многоязычном мире состоит в формировании и развитии личности, но не посредством накопления определенных фактов, а посредством усвоения определенного содержания, прежде всего через чтение» [1, с.60].

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста, входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Целью чтения является получение и переработка информации.

С психологической точки зрения чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении. Понимание при чтении есть процесс проникновения в сущность текста путем установления между элементами связей; один из видов мыслительной деятельности человека. Читающий не просто извлекает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Установлены следующие факторы, влияющие на понимание при чтении:

- информационная насыщенность текста,
- композиционно-логическая структура,
- языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной и другой информации,
- степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста;
- организация направленности внимания при восприятии текста;
- индивидуально-психологические особенности читающего [2, с.396-397].

К основным механизмам чтения относятся: внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование (смысловой и вербальный уровень), языковая догадка, увеличение скорости чтения, воспроизведение текста в устной или письменной форме с последующей оценкой.

В современной методике выделение видов обучающего чтения производится:

- а) на основе психологической установки;
- б) по степени участия родного языка в понимании читаемого;
- в) по степени помощи учащемуся;
- г) по форме организации учебной работы;
- д) по целевой направленности и характеру протекания процесса.

Среди тем, рассматриваемых методистами в области обучения чтению

на современном этапе, отметим следующие:

- аспекты изучения чтения как вида речевой деятельности, его нейропсихологические особенности и возможности использования новых методик исследований в практике обучения РКИ;
- типы текстов и стратегии читательской деятельности на уроке РКИ;
- проблемы чтения учебно-научных текстов;
- графико-символистический и образный анализ текста в системе обучения РКИ;
- проблемы формирования читателя в век IT-технологий.

Говоря о психологических основах обучения чтению, С.И. Ельникова отмечает, что чтение рассматривается как один из способов функционирования и существования языка [3, с.44]. В процессе преподавания языка происходит столкновение с носителями языков разной структуры. Самое сильное различие демонстрируют буквенные и иероглифические языки. Различия в языках, в их строе, графике и орфографии влияют на специфику чтения на этих языках.

Чтение – это процесс, в котором участвуют различные нейроанатомические и когнитивные системы, акустические признаки речи, оформленные при помощи визуальных знаков, осмысленные образы, значения и, наконец, некие наборы линий и кривых, не имеющие собственного смысла, но обретающие его при условии некоторого общественного договора [3, с.13]. Анализируя процесс чтения, исследователи выделяют три основных аспекта: биологический, отвечающий за работу зрительной и нервной системы, психологический, дающий возможность понять последовательность умственных процессов при чтении, и лингвистический, который позволяет передавать и принимать любую информацию. Лингвистический аспект процесса чтения определяется особенностями графики и орфографии конкретных языков.

Содержание учебной работы при обучении чтению на иностранном языке включает в себя умения, которые должны быть сформированы на определенном уровне владения языком. Эти умения прежде всего обусловлены качеством и характеристикой читаемого текста, что определяет стратегии читательской деятельности на уроке РКИ. И.М. Вознесенская указывает, что стратегию чтения как «путь и программу действий чтеца» учащегося-читателя определяет предлагаемая преподавателями система работы с тем, или иным текстом [4, с.25]. Выделяются четыре группы текстов, которые обуславливают решение соответствующих учебных задач и определяют лингвометодическое содержание работы как фактор, развивающий стратегии чтения.

- Учебно-практические тексты, работа с которыми подчиняется задаче развития лексико-грамматических навыков учащегося, изучению извлеченных из текстов языковых средств в их разнообразных формах. Стратегии чтения на основе таких текстов связаны с формированием лексико-грамматических навыков, расширением и активизацией словаря учащегося, совершенствованием грамматических умений. Повествование делает тексты удобными для пересказа и изложений, для практики речи в говорении и письме.
- Нехудожественные тексты, тексты-рассуждения, тематико-предметное содержание которых отражает работу сознания, а понимание самого текста проявляется в переводе текстовой информации во вторичные тексты – назывной план, конспект, аннотацию, реферат.
- Тексты с выраженной модальной окраской, публицистические тексты, отражающие отношение говорящего к содержанию высказывания, к ситуации общения, к собеседнику.
- Художественные тексты, несущие нечто большее, чем содержание, обладающие эстетической информацией и ее образным воплощением в тексте.

Для каждого из указанных типов методистами разработана своя стратегия чтения, методическая система, которая сопровождает читаемый текст в учебной практике обучения РКИ и задает модель восприятия этого текста. И.М. Вознесенская подчеркивает, «если эта модель выстроена с учетом типологических характеристик текста, то она будет востребована и при последующем опыте самостоятельного чтения текстов аналогичного типа» [4, с.29].

Существуют авторские методики работы с художественным текстом с использованием основных положений семиотики, мнемотехники, эргономики. Специальной методической интерпретации художественного текста посвящены научные работы Е.В. Кулибиной [5], [6]. Идеи Е.В. Кулибиной и авторские подходы к обучению чтению литературного произведения реализованы в учебных изданиях для иностранцев и в цифровой среде.

В системе обучения чтению на занятиях по РКИ предлагается графико-символический анализ художественного текста. Так С.М. Петрова предлагает на примере романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» показать последовательность работы преподавателя с поэтическим текстом: знакомство с эпохой писателя, история создания произведения,

составление адаптированного текста с использованием «опорных» и «ключевых» слов, а также поиски «знакового» слова; объяснение графико-символического изображения произведения и на заключительном этапе – работа обучающихся (чтение, пересказ с опорой на графико-символический рисунок произведения, умение задавать вопросы по тексту) [7, с.54].

Помочь обучаемому научиться воспринимать и продуцировать биографический текст, предупредить трудности, возникающие при чтении биографических текстов может технология «Дом для биографического текста», основанная на инновационной образной наглядности, с помощью которой можно предъявить обучающимся модель биографического текста и построить алгоритм ее презентации [8, с.1540-1544].

Обращаясь к проблемам формирования читателя в современном обществе, методисты указывают на тот факт, что одной из сложностей в обучении пониманию текста является умственная пассивность читателей поколения Z. Принципиальное свойство нового поколения Z заключается в том, что это «экранозависимое» поколение, которое характеризуется плохой концентрацией внимания. У «зетов» продолжительность внимания сократилась до 8 секунд, при этом процесс чтения превратился в привычку только скользить взглядом, а не запоминать. О формировании навыков вдумчивого изучающего чтения говорить трудно.

Исследователи проблемы формирования современного читателя указывают, что поскольку поколение XXI века воспринимает текст в различных измерениях и получает информацию в слиянии звука, речи, изображения, можно говорить о формировании не просто читателя, а читателя-зрителя-слушателя [9, с.110].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что процесс понимания текста при чтении представляет собой определенную последовательность действий, стратегий, которыми можно и нужно методически управлять. Преподавателям русского языка как иностранного необходимо учитывать психолингвистические основы восприятия речи, типологию учебных текстов и стратегии читательской деятельности на уроках РКИ, активно использовать разработанные авторские методики в работе по обучению чтению. В организации системы упражнений должны использоваться методы и приемы как традиционного, так и инновационного характера, а также широкое применение ресурсов Интернета, разработка творческих заданий для самостоятельной работы учащихся. Активизировать внимание читающего поможет решаемая сегодня проблема расположения учебного материала, его цветное оформление, наличие «воздуха» на страницах учебника и объем текстового массива.

## Литература

1. Бердичевский, А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом, 2002. – №2. – С.61-65.
2. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб: «Златоуст», 1999. – С.396-397.
3. Ельникова, С. И. Психолингвистические основы обучения чтению: история вопроса и перспективы развития/ С. И. Ельникова // Русский язык за рубежом, 2018. – №6. – С.10-16.
4. Вознесенская, И. М. Типы текстов и стратегии читательской деятельности на уроке РКИ / И. М. Вознесенская // Русский язык за рубежом, 2018. – №6. – С.24-30.
5. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы / Н. В. Кулибина. – М., 2018.
6. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы очно и в цифровой среде / Н. В. Кулибина // Русский язык за рубежом, 2018. – №6. – С.4-9.
7. Петрова, С. М. Графико-символический анализ художественного текста в системе обучения РКИ [на примере романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин»] / С. М. Петрова // Русский язык за рубежом, 2018. – №6. – С.54-62.
8. Проконина, Ж. В. Технология «Дом для биографического текста» в формировании коммуникативной компетенции будущих филологов / Ж. В. Проконина // Материалы II Междунар. конф., посвященной 55-летию преподавания русского языка в Испании «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы», Гранада, 8-10 сентября, том II, RUBINOS-1860. S.A.MADRID. Granada, 2010. С.1540-1544.
9. Сафарян, Р. Д. Формирование современного читателя как важнейшая образовательная задача/ Р. Д. Сафарян // Русский язык за рубежом, 2015. – №3. – С.109-112.

**Дерябина М.А.**

*Витебский государственный медицинский университет  
Беларусь, Витебск*

## **СТРАТЕГИИ УСВОЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ**

В статье описываются стратегии усвоения различных синтаксических конструкций. Обращается внимание на темы, которые волнуют в настоящее время методистов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

*Ключевые слова: текст, стратегия, методика, синтаксис.*

**Deriabina M.A.**

*Vitebsk State Medical University  
Belarus, Vitebsk*

## **STRATEGIES FOR ACCESSING SYNTACTIC STRUCTURES**

The article describes strategies for assimilation of various syntactic constructions. Attention is drawn to the topics that currently concern methodologists in the field of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords: text, strategy, methodology, syntax.*

Так как русский язык является одним из самых сложных языков в мире, то, безусловно, у иностранных студентов, изучающих эту дисциплину, возникают определённые трудности. Множество непониманий в изучении русского языка представляет синтаксис, так как в предложении отсутствует строго закреплённое место за главными и второстепенными членами предложения. Функция каждого слова в предложении определяется его окончанием и поэтому не связана с обязательным местом этого слова в синтаксической структуре предложения. Порядок слов в предложении любого языка является главным показателем его синтаксиса, основополагающим наименьшей единицы коммуникации – предложением.

Не фиксированный порядок слов в предложении предполагает различную последовательность членов предложения. Использование в устной речи повествовательных, вопросительных и побудительных предложений и является важным критерием правильного построения предложения. В самом предложении соответствие употребления главных

и второстепенных членов коммуникативной цели, соответствие смысла логике высказанной мысли является одной из задач обучения правильности составления синтаксических конструкций.

Ещё в 1844 году французский филолог А. Вейль в докторской диссертации на тему «О порядке слов в древних языках по сравнению с современными языками» отмечал существование учений о словопорядке и указывал на актуальность теории членения предложения на слова. Главной мыслью этой диссертации явилось то, что синтаксический порядок слов не всегда совпадает с порядком появления идей и развития мысли, но ход мысли во всех языках обязательно передается определенным порядком слов.

Н.С. Валгина считает, что: «Приспособление грамматической структуры предложения в результате включения в ту или иную речевую ситуацию к задачам коммуникации и есть его актуальное членение» [3].

В связи с тем, что в последние годы методика преподавания русского языка как иностранного претерпевает определённый кризис, актуальным и приоритетным является новое направление лингводидактики- стратегическая методика обучения русскому языку как иностранному, так как именно вновь рассматриваемая методика должна стать точно направленной на понимание конкретных речевых ситуаций и использование их на практике. Учёными рассматриваются следующие стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций:

- стратегии первичного анализа грамматических явлений;
- сравнительно-сопоставительные стратегии;
- стратегии выработки алгоритма усвоения грамматического явления;
- стратегии упрощения посредством переноса (межъязыковая интерференция);
- стратегии упрощения посредством сверхгенерализации (внутриязыковая интерференция);
- корректирующие стратегии;
- стратегии кодирования;
- репродуктивные стратегии [1].

Интерференция в языкознании обозначает последствие влияния одного языка на другой, а это значит, что применение грамматических норм родного языка оказывает определённое воздействие на усвоение норм русского языка как в письменной, так и устной форме иностранными студентами. Существуют два типа грамматической интерференции: морфологический и синтаксический.

С.И. Лебединский предлагает обратиться к синтаксической интерференции с учётом четырёх подвидов: конструктивная синтаксическая интерференция, позиционная синтаксическая интерференция, интерференция глагольного управления и интерференция синтаксического согласования.

Стратегия первичного анализа грамматических явлений предусматривает в процессе обучения иностранных студентов тщательный и правильный отбор, в первую очередь, практического материала: тексты, различные ситуативные материалы, речевые примеры и задачи на бумажном носителе, видеоролики с записью текстовых позиций, выполняемого действия и т.д. Плодотворно действуют на восприятие, понимание и вызывают желание повторить, запомнить небольшие видеуроки, видеофрагменты. Чередуясь с визуальным контактом на занятии, они способствуют прочному усвоению грамматических форм, синтаксических конструкций. Материал, представленный в видеоуроке, вызывает несомненный интерес у иностранных студентов, способствует концентрации внимания на новом грамматическом явлении. Многократное повторение представленной позиции позволяет студентам под руководством преподавателя проанализировать ту или иную грамматическую ситуацию. Так при изучении глагола и глагольных форм, норм их употребления в речи целесообразно использование видеоматериала с изображением, например, бегущего человека. Многократное повторение данного действия на экране позволит понять и прочно усвоить лексическое значение слова бежать, многократно повторить самим это действие, а также будет содействовать изучению и правильному употреблению форм того или иного глагола в речевой ситуации. Естественно на каждом занятии должен присутствовать принцип последовательности: от простого к сложному. При таком подходе к изучению материала параллельно работают и принцип последовательности, и принцип наглядности, и принцип учёта индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Анализ результатов показал, что использование инновационных методов обучения повышает уровень владения конструкциями с глагольным управлением; способствует развитию умения правильно построить монологическую и диалогическую речь.

### Литература

1. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.



2. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
3. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [и др].- М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

**Гринкевич Е.И., Буховец С.К.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **ГЛУХОТА НЕ ПРИГОВОР (РАБОТАЯ ПО ФИЛЬМАМ НА УРОКАХ РКИ)**

Статья посвящена проблеме потери слуха. Поднимается вопрос о вероятности быть счастливым человеком будучи глухим (на примере короткометражного фильма «Голос моря» (Кинопроект «Дядя Ваня»)). Основной аргумент – идея внутренней силы человека. Сделан вывод о высокой вероятности быть счастливым человеком даже будучи глухим.

*Ключевые слова: механизм восприятия звуков, слух, потеря слуха, тугоухость, глухота, идея внутренней силы человека, счастье.*

**Grinkevich E. I., Bukhovets S. K.**

*Belarusian State Medical University,  
Belarus, Minsk*

## **DEAFNESS IS NOT A DEFFECT (WORKING ON FILMS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

The article is devoted to the problem of hearing loss. The question about the possibility to be happy being deaf is raised (on the example of a short film «The

Voice of the sea» (the Project «Uncle Vanya»). The main idea is inner strength of a man. There's an outcome about the possibility of being a happy person being deaf.

*Keywords: the mechanism of perception of sounds, hearing, hearing loss, hearing loss, deafness, the idea of the inner strength of a man, happiness*

Задумывается ли человек над тем, чем одарила его природа от рождения (к примеру, возможностью видеть, слышать, чувствовать, говорить...)? Это ведь огромное счастье – слышать шум моря и шелест травы, видеть солнце и красоту окружающего мира, чувствовать запахи цветов, просто говорить с людьми... Или мы ценим только то, что теряем? А если случилась беда и человек потерял, например, слух? Конечно, глухие люди живут, работают, но вопрос, наверное, в качестве их жизни...

В Большой медицинской энциклопедии находим толкование понятия: «Слух (*auditus*) – функция организма, обеспечивающая восприятие звука; физиологической основой слуха является деятельность слухового анализатора». Слух наравне со зрением, осязанием, обонянием и другими органами чувств обеспечивает получение человеком информации, а также формирует восприятие человеком окружающего мира и самого себя.

На сегодняшний день миллионы людей в мире страдают глухотой или имеют проблемы со слухом. В соответствии с критериями, выделенными Р. М. Боскис (учитывая степень потери слуха, время потери и уровень развития речи), людей с нарушением слуха разделяют на две группы: глухие и слабослышащие (тугоухие) [1].

Тугоухость – стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление хотя бы минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха и восприятие обращённой речи на самом близком расстоянии от ушной раковины. Глухота – глубокое стойкое поражение слуха, при котором невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое её восприятие даже на самом близком расстоянии от уха.

Каким же образом мы воспринимаем звуки? Механизм восприятия звуков так же сложен, как и строение уха человека. Все составляющие органа слуха делятся на три отдела: наружное ухо, среднее ухо и внутреннее ухо. Ушная раковина улавливает звуковые колебания и направляет их по наружному слуховому проходу в среднее ухо. Когда звуковые волны достигают барабанной перепонки, тонкой упругой мембраны в среднем ухе, она начинает колебаться. Тихие звуки вызывают слабое колебание барабанной перепонки, более громкие колеблют её сильнее. Барабанная

перепонка приводит в движение молоточек, который, в свою очередь, передаёт колебания на наковальню и стремя. Мелкие кости воспринимают колебания барабанной перепонки, передают их во внутреннее ухо, усиливая звук.

Звуковые колебания достигают внутреннего уха – полости, заполненной жидкостью, в которой находится Кортиев орган. Он-то и воспринимает звук. В нём содержатся рецепторы – волосковые сенсорные клетки. Они преобразуют звуковые колебания в нервные импульсы, которые идут по слуховому нерву в слуховые области мозга. Мозг обрабатывает эти импульсы, и, таким образом, мы воспринимаем звук. Чем сильнее звук, тем сильнее колебания барабанной перепонки, поэтому мы можем испытывать неприятные ощущения, слыша очень громкие звуки.

Существует много причин потери человеком нормального слуха. Самая распространённая причина ухудшения слуха – возрастные изменения. Статистика говорит, что в возрасте от 50 до 60 лет количество слабослышащих людей составляет примерно 20%. В возрастной категории 60–70-летних эта цифра увеличивается до 30%. Среди людей старше 70 лет слабослышащих более 40%. Другая распространённая причина потери слуха – громкий шум. Многие из нас даже не знают о том, что сильный шум способен убивать волосковые сенсорные клетки. Также потеря слуха может произойти в результате инфекционного заболевания уха, осложнения после инфекционного заболевания, травмы головы, сильного стресса, приёма сильнодействующего лекарства (в том числе ототоксичного антибиотика) и по многим другим причинам.

Глухота внешне не видна, и глухого человека можно ошибочно принять за вполне здорового, но ... глухие оторваны от других людей, поскольку глухота изолирует от общения с людьми, а это для многих большая психологическая трагедия. Глухота, будучи по преимуществу социальной проблемой, является препятствием для полноценной жизни глухого человека вообще, хотя это препятствие преодолимо, например, с помощью слухового аппарата.

Слуховой аппарат кардинально меняет жизнь глухого человека. Благодаря аппарату глухой может слышать, наслаждаться звуками вселенной и общением с близкими людьми. Но когда ты не можешь слышать, ты лишён половины мира, ты, в общем-то, далеко не счастлив. Об этом короткометражный фильм «Голос моря» (Кинопроект «Дядя Ваня»). Герой фильма – рыбак по имени Иван, потерял слух в результате травмы головы. Сейчас Иван работает на рыболовецком судне, зарабатывая на жизнь промыслом рыбы.

*У героя фильма нет слуха, он глухой. Люди для него как рыбы, которые просто открывают рот и не издают ни одного звука. Иван «слышит» только шум моря, который зафиксировался в его памяти на подсознании. В современном мире проблему слуха решает слуховой аппарат. К сожалению, герой потерял свой слуховой аппарат, когда случайно упал за борт корабля в море. И всё... Без слухового аппарата жизнь потеряла яркость и наполненность.*

*Однако Иван не опускает руки, продолжает жить и работать. И однажды в кафе он встречает женщину, которая поёт. Герой не может слышать эти песни, но «смотрит на них». Такое возможно, когда человек влюблён. Любовь вообще творит чудеса! Ради любви люди совершают поступки, которые наполняют жизнь смыслом...*

*Иван решил работать не ради денег на слуховой аппарат, который был ему необходим как воздух, а ради денег на билет для любимой. Молодая женщина, поющая в кафе, давно не была на родине и мечтает увидеть сына, по которому очень скучает. Так образом, герой хочет реализовать чужую мечту вместо своей. Но он делает это осознанно, чтобы увидеть счастливой любимую. Получается, что счастье для него – это видеть счастливым близкого и родного человека.*

Вот такая реальная история, финал которой вполне оптимистичен: герой много работал, нашёл любовь, выиграл в лотерею деньги, помог осуществиться мечте любимой женщины, потом купил слуховой аппарат для себя – и счастье улыбнулось ему! Слуховой аппарат вернул глухому то качество жизни, которое для здоровых людей является нормой и не всегда осознается ими как высшее благо.

Так что же делает счастливым человека?

В традиции русской философии, литературы и психологии есть идея внутренней силы, которая позволяет преодолевать любые проблемы, в том числе психологические и физиологические, не теряя бодрости духа. Эта внутренняя энергия даёт жить полноценной жизнью, делает человека жизнеспособным и жизнестойким несмотря на внешний мировой дисбаланс (катастрофы, политические и информационные войны, провальные реформы, отсутствие стабильности, уверенности в завтрашнем дне и т.д.). «Чтобы двигаться куда-то вперёд, нам прежде всего необходимо уметь договариваться и слышать друг друга – этого-то нам катастрофически и не хватает. Большая часть межличностных и даже межгрупповых конфликтов происходит сначала на уровне неадекватной коммуникации, порождающей массу вторичных проблем» [2, с.87–96].

В настоящее время в обыденном сознании русских людей успех и благополучие тесно связаны с достижением материального благосостояния (в «Русском ассоциативном словаре» (РАС-1) (2002) ассоциат «деньги» присутствует в качестве реакции и на слово-стимул «успех», и на слово-стимул «благополучие», а по частотности реакций на слово-стимул «богатство» оказывается на первом месте (11 ассоциаций на 106 испытуемых) и составляет отдельную словарную статью в прямом словаре и 21 статью в обратном словаре. А на долю реакций, обозначающих духовное богатство, в соответствующей словарной статье прямого словаря РАС-1 приходится лишь 9, 5% ассоциаций. Таким образом, представления русских эволюционируют в сторону приятия и одобрения, прежде всего, личного материального богатства.

Однако считаем, что необходимо всё-таки развести эти понятия с доминантой на сохранение и преумножение внутреннего богатства, благополучия и силы.

К счастью, есть люди, которых не касается меркантильность, пошлость, зависть, злость, у которых есть внутренний стержень, позволяющий справиться с трудностями и при этом помочь другим. Такие сильные духом люди помогают другим не озлобиться, не сломаться, не проклинать судьбу, не спрашивать «почему это случилось именно со мной», а просто жить, ставить посильные задачи, решать их, и так день за днём...

Так и происходит с героем фильма Иваном. Сначала для героя был в приоритете слуховой аппарат, а потом, после встречи с певицей, он понял, проблема другого человека может быть серьёзней, чем его собственная проблема. Несмотря на свой физический недуг, Иван сумел «услышать» чужую боль как свою и воспринял её как толчок к реальным действиям. И поэтому приоритет его задач поменялся. Иван не отказался от своей цели, но для него сейчас стало важнее помочь любимой. Он действует как настоящий мужчина, он готов помочь другому человеку в ущерб себе, своим интересам. Он делает это не ради какой-то награды, выгоды или одобрения окружающих, это его человеческий порыв, его понимание, как должен поступать правильно нормальный мужчина, и он не боится взять ответственность за ситуацию на себя.

Таким образом, герой фильма Иван доказывает нам, что можно быть счастливым даже будучи глухим, можно сделать счастливым близкого человека, перераспределив собственные желания ради любимого человека. И даже физический недуг не способен отнять у сильного духом человека желания быть счастливым, желания помочь ближнему.

### Литература

1. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: кн. для учителя / Р. М. Боскис. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.: ил.
2. Розенова, М. И. Позитивная психология в России: проблемы терминологии и целей / М. И. Розенова, С. Н. Киселев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/14344998>. Дата доступа : 20.06.2019.
3. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://thesaurus.ru/dict/> Дата доступа : 02.09.2019.

**Меренкова Л.А., Ярость Л.Б.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (НАЧАЛЬНЫЙ КУРС)» КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются принципы и методы обучения русскому языку иностранных учащихся на примере учебного комплекса «Русский язык как иностранный (начальный курс)» под редакцией А.В. Санниковой.

*Ключевые слова: принципы, методы, учебный комплекс, коммуникации, технологии обучения.*

**Merenkova L.A., Yaros L. B.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### EDUCATIONAL COMPLEX «RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN (INITIAL COURSE)» AS A BASIS FOR THE FORMATION OF CREATIVE SPEECH ACTIVITY

The article discusses the principles and methods of teaching russian to foreign students on the example of the educational complex «Russian as a Foreign Language (elementary course)» edited by A.V. Sannikova.

*Keywords: principles, methods, educational complex, communications, training technologies.*

В 2019 году исполняется 45 лет кафедре белорусского и русского языков, а следующий учебный год станет юбилейным и для подготовительного отделения иностранных учащихся, которому исполнится 30 лет.

За почти 30-летнюю историю на ПО создана прекрасная учебно-методическая база. Практика работы над учебными пособиями и многолетний опыт работы на подготовительном отделении привели к замыслу создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся, в основу которого положена теория коммуникативного обучения иностранным языкам, разработанная В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассовым. Этот комплекс включает в себя учебник, а также учебно-методические пособия «Обучение чтению», «Обучение аудированию», «Учимся писать по-русски», «Изучаем русскую грамматику», «Глагольная тетрадь», «Глаголы движения».

Учебник «Русский язык как иностранный (начальный курс)» прошёл апробацию в семи белорусских вузах и получил гриф Министерства образования РБ. Учебник состоит из двух частей: вводно-фонетического и основного курсов. Вводно-фонетический курс включает в себя 20 уроков, а основной – 6 циклов, на материале которых формируются и развиваются все виды речевой деятельности.

Первоначально учащиеся знакомятся с фонетической системой русского языка. Фонетический материал распределён в учебнике в следующем порядке: сначала даётся звук в изолированном положении, затем буква, потом слоги, слова, сгруппированные по ритмическим моделям, словосочетания и предложения.

Когда студент услышал, увидел и записал слово, начинается работа над развитием лексических навыков. Объяснение значения слова сопровождается знакомством с его грамматическими характеристиками.

Уже на первых уроках из выученных слов строятся предложения, что является началом обучения грамматике. Авторы стремились к тому, чтобы речь учащихся формировалась в соответствии с закономерностями системы русского языка, а сами системные явления языка вводились бы не в изолированном виде, а из речи и через речь. В соответствии с данной задачей определялись количество упражнений, их типы, виды и последовательность.

В учебнике представлено 2 типа заданий: подготовительные (тренировочные) и речевые. Единицей упражнений выступает речевой образец, который является типичным отрезком речи и выполняет конкретное коммуникативное задание.

Речевые образцы представлены в учебнике различными структурами простого и сложного предложения, а также диалогическими

единствами. После речевого образца даётся таблица, демонстрирующая морфологические варианты вводимой модели. Затем следует ряд упражнений, направленных на выработку речевых умений. Упражнения построены по принципу нарастающей трудности и содержат лексический материал текстов, предлагаемых для чтения в данном цикле.

Поскольку текст выступает как основной материал для развития разных видов речевой деятельности, как объект иллюстрации языковых фактов, именно этому аспекту авторами комплекса уделяется особое внимание. Пособие «Обучение чтению», созданное на кафедре, включает в себя ряд текстов, которые знакомят учащихся с историей и культурой Беларуси, её природными условиями, развитием науки и культуры, с традициями белорусского народа.

Тексты построены так, чтобы учащиеся могли рассказать об аналогичных явлениях действительности в их родной стране. Таким образом, овладевая иностранным языком, студенты изучают и сопоставляют страноведческие явления разных государств, что придаёт пособию общеобразовательную, гуманистическую направленность.

Навыки изучающего чтения формируются на основе системы предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Параллельно с развитием навыков изучающего чтения формируются навыки аудирования. В пособии «Обучение аудированию» разработана система упражнений, позволяющая целенаправленно формировать и развивать навыки восприятия текста на слух с последующим его изложением.

На подготовительном отделении большое внимание уделяется изучению научного стиля речи, особенностью которого является наличие большого количества причастных и деепричастных оборотов, активных и пассивных конструкций, поэтому именно эти грамматические темы представлены в пособии «Изучаем русскую грамматику».

Формирование и развитие навыков структурно-смысловой организации самостоятельного высказывания невозможно без достаточно глубокого изучения глаголов. Наиболее употребительные глаголы русского языка, их грамматические формы представлены в словаре-практикуме «Глагольная тетрадь».

Тема «Глаголы движения» является одной из наиболее трудных для изучения иностранцами в силу известной сложности данной подсистемы в русском языке, а также вследствие межъязыковой интерференции. Во многих языках либо нет аналогичной подсистемы, либо она не соотносится с глаголами движения в русском языке, где наблюдается большая смысловая дифференциация слов, которые обозначают перемещение предметов в



пространстве. Поэтому на начальном этапе обучения ей уделяется много времени.

В недавно подготовленном нами пособии «Глаголы движения» рассматриваются бесприставочные, приставочные глаголы движения и глаголы движения в переносном значении. При изучении глаголов движения уделяется внимание следующим моментам: особенностям образования и употребления видовых форм, особенностям структуры предложений, включающих префиксальные глаголы, особенностям ситуации общения и речевого контекста при выборе глаголов движения.

Как показала многолетняя практика, использование принципа коммуникативности, положенного в основу учебного комплекса «Русский язык как иностранный (начальный курс)» даёт положительные результаты.

С первых уроков учащиеся начинают говорить, наращивая речевые навыки, что повышает мотивацию обучения.

### Литература

1. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова [и др.]. – М., 1990.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991.

**Кулаженко Н.В., Любочко Н.А.**

*Белорусский государственный университет транспорта  
Беларусь, Гомель*

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается пример практического применения использования информационных обучающих технологий на уроках по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: информационные технологии, презентации PowerPoint, мультимедийный проектор.*

**Kulazhenko N. V., Liubochko N. A.**  
*Belarusian State University of Transport*  
*Belarus, Gomel*

## **ON THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article considers an example of practical application of information training technologies at the lessons in Russian as a foreign language.

*Keywords: information technology, presentations Power Point, multimedia projector.*

В последнее десятилетие исследования в области применения новых образовательных технологий являются наиболее актуальными и перспективными, поскольку отвечают требованиям, предъявляемым к образовательным системам нового поколения. Постоянное повышение качества обучения на основе современных или инновационных информационных обучающих технологий основывается на внедрении в учебный процесс современных компьютерных и телекоммуникационных систем.

Компьютерный урок, являясь моделью урока аудиторного, максимально приближает виртуальное обучение к реальному. Каждый урок должен включать: пассивную презентацию учебной темы или её фрагмента; активную презентацию; позволяющую проверить уровень понимания предъявленного материала; систему тренировочных упражнений; систему коммуникативных заданий; систему контроля.

Преподаватели-русисты кафедры «Славянские и романо-германские языки» Белорусского государственного университета транспорта разработали практическое занятие по русскому языку как иностранному на тему Республика «Беларусь на карте мира» с использованием презентации PowerPoint. Компьютерная презентация состоит из 73 слайдов. Тема занятия выбрана в соответствии с учебным планом и помогает решить одну из важных коммуникационных задач.

Цели урока:

- знакомство с экономическим и культурным потенциалом РБ;
- формирование межкультурной коммуникации;
- повышение мотивации изучения русского языка;
- наполнение социокультурной компетенции.

Задачи урока:

- практическое усвоение норм русского языка и их использование в различных сферах деятельности: профессиональной, социокультурной, бытовой;

- накопление объёма лексики и конструкций, необходимых студентам для включения в сферу общения;

- усвоение моделей коммуникативного поведения;

- овладение выразительными средствами языка и умение их использовать в устной речи.

Оборудование: мультимедийный проектор, экран, слайды презентации, раздаточный материал.

Ход урока:

I Организация группы (проверка домашнего задания, знакомство с целями и задачами урока).

II Речевая зарядка. Актуализация имеющихся знаний по теме.

III Основной этап. Презентация (накопление лексического материала). Работа со слайдами.

Слайды 1-6. Представлен материал по Республике Беларусь (географическое положение, административно-территориальное деление, названия крупных городов, транспортных путей). Выполнение заданий.

- Просмотровое чтение и объяснение новых слов и словосочетаний слайдов.
- Выполнение лексико-грамматических заданий.

Слайды 7-10. Государственная символика Республики Беларусь.

- Работа с фотографиями слайдов.
- Устное высказывание иностранных студентов о государственной символике своих стран (Туркменистан, Узбекистан, Китай).
- Прослушивание звуковых файлов (гимн Республики Беларусь, отрывки гимнов стран, из которых приехали студенты).

Слайды 11-25. Представление Минской области: экономический потенциал (промышленные предприятия, известные бренды, продукция), историко-культурный потенциал (архитектурные памятники и сооружения, природные заповедники, известные люди).

- Упражнения, направленные на усвоение лексических единиц (соединить выражения, объясняющие значения слов; подобрать антонимы к данным словосочетаниям; определить синонимы из выражений слайда).
- Упражнения, предусматривающие выход в устную речь (составить предложения с использованием опорных слов; передать новую информацию, полученную из текста слайда).

Слайды 26-36. Представление Брестской области.

- Упражнения на выработку навыков употребления падежных и глагольных форм (вставить необходимый по смыслу предлог; слова и словосочетания из скобок употребить в нужной форме; употребить в предложениях нужный вид глагола).
- Упражнения, предусматривающие выход в устную речь (пересказать текст слайда с использованием изучаемых конструкций и лексики).

Слайды 37-46. Представление Могилёвской области.

- Трансформационные упражнения (заменить причастный и деепричастный оборот придаточным предложением).
- Упражнения, подготавливающие воспроизведение увиденного материала (объединить несколько простых предложений в одно сложное, заменить группу выделенных слов одним словом).

Слайды 47-55. Представление Гомельской области.

- Упражнения, контролирующие понимание текстового материала (определить, в каких предложениях высказаны ошибочные положения, опираясь на содержание текста слайда).
- Упражнения, подготавливающие воспроизведение прочитанного (из сложного предложения сделать два простых).

Слайды 56-64. Представление Гродненской области.

- Трансформационные упражнения, способствующие правильному оформлению разнообразных высказываний (ответить на вопросы, используя данную конструкцию).
- Упражнения, предусматривающие выход в устную речь (передать новую информацию, полученную из текста двумя-тремя предложениями).

Слайды 65-73. Представление Витебской области.

- Упражнения на усвоение лексических единиц (использовать фразеологические единицы в данных конструкциях).
- Трансформационные упражнения (заменить согласованные определения синонимичными конструкциями с несогласованными определениями).

IV Лингвострановедческая викторина (обобщение материала).

V Заключительный этап занятия:

- подведение итогов;
- озвучивание оценок;
- домашнее задание (подготовить устное высказывание, используя текст «Республика Беларусь» и материалы презентации).

Таким образом, использование на уроке компьютерных презентаций, учебных и справочных слайдфильмов по темам повышает мотивационную

и познавательную активность учащихся, расширяет кругозор и позволяет акцентировать внимание аудитории на значимых моментах информации.

**Гринкевич Е.И., Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

**Ковынева И.А., Петрова Н.Э.**

*Курский государственный медицинский университет*

*Россия, Курск*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

В статье даётся описание системы работы по формированию аудитивных навыков иностранных студентов-медиков на материале диалога, максимально приближенного к реальной ситуации «врач-пациент» в роддоме. На основе диалога, записанного врачами-клиницистами для обучения иностранцев, разработана система фонетико-интонационных заданий, которая позволяет осуществлять поэтапную работу по подготовке студентов к слушанию и пониманию реплик различного интонационного характера, а затем говорению в рамках данной тематики.

*Ключевые слова: профессиональные компетенции, доказательная медицина, диалог «врач-пациент», речевая деятельность, аудирование, интонационные модели, типы вопросов.*

**Grinkevich E., Melnikova T., Kurouskaya Yu.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

**Kovineva I. A., Petrova N. E.**

*Kursk State Medical University*

*Russia, Kursk*

## TO THE QUESTION OF THE USE OF AUDIO-VISUAL TEACHING MEANS IN THE PROCESS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The article describes the system of work on the development of auditory skills of foreign medical students based on the dialogue material that is as close as possible to the real «doctor-patient» situation in the hospital. Based on the dialogue recorded by clinicians for training foreigners, a system of phonetic-intonation tasks has been created. That allows to phase the work to prepare students for listening and understanding replicas of various intonational nature, and then speaking within the framework of this topic.

*Keywords: professional competencies, evidence-based medicine, doctor-patient dialogue, speech activity, listening, intonation models, types of questions.*

В условиях мировой глобализации и интеграции [1-3] в требованиях, сформулированных во ФГОС последнего поколения, особое внимание уделяется формированию компетенций [4], в числе которых первостепенное значение имеют профессиональные компетенции (ПК). Их значимость определяется прежде всего тем, что мировая интеграция образовательных систем создала уникальную возможность получить образование в любой из стран, подписавших Болонское соглашение.

Медицинское образование в вузах Российской Федерации особенно востребовано среди иностранных студентов. Для успешной интеграции российского образования в мировую образовательную систему предпринимается поэтапный переход и унификация образовательных стандартов, рабочих учебных планов специальностей, учебных программ, соответственно, современные тенденции находят отражение на всех уровнях обучения, в том числе и дисциплинарном. Так, преподавание иностранным студентам дисциплины «Русский язык» неразрывно связано с клиническими дисциплинами. Более того, в рабочих учебных планах (РУП) компетенции, которые необходимо сформировать, соотнесены с конкретными учебными дисциплинами. И если общепрофессиональная компетенция предполагает готовность «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности», то профессиональная направлена на – «готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины». Для решения таких задач необходимы стратегии и тактики, которые оптимизируют систему обучения даже при весьма скромных учебных часах аудиторной работы [5-6].

Опыт показывает, что чрезвычайно эффективной при формировании профессиональной компетенции иностранных студентов-медиков является работа над формированием аудитивных навыков. Причем дидактический материал должен быть подготовлен в тандеме с преподавателями-клиницистами, которым лучше кого бы то ни было известно, чему именно нужно учить иностранцев, которые приобретают практические профессиональные умения и навыки в процессе общения с русскоязычными пациентами. При этом, как нужно учить иностранных студентов приобретению профессиональных навыков на русском языке, знают именно преподаватели-русисты.

В результате такого взаимодействия клинических кафедр и кафедры русского языка было подготовлено немало дидактического материала. Одной из наиболее интересных форм, с точки зрения обучения восприятию звучащей русскоязычной речи, является аудиозапись, максимально приближенная к реальному диалогу врача и пациента. Несколько таких диалогов было записано врачами-клиницистами перинатального центра и передано кафедре русского языка для обучения иностранных студентов. На основе этих аудиозаписей разработаны различные упражнения, направленные на формирование, развитие и совершенствование таких видов речевой деятельности, как аудирование и говорение.

Безусловно, реальному процессу аудирования предшествует большая подготовительная работа, которая включает отработку фонетико-интонационных и лексико-грамматических навыков. Работая над аудитивными навыками, можно использовать различные приёмы и задания, чтобы разнообразить виды деятельности и отрабатывать их аспекты.

Целесообразно проработать заранее интонационные модели, которые встретятся в тексте. Лучше отработать некоторые из фраз на этапе подготовки, чтобы формировать комплексные знания, то есть не только фонетико-интонационные, но и морфолого-семантические.

Модели из русского речевого этикета: приветствия и прощания, просьбы и благодарности – следует отрабатывать в том числе и на тех фразах, которые встретятся впоследствии в диалогах.

Так, оформлять обращения, слова приветствия, благодарности можно с помощью ИК-5 в результате использования вторичных, то есть эмоционально-модальных, реализаций, которые употреблены с целью привлечения внимания. А для ответной реплики используется ИК-1, типичная нейтральная, «нулевая» в эмоциональном плане, информация передаётся в нейтральных сообщениях. Соответственно, выстраиваем

упражнения в следующем порядке:

- 1.1. Обратитесь к собеседнику с фразами, представляющими этикетные реплики, чтобы привлечь его внимание.

Используйте для этого интонационную модель ИК-5.

*Здравствуйте, доброе утро, добрый день, добрый вечер, привет.*

*До свидания, до встречи, всего хорошего, до завтра.*

*Спасибо, спасибо большое, благодарю Вас.*

- 1.2. Произнесите этикетные реплики задания 1. 1. в качестве ответа на приветствие. Используйте для этого интонационную модель ИК-1.

- 1.3. Используя модели русского речевого этикета, составьте и инсценируйте микро-диалоги. Следите, чтобы первая реплика была произнесена с ИК-5, ответная с ИК-1.

**Образец:**

1. – *Здравствуйте.*

- *Здравствуйте.*

2. – *Добрый день.*

- *Добрый день.*

Кроме того, в диалогах наиболее частотными являются местоименные вопросительные предложения, включающие в себя вопросительные слова – местоимения и местоименные наречия: *кто, что, где, как, чей, когда, куда, зачем, какой, отчего, почему, сколько, который, откуда* и требующие развернутого ответа. При выражении *специального вопроса* используется интонационная модель ИК-2. Для формирования правильного интонационного оформления вопросно-ответных реплик, следует предложить учащимся тренировочные микро-диалоги.

- 1.4. Инсценируйте данные ниже микро-диалоги. Следите, чтобы первая реплика была произнесена с ИК-2, ответная с ИК-1.

1. – *Как Вас зовут?*

- *Анна.*

1. - *Сколько Вам лет?*

- *28 лет.*

3. – *Где вы живёте?*

- *В Москве.*

Менее активно при расспросе используются неместоименные вопросительные предложения ИК-3, которые предполагают утвердительный или отрицательный ответ «Да» или «Нет». Однако это не является ограничением для более развернутого ответа.

Такие вопросы, безусловно, встречаются в диалогах врача и пациента,



поэтому целесообразно включить задания на отработку ещё одной ИК. В отличие от вопроса с вопросительным словом, в неместоименных вопросах ударение делается на слове или словосочетании, в котором заключается смысл вопроса, поэтому в учебно-тренировочных заданиях можно поработать над смещением акцентов, а соответственно и смысла в таких вопросах.

1. 5. Инсценируйте данные ниже микро-диалоги. Следите, чтобы первая реплика была произнесена с ИК-3, ответная с ИК-1.

1. – *Вы замужем?*

– *Да.*

2. – *У Вас первая беременность?*

– *Да.*

3. – *Проблемы с сердцем есть?*

– *Нет.*

1. 6. Произнесите вопрос, в каждом следующем его варианте смещайте акцент на другое слово.

**Образец:**

1. – **Вы** живете в Москве?

– *Да, я.*

2. – Вы **живете** в Москве?

– *Да, живу.*

3. – Вы живете **в Москве**?

– *Да, в Москве.*

Кроме того, ИК-3 употребляется для *однословного переспроса*.

1.7. Задайте вашему пациенту однословный вопрос-переспрос по предложенному образцу, используя предложенные фразы.

**Образец:**

– *Иногда бывает гайморит.*

– *Гайморит?*

1. *Мне 22 года.* 2. *Меня зовут Елена.* 3. *Я уже 3 года замужем.*

Вопрос может быть как полным, так и неполным. Последние произносятся с сопоставительным союзом *и* и соответствуют ИК-4.

1.8. Инсценируйте данные ниже микро-диалоги. Следите, чтобы первая реплика была произнесена с ИК-4, ответная с ИК-1.

1. – *Сегодня чувствую себя лучше.*

– *А вчера?*

2. – *Мне 22 года.*

– *А мужу?*

1.9. Прослушайте диалог врача и пациента 2 раза. Выполните тестовые задания: выберите правильные ответы из предложенных вариантов.

– Здравствуйте.

– Здравствуйте.

– Как Вас зовут?

– Елена.

– Сколько Вам лет?

– 22.

– Я доктор Ирина Юрьевна, я буду вести ваши роды. Мне нужно с вами поговорить, поставить точный диагноз и помочь вам в родах. Вы работаете?

– Сейчас нет, я в декретном отпуске.

– А по профессии Вы кто?

– Преподаватель начальной школы.

– Вы живёте в Курске?

– Да, в Курске.

Тестовые задания	
1. Пациентку зовут ...	А. Ольга Б. Елена В. Лера
2. Пациентке...	А. 35 лет Б. 18 лет В. 22 года

Таким образом, в процессе формирования профессиональных компетенций у иностранных студентов-медиков на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» целесообразно уделять особое внимание аудированию. Для эффективного обучения этому виду речевой деятельности необходимо формировать перцептивные навыки, которые включают навыки фонетико-интонационные. Для этого должны быть разработаны специальные упражнения на основе материала, предназначенного для аудирования [7].

### Литература

1. Ковынева, И. А. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике / И. А. Ковынева, О. И. Охотников, Н. Э. Петрова // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 7 № 5 часть

2. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.ist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715> – 2015. – С. 229-233.
2. Шумова, И. В.. Анализ и специфика современного российского образования / И. В. Шумова, Н. Э. Петрова // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. Т.7.№ 4 (25) - С. 348-351.
3. Ковынева, И. А. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков / И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова // Язык для специальных целей: система, функции, среда: Сборник научных статей VI международной научно-практической конференции. Курск: ЮЗГУ, - 2016. -С.155-160.
4. Щукин, А. Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. - 2019. № 1 (272). - С. 72-75.
5. Ковынева, И. А. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов на основе междисциплинарных связей / И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова // Университетская наука: взгляд в будущее Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 81-летию Курского государственного медицинского университета и 50-летию фармацевтического факультета. В 3-х томах. Под ред. В.А. Лазаренко [и др.] - 2016. - С. 321-325.
6. Ковынева, И. А. Интеграционные процессы в системе обучения иностранных студентов-медиков русскому языку / И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара : В 2-х частях . - 2016. - С. 231-236.
7. Мельникова, Т. Н. Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // Русский язык в поликультурном мире: Сб. науч. ст. III Международный симпозиум. В 2-х т. / Т. Н. Мельникова, Е. И. Гринкевич, И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова / отв. ред. Е. Я. Титаренко. Симферополь. - 2019. - С. 121-128.

**Макеенкова Т.В.**

*Смоленский государственный медицинский университет  
Россия, Смоленск*

**Малинкина Н.А.**

*Санкт-Петербургский государственный университет  
Россия, Санкт-Петербург*

## **ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПРИМЕРЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ)**

В статье рассматривается интеграция методов и технологий в преподавании дисциплины «Русский язык как иностранный». Возможности интегрированного подхода при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) показаны на примере использования учебного комплекса «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих». Взаимодействие основных методов и интерактивных технологий иллюстрируется методическими разработками изучения лексико-грамматического материала, соответствующего определённому уровню владения языком.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), метод обучения, технология обучения, взаимодействие методов и технологий обучения, формирование коммуникативной компетенции.*

**Makeenkova T. V.**

*Smolensk State Medical University  
Russia, Smolensk*

**Malinkina N. A.**

*Saint Petersburg State University  
Russia, St. Petersburg*

## **INTEGRATION OF METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN (EXAMPLES AND RESULTS)**

The article considers the integration of methods and technologies in teaching the discipline «Russian as a foreign language». The possibilities of an integrated approach in teaching russian as a foreign language (RLF) are shown by the example of using the educational complex «Once upon a time... 28 russian lessons for beginners». The interaction of basic methods and interactive

technologies is illustrated by methodological developments of studying lexical and grammatical material corresponding to a certain level of language proficiency.

*Keywords: russian as a foreign language (RLF), teaching method, teaching technology, interaction of teaching methods and technologies, formation of communicative competence.*

В настоящее время одним из инновационных подходов в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) признаётся интеграция различных методов и технологий обучения. При этом под методом понимают систему взглядов и представлений, способствующих достижению основных целей обучения [1, с.7]. В свою очередь каждый из методов подразумевает использование ряда технологий, а технология обучения определяется как совокупность специально отобранных приёмов научной организации деятельности преподавателя, благодаря которым поставленные цели достигаются наилучшим образом [2, с.314]. Общая цель обучения РКИ студентов-нефилологов в условиях языковой среды является комплексной, включающей в себя коммуникативную, образовательную и воспитательные цели, но наиважнейшим аспектом остаётся формирование коммуникативной компетенции обучающихся, которая включает в себя умение вербально реализовывать интенции речевого поведения и решать конкретные коммуникативные задачи, соответствующие определённому уровню владения языком, а также знание правил и норм социального поведения. На современном этапе развития методики преподавания РКИ интеграция различных методов и технологий способствует не только достижению главной цели обучения, но и развитию вторичного языкового сознания личности, то есть знаний, используемых коммуникантами при производстве и восприятии речевых сообщений [3, с.11] и, как следствие, скорейшей социокультурной адаптации иностранных студентов.

Так, преподавание русского языка как иностранного по учебному комплексу «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» [4, 5], представляющего собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для студентов-нефилологов, позволяет использовать интегрированный подход к обучению, обеспечивая развитие не только языкового, но и когнитивного сознания инофонов, которое формируется в результате познания (отражения) субъектом окружающей действительности и содержит знания о мире, полученные в результате познавательной деятельности (когниции) субъекта [6, с.44-51].

В основе обучения РКИ с использованием учебного комплекса

«Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» лежит интеграция сознательно-практического и коммуникативного методов, практической целью взаимодействия которых является приобретение умений осуществлять речевую деятельность на русском языке в её продуктивных и рецептивных формах [1, с.142] на основе осознанного овладения единицами языка [7, с.216]. Обучение строится на основе лексико-грамматических моделей, соответствующих определённому уровню изучаемого языка. Весь новый языковой материал вводится по схеме: «аудирование – говорение – чтение – письмо». Студентам предлагается проанализировать представленные структурные лексико-грамматические схемы, а затем в результате выполнения условно-речевых упражнений, отражающих в ментальной структуре модели реальности, формируются навыки и умения правильного употребления данных языковых единиц в речи. Построение системы упражнений основано на общедидактических принципах доступности, последовательности и цикличности. При этом на первом месте оказывается познавательная деятельность обучающихся, а задача преподавателя – управление этой деятельностью и развитие аналитических способностей студентов.

Учебный комплекс предоставляет широкие возможности для применения интерактивных технологий обучения, например, ролевой игры. Ролевое общение – эффективный способ формирования речевой компетенции обучающихся. Приёмы организации ролевого общения направлены на приведение в действие механизмов самомотивации студентов. С позиции преподавателя, ролевая игра, ролевое общение – форма организации учебного процесса, а с позиции обучающихся – коммуникативная, познавательная, игровая деятельность. Роль является одним из главных средств мотивации многократных повторений одних и тех же языковых единиц, обеспечивающих формирование устойчивых речевых навыков. Ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного метода обучения, способствуя формированию, развитию и совершенствованию речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к реальному общению или имитирующих такое общение на определённом уровне владения языком.

Среди обучающихся распределяются роли, а затем разыгрываются ситуации общения в соответствии с изучаемой темой. Так, уже на пятом уроке [4, с.29-33] после введения нового материала, представленного названиями стран, языков, национальностей, а также разграничением имён прилагательных и наречий, целесообразно обратиться к формированию устойчивых речевых навыков. Каждый из обучающихся получает роль

одного из героев книги, информация о которых представлена в тексте «Наша группа» [4, с.32]. Задача каждого студента – создать «визитную карточку» своего героя с использованием только что изученного лексико-грамматического материала. При этом не только отрабатываются навыки построения собственного монологического высказывания, но и формируется способность вступать в коммуникацию. «Визитная карточка» каждого из героев должна стать результатом подготовки ответов на следующие вопросы: 1. Как тебя зовут? 2. Какая твоя родная страна? 3. Какая твоя национальность? 4. Какой твой родной город? 5. Какой твой родной язык? 6. Как ты можешь читать, писать и говорить? 7. Кто ты?/ Кто ты по профессии? 8. Что ты можешь делать очень хорошо? и т.д.

Родным городом каждого из героев становится столица его родной страны, что в дальнейшем послужит материалом для формирования лексико-грамматических навыков, связанных с употреблением имён прилагательных.

Итогом работы по созданию «визитной карточки» каждого из героев становится связный рассказ (монолог) с использованием изученного языкового материала. При этом формируется лингвистическая (языковая) компетенция обучающихся, которая является основой компетенции коммуникативной. Например, «визитная карточка» Рамона звучит следующим образом:

*– Здравствуйте! Давайте познакомимся. Меня зовут Рамон. Моя родная страна – Испания. Я испанец. Мой родной город – Мадрид. Мой родной язык – испанский. Я могу очень хорошо говорить, читать и писать по-испански и по-английски. Я художник. Я могу очень хорошо рисовать картины.*

Развитие коммуникативных умений происходит в результате диалога каждого из героев с группой. Акцентируя внимание обучающихся на универсальности изучаемых моделей, можно предложить создание «визитной карточки» героя, отсутствующего в тексте урока, или использовать лексическо-грамматический материал, не представленный в таблице занятия. Например, в группе появляется Джулия (она актриса, её родная страна – Англия) или Шоушан (он инженер, его родная страна – Китай).

Интерактивные технологии, используемые в преподавании РКИ, направлены на развитие критического мышления обучающихся, активизацию их познавательной и ментальной деятельности, то есть осмысленное восприятие и последующее усвоение информации, позволяющее репрезентовать сформированную картину мира во внешнюю

речь [8, с.27].

В методической литературе одним из наиболее эффективных способов введения нового материала признаётся использование такой интерактивной технологии обучения как кластер или ассоциаграмма [4, с.45, 48]. Применение данной технологии способствует как максимальной активизации мыслительной деятельности обучающихся, так и прочному запоминанию языкового материала в результате возникновения синтагматических ассоциаций и формирования прочных парадигматических связей на всех уровнях языка. Так, например, лексико-грамматической основой восьмого урока [4, с.43-48] является изучение имён прилагательные, их согласование с именами существительными, а также лексическая сочетаемость данных частей речи. При этом имена прилагательные вводятся в активный словарь студентов в результате речевой практики на тему «Мой родной город». Каждый из обучающихся-героев создает «визитную карточку» своего родного города (столицы страны). Образцом для создания монологического высказывания служит текст о Санкт-Петербурге [4, с.45]. Итогом работы студентов должны стать рассказы, представляющие собой ответы на следующие вопросы: *1. Как тебя зовут? 2. Какая твоя родная страна? 3. Какая твоя национальность? 4. Какой твой родной город? 5. Твой родной город большой или маленький? 6. Твой родной город молодой или старый? 7. Какие здесь есть проспекты/улицы: длинные или короткие; широкие или узкие? 8. Как называется главная улица/площадь? Какая она? Что здесь есть? 9. Какие здесь есть дома/здания: старые или новые, высокие или низкие? 10. Какие здесь есть достопримечательности (музеи, парки/сады, соборы/храмы, дворцы/крепости)?* и т.д.

Поиск информации о столицах разных стран и дальнейшая ее презентация на русском языке повышает мотивацию к самостоятельной работе, которая в настоящее время является одной из важнейших составляющих процесса обучения. В связи с этим становится актуальным использование коммуникативно-деятельностного подхода, который предполагает перенесение акцента с аудиторной на самостоятельную познавательную деятельность обучающихся; организацию предварительно-поисковой работы; преобразование процесса обучения в сознательный процесс формирования и развития способностей иностранцев к самоорганизации своей познавательной деятельности и овладению навыками самообразования и самомотивации в рамках изучаемой дисциплины.

В дальнейшем работа по формированию и активизации навыков



употребления предложно-падежных конструкций русского языка и видо-временных форм глагола с учётом лексико-семантической и грамматической сочетаемости языковых единиц целью выражения определённого коммуникативного намерения строится с использованием информационных проектных технологий. Проектное обучение – это особая технология, с помощью которой можно организовать учебный процесс при максимальном учёте интересов и способностей обучающегося, так как студент, выполняющий проект, получает полную самостоятельность в планировании собственной деятельности: выборе путей достижения цели и решении соответствующих задач, распределении времени, организации деятельности, выборе способов получения информации [9, с.14]. Итогом этой работы становятся индивидуальные информационные проекты студентов-героев на тему «Моя родная страна» [4, с.71], «Путешествия. Моя самая интересная поездка» [4, с.108-109], способствующие приобретению устойчивых речевых навыков по употреблению соответствующего лексико-грамматического материала как при построении собственных монологических высказываний, так и при ведении диалогов.

Таким образом, использование учебного комплекса «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» в процессе обучения РКИ предоставляет возможность сочетания различных методов и технологий, позволяющих максимально эффективно формировать умение продуцировать связные высказывания в соответствии с конкретной речевой ситуацией, понимать содержание высказываний собеседника в повседневном общении, определять коммуникативные намерения в диалогической речи, инициировать и завершать диалог, адекватно реагировать на реплики собеседника. При этом высказывания обучающихся оформляются в соответствии с нормами современного русского языка в рамках изучаемого лексико-грамматического материала, соответствующего языковой компетенции определённого уровня владения языком.

### Литература

1. Капитонова, Е. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Е. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин; под ред. А. Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 312 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Этнокультурная специфика языкового сознания: [Сб. ст.] / Рос.акад. наук. Ин-т языкознания; [Отв. ред. Уфимцева Н. В.]. – М.: Изд-во «Эйдос», 1996. – 226 с.
4. Миллер, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л. В. Миллер, Л. В. Политова, И. Я. Рыбакова. – 14-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.
5. Миллер, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: рабочая тетрадь / Л. В. Миллер, Л. В. Политова, И. Я. Рыбакова. – 12-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2017. – 116 с.
6. Стернин, И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание / И. А. Стернин // С любовью к языку: Сб. науч. тр.: Посвящ. Елене Самойловне Кубряковой / [Редкол.: В.А. Виноградов (отв. ред.) и др.]. – Москва; Воронеж: Воронеж.гос. ун-т, 2002. – 490 с.
7. Глухов, Б. А., Щукин, А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1993. – 369 с.
8. Лаврушина, Е. В. Лингвокогнитивные аспекты в методике обучения РКИ / Е. В. Лаврушина // Colloquium-journal. –2019. – №10 (34). Część 4. –Warszawa, Polska. – С. 25-29.
9. Тюрина, Е. А. Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Тюрина. –М., 2012. – 24 с.

**Фомченко А.О.**

*Московский государственный технологический университет*

*«СТАНКИН»*

*Россия, Москва*

## **ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматривается реализация коммуникативного подхода

при использовании интернет-технологий в изучении русского языка как иностранного. С учетом того, что введение электронного обучения иностранным языкам является достаточно исследованной темой, существуют сомнения, что коммуникативные цели курса иностранного языка возможно достигнуть без постоянного личного взаимодействия учащихся друг с другом и с преподавателем.

*Ключевые слова: русский как иностранный, Интернет-технологии, коммуникативный подход, Инстаграм*

**Fomchenko A.O.**

*Moscow State University of Technology «STANKIN»*

*Russia, Moscow*

## **REALIZATION OF COMMUNICATIVE APPROACH USING INTERNET TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE**

The article determines ways for realization of the communicative approach in teaching Russian as a foreign language using Internet Technology. Internet Technologies are widely introduced in the sphere of teaching foreign languages. Considering that e-learning is a well-researched theme, there are doubts that student's communicative goals in foreign language course can be accomplished without constant personal contact with other students or teacher.

*Keywords: Russian as a foreign language, e-learning, Internet Technologies, communicative approach, Instagram*

Как известно, эффективность обучения обеспечивается выбранным подходом к обучению.

Сегодня в методике преподавания иностранных языков основным подходом с точки зрения объекта обучения принято считать речедетельностный подход, а с точки зрения способа обучения – коммуникативный или коммуникативно-деятельностный подход.

Для того чтобы учащийся смог вступать в коммуникацию, необходимо развить у него коммуникативную компетенцию, то есть способность человека адекватно организовать свою речевую деятельность в ситуации общения в соответствии с нормами изучаемого языка и культурой его носителей. Поэтому коммуникативная компетенция предполагает овладение не только лингвистическими компонентами языка, но и социокультурными. Формирование коммуникативной компетенции происходит во всех видах речевой деятельности.

А.Н. Богомолов пишет, коммуникативный подход в обучении с применением Интернет-технологий многие методисты считают сложно реализуемым, так как, по их мнению, овладение коммуникативной компетенцией возможно лишь при постоянном общении учащихся на практическом занятии в очной форме [1]. Однако коммуникативный подход может быть реализован и в электронном обучении, которое, по мнению И.В. Соловьевой, имеет следующие признаки, позволяющие это утверждать.

Во-первых, в электронном обучении существует возможность обеспечения необходимой отработки навыков письма, аудирования чтения и говорения. Современные технологии позволяют отрабатывать навыки спонтанной коммуникации с помощью видео/текстовых чатов. Видео и аудио помогают тренировать навыки аудирования. Навык чтения и говорения также можно развивать с помощью программ, записывающих и распознающих голос. Кроме того, существует большое количество приложений/программ/сайтов/платформ, где каждый желающий может найти себе тьютора практически по любому языку. Таким образом, вне зависимости от места пребывания человека, изучающего иностранный язык, у него всегда есть возможность взаимодействия с другими интернет-пользователями.

Во-вторых, обучение в сотрудничестве также достижимо в электронном обучении при задействовании некоторых педагогических технологий, к примеру, методов проекта. Совместную работу учащихся можно организовать вне зависимости от места их положения.

В-третьих, электронное обучение предполагает учет личных потребностей и целей учащегося. В частности, обучающиеся могут выстраивать свою образовательную траекторию [2].

При изучении иностранных языков в электронной форме с использованием Интернет-технологий существуют проблемы с освоением некоторых видов речевой деятельности. В основном, это касается говорения и письма, навыки которых невозможно проверить с помощью автоматических тестов. Несмотря на то что сейчас существуют программы распознавания текстов и звука, они далеки от совершенства, поэтому возникает большое количество проблем при работе с ними. Однако трудности в усвоении навыков говорения и письма при электронном обучении возможно преодолеть.

При организации электронной формы обучения иностранным языкам разработчикам электронного обучения необходимо реализовывать подачу учебного материала особым образом:

1) должны использоваться различные способы наглядного представления материала (не только рисунки, но и анимация, видео, аудиозаписи);

2) в процессе обучения у учащегося должны быть задействованы зрительная, слуховая, тактильная виды модальности;

3) должны быть предложены различные стратегии овладения языком для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся.

Ярким примером использования Интернет-технологий в преподавании русского как иностранного выступают такие социальные сети. С.В. Титова считает, что социальные сети предоставляют широкие возможности для интенсификации и индивидуализации образовательного процесса в обучении иностранным языкам [3]. Кроме того, социальные сети создают интерактивную образовательную среду, аутентичный и актуальный контент [4] и, что немаловажно, ими можно пользоваться бесплатно.

Среди социальных сетей выделяется Инстаграм (Instagram). Инстаграм – очень популярное бесплатное мобильное приложение, созданное для обмена фотографиями и видео. В нем можно выкладывать фотографии и видео (не более минуты) в ленту вместе с их текстовым описанием или в истории, которые доступны пользователям сутки. Жанровая специфика поста в Инстаграме связана с особенностями среды коммуникации, осуществляемой посредством Интернет-технологий, что позволяет создавать и публиковать креолизованные гипертексты для получения обратной реакции. Кроме того, прагматическая направленность постов ставит их в один ряд с рекламными сообщениями, нацеленными на вовлечение аудитории в диалог. Наконец, по стилистике пост близок к письменной разновидности бытовой речи [5].

В Инстаграме студенты, изучающие русский язык как иностранный, имеют большие возможности не только для изучения актуальных и аутентичных языковых явлений, но и для их практики в интерактивной форме.

Таким образом, мы увидели, что основные принципы коммуникативного подхода реализуются и в электронном обучении русскому языку как иностранному. Интернет-технологии предоставляют возможности для персонализации обучения с учетом интересов учащихся и их психологических особенностей. Кроме того, электронное обучение предполагает передачу ответственности за ход и результаты обучения самим учащимся.

### Литература

1. Богомолов, А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – Москва: МГУ, 2008. – 44 с.
2. Соловьева, И. В. Преподавание иностранных языков онлайн / И. В. Соловьева // Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. научн. статей. - 2016. № 7. С. 500-507.
3. Титова, С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С. В. Титова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 7-8. С. 7–14.
4. Герасименко, Т. Л. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / Т. Л. Герасименко, В. И. Грубин, Т. М. Гулая, О. Н. Жидкова, С. А. Романова // Статистика и экономика. - 2012. № 5. С. 9–12.
5. Медведева, Е. В. Жанровая специфика поста как медиатекста в социальной сети Instagram / Е. В. Медведева // Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации: сборник научных трудов: в 2 томах. Ярославль, 16-18 ноября 2017 г. / под общ. ред. Н. В. Аниськиной, Л. В. Уховой. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. - 2017. - С. 58-65.

**Битехтина Н. Б., Климова В.Н.**

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
Россия, Москва*

### **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ВОСПРИЯТИЮ АУДИОТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**

В статье представлен опыт создания курса по обучению аудированию «Слушаем и понимаем русскую речь» в рамках инновационного

образовательного проекта «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина». Описаны принципы создания курса и задания, направленные на подготовку к восприятию и пониманию аудиотекста.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, механизмы аудирования, трудности аудирования, интерактивный урок, цифровые технологии.*

**Bitekhtina N.B., Klimova V.N.**

*Pushkin Staterussian Language Institute*

*Russia, Moskow*

## **THE SYSTEM OF PREPARING STUDENTS FOR THE PERCEPTION OF AN AUDIO TEXT AS PART OF TEACHING LANGUAGE LISTENING IN AN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The article presents the case of creating a course to teach listening «Listening and Understanding the Russian Language» as part of innovative educational project «Interactive author's courses of the Pushkin Institute». It describes the principles of the course's composition and tasks aimed at preparing a student for understanding an audio text.

*Keywords: russian as a foreign language, listening, listening mechanisms, difficulties of listening, interactive lesson, digital technologies.*

В настоящее время обучение аудированию является достаточно разработанным разделом методики обучения РКИ: с одной стороны, проанализированы и описаны психофизиологические механизмы этого рецептивного вида речевой деятельности: механизмы внутреннего проговаривания, сегментации речевой цепи, оперативной памяти, долговременной памяти, идентификации понятий, вероятностного прогнозирования, осмысливания), а с другой – выявлены трудности, которые осложняют работу этих механизмов при смысловом восприятии звучащей речи инофонами (трудности, связанные с условиями коммуникации, с лингвистическими характеристиками звучащей речи, с пониманием смысловой стороны информации) [1]. Имеющаяся теоретическая база позволяет организовать обучение аудированию таким образом, чтобы предлагаемые инофонам задания способствовали снятию имеющихся трудностей и развивали механизмы аудирования. Созданы учебные пособия по аудированию, адресованные учащимся практически всех уровней владения языком, среди которых отметим пособия И.А.

Гончар, основанные на разработанной ею модели обучения аудированию иноязычного текста [2], предлагающей эффективный алгоритм учебных действий.

Наряду с «бумажными» пособиями по аудированию, в которых все комментарии, задания, упражнения размещены в книге, а аудиотексты – на прилагаемом аудионосителе, в настоящее время получают распространения электронные курсы РКИ, содержащие задания по обучению аудированию. Так, курсы СПбГУ, размещенные на платформах «Открытое образование» и «Coursera», включают учебные видеосюжеты, подкасты, аутентичные видеотексты для аудирования [3, 4, 5]; курс РКИ Томского государственного университета [6]; задания по аудированию имеются во всех модулях – от А1 до С2 – курса РКИ на портале «Образование на русском» [7]. Кроме того, в сети Интернет можно найти большое количество открытых ресурсов по РКИ, также включающих те или иные упражнения по аудированию. Следует отметить, что в интернет-ресурсах по РКИ, как правило, задания по аудированию представляют собой отдельные упражнения, «привязанные» к тексту урока. Второй вариант – задания на основе подкастов: как правило, короткие видеосюжеты, сопровождаемые вопросами по их содержанию.

Самостоятельный курс по обучению аудированию, разрабатываемый в рамках проекта «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» [8] представлен на портале «Образование на русском» [9]. Этот курс состоит из двух модулей: для инофонов уровня А2 и для инофонов уровня В1. Отличительной особенностью этого курса является то, что он состоит из серии уроков, имитирующих аудиторное занятие: присутствие преподавателя на уроке обеспечивается видеофрагментами, в которых преподаватель приветствует учащихся в начале и прощается с ними в конце урока, формулирует задания, дает развернутые комментарии к изучаемому материалу и реагирует на выполнение заданий. Содержание заданий в модуле А2 и В1 заметно отличается, что обусловлено разными задачами, решаемыми при работе с учащимися разных уровней владения языком.

Задания модуля А2, в первую очередь, направлены на развитие фонематического слуха, формирование и развитие умения осуществлять синтагматическое членение речи в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания, формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух логические значения, передаваемые с помощью перемещения интонационного центра, значения, передаваемые с помощью разных типов интонационных конструкций, формирование



и развитие умения соотносить интонационную конструкцию с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания, дифференциации при восприятии речи на слух различных типов оценочных высказываний, а также эмоциональных, экспрессивных и стилистических оттенков, передаваемых в диалоге с помощью различных интонационных средств и их сочетаний.

При создании данного курса разработчики следовали ряду методических принципов [10], среди которых одним из наиболее важных является принцип устного опережения при предъявлении учебного материала. Упражнения на развитие слуховых навыков даются, как правило, без опоры на графический образец. В упражнениях, нацеленных на формирование навыка дифференциации отдельных звуков, учащийся впечатывает в выделенное поле буквы, соответствующие услышанным звукам (правильность распознавания учащимися русских звуков контролируется с помощью автоматической проверки письменного ответа учащегося). Следует отметить, что в подобных упражнениях слова, содержащие отработываемый звук, подобраны так, чтобы они не входили в лексический минимум уровня А2 (таким образом, учащийся не может опереться на знание графической записи слова).

Еще один принцип – озвучивание заданий урока разными дикторами (мужские, женские, взрослые и детские голоса), что способствует формированию навыка понимания звучащей речи, продуцируемой разными носителями русского языка.

Задания модуля В1 направлены, в первую очередь, на развитие механизмов оперативной и долговременной памяти, идентификации понятий, вероятностного прогнозирования, осмысливания. В этом модуле представлены аутентичные аудиотексты разных жанров: рассказ экскурсовода в музее, информационное сообщение (теле- и радиосюжеты), телесюжеты, посвященные актуальным проблемам, лекции, интервью, «телепутешествие». Так, урок «Знаменитые женские портреты» основан на восприятии фрагментов текста экскурсии по художественной галерее, а уроки «Знакомство с музеем А.С. Пушкина» – на восприятии текста видеофрагмента экскурсии по дому-музею (речевой материал относится к социокультурной сфере общения); уроки «Профессии будущего» и «Если вдруг не станет интернета» нацелены на восприятие видеосюжетов из телепередач «Доброе утро» Первого канала российского телевидения, сочетающих очерковый подход с элементами интервью (речевой материал относится к социокультурной, научной

и обиходно-бытовой сферам общения); в уроке «Путешествие» работа организована на материале фрагментов телепередачи «Непутевые заметки» (речевой материал относится к социокультурной, обиходно-бытовой и научной сферам общения); урок «Новые слова» готовит к восприятию лекции лингвистической тематики на материале фрагмента лекции М.А. Кронгауза, прочитанной в рамках проекта «Академия» на телеканале «Культура» (речевой материал относится к социокультурной и научной сферам общения).

Каждый интерактивный урок этого модуля состоит из трёх частей. Первая часть готовит учащихся к восприятию и пониманию аудиотекста, вторая часть посвящена самому процессу восприятия и понимания аудиотекста, третья, заключительная часть содержит контрольные интерактивные задания, направленные на проверку объёма восприятия и точности понимания прослушанного текста.

Подготовка к восприятию аудиотекста происходит в процессе выполнения комплекса заданий, направленных на преодоление лексических, страноведческих, грамматических и фонетических трудностей, а также трудностей, связанных с условиями коммуникации (темп аудиотекста, разные голосовые характеристики и индивидуальная произносительная манера, отклонения от нормативного произношения дикторов). Объём и характер заданий каждого урока зависит от языковых и содержательных особенностей конкретного аудиотекста.

Работа начинается с вступительного слова преподавателя, нацеливающего учащихся на восприятие текста определенного жанра. Далее следуют задание, направленное на снятие лексических и страноведческих трудностей. Оно может быть организовано следующим образом: преподаватель предлагает вспомнить значения слов и словосочетаний, которые прозвучат в аудиотексте. Используя кнопку «Начать», учащийся запускает фрагмент, содержащий обрабатываемые слова и словосочетания и комментарии к ним. В соответствии с принципом устного опережения учащийся сначала воспринимает слово или словосочетание на слух, после чего на экране появляется графический образец и автоматически запускается устный комментарий преподавателя – толкование слова или комментарий лингвострановедческого характера. Как правило, комментарий преподавателя сопровождается соответствующими иллюстрациями (рисунками, репродукциями картин, стоп-кадрами из фильмов и т.п.). Другой вариант организации этого этапа работы: преподаватель предлагает учащемуся проверить, знакомы ли ему слова и словосочетания (или имена и названия). При запуске соответствующего

фрагмента учащийся слышит языковую единицу, затем видит графический образец. Если услышанное слово ему хорошо знакомо, он переходит к следующему фрагменту по кнопке «Далее». Если необходимы пояснения, учащийся активирует кнопку «Показать комментарий», после этого звучит комментарий преподавателя, который отображается в виде текста на экране.

Следующие задания могут быть направлены на развитие механизма идентификации понятий. Это может быть задание на дифференциацию разных значений многозначного слова, в которых учащимся предлагается проанализировав контекст и/или ситуацию употребления, выбрать то значение слова, в котором оно употреблено в данном контексте. После предъявления звучащего фрагмента на экране появляется данное слово и варианты его толкования. Учащийся выбирает толкование: если ответ был дан верно, на экране появляется соответствующий значок, звучит реакция преподавателя, в которой он подтверждает правильность выбора и повторяет слово и его толкование. Если ответ был дан неверно, на экране появляется значок неверного ответа, звучит реакция преподавателя, в которой он говорит об ошибке и повторяет правильный вариант. Также в этой части урока может быть дано задание на распознавание синонимов, технически организованное подобно описанному выше. Здесь же могут быть даны задания, способствующие формированию лексических навыков распознавания омофонов, паронимов, идиом, смысловой дешифровки аббревиатур.

Развитию механизма вероятностного прогнозирования способствуют задания, предлагающие подобрать толкование нового слова, построенного из знакомых учащемуся элементов: преподаватель предлагает прослушать слово и выбрать подходящий вариант толкования. На экране при этом учащийся видит прозвучавшее слово и предлагаемые варианты. При выборе ответа система реагирует на правильность выбора аналогично тому, как это происходит в задании на дифференциацию разных значений многозначного слова.

После занятий, целью которых является снятие лексических и страноведческих трудностей, преподаватель предлагает выполнить задание, направленное на развитие механизма оперативной памяти. Преподаватель предлагает слушать и повторять цепочки слов («коммуникативные фрагменты»), составляющие словосочетания и предложения, которые учащийся встретит при прослушивании аудиотекста и которые важны для понимания его основного содержания. Учащийся слышит фрагмент, потом видит его на экране и повторяет в паузу, которая предусмотрена

компьютерной программой.

Еще одно задание, которое регулярно предлагается слушателям, развивает навыки восприятия и узнавания на слух знакомых единиц языка: учащимся предлагается прослушать слово или словосочетание из аудиотекста, а затем выбрать прозвучавший вариант из нескольких представленных на экране. Важно отметить, что в подобных заданиях предусмотрена функция «Повторить», обеспечивающая многократное прослушивание звучащего фрагмента по желанию пользователя, благодаря чему обеспечивается возможность успешного выполнения задания учащимися с разной степенью подготовки.

Благодаря тому, что в заданиях первой части урока существенные для понимания аудиотекста единицы «прокручиваются» по несколько раз, снижаются трудности восприятия как аудиотекста данного урока, так других аутентичных аудиотекстов, родственных по жанру и сходных по теме.

Опыт разработки курса «Слушаем и понимаем русскую речь» показывает, что современные цифровые технологии благодаря своим дидактическим свойствам – мультимедийности, интерактивности, нелинейности подачи информации, информативности, геймификации [11] – позволяют разрабатывать электронные ресурсы по обучению аудированию, следуя основным принципам методики РКИ – сознательности и активности обучаемых, наглядности, системности, последовательной подачи материала от простого к сложному, индивидуализации обучения.

### Литература

1. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. 2003. – С. 98-100.
2. Гончар, И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. / И. А. Гончар. - МИРС. - 2010. №1. - С. 86-92.
3. Русский язык как иностранный B1+ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostrannyy-b1>. Дата доступа: 10.10.2019.
4. Русский язык как иностранный B2-2 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostrannyy-b2-2>. Дата доступа: 10.10.2019.
5. Русский язык как иностранный Specialization [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.coursera.org/specializations/russkiy-kak-inostrannyy>. Дата доступа: 10.10.2019.
6. Зарисовки о Сибири. Город Томск: курс русского языка для

- иностранцев [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/zarisovki-o-sibiri>. Дата доступа: 10.10.2019.
7. Русский как иностранный [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/learn>. Дата доступа: 10.10.2019.
  8. Битехтина, Н. Б. Интерактивные авторские курсы Института Пушкина как опыт создания электронной образовательной среды. / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. - РЯЗР. 2016. №5. – С.104-109.
  9. Битехтина, Н. Б. К вопросу о формировании слухопроизносительных навыков в рамках смешанного обучения РКИ. / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Материалы II Международной научно-практической конференции Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного. - Уфа. 2016. - С. 29-34.
  10. Слушаем и понимаем русскую речь [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ac.pushkininstitute.ru/course4.php>. Дата доступа: 10.10.2019.
  11. Титова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании / С. В. Титова. – М.: Икар. 2014. С.7

**Зданович Е.С.**

*Гродненский государственный медицинский университет,  
Беларусь, Гродно*

## **МОЛЧАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье представлен краткий анализ современной образовательной ситуации в контексте обучения русскому языку как иностранному. Проанализирована проблема мотивации к обучению через призму эвристического обучения. Раскрыт эвристический потенциал молчания как дидактического средства.

*Ключевые слова: мотивация, молчание, внутренний диалог, эвристическое обучение.*

**Zdanovich E.S.**

Grodno State Medical University,  
Belarus, Grodno

## SILENCE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The article presents a brief analysis of the modern educational situation in the context of teaching Russian as a foreign language. The author analyzes the problem of learning motivation through the prism of heuristic learning and describes the heuristic potential of silence as a didactic means.

*Key words: motivation, silence, internal dialogue, heuristic training.*

Типовая программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» целью обучения русскому языку как иностранному определяет обеспечение овладения иностранными студентами <...> русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и тем общения [5].

Эта цель соотносима с понятием качества образования, которое в современных условиях, когда подготовка иностранных специалистов имеет политическую, экономическую и социальную значимость для стран, предоставляющих образовательные услуги, выходит на первый план. Среди составляющих качества образования принято выделять профессионализм педагогов, организацию образовательного процесса, организацию управленческой деятельности в учреждении образования, кадровый состав, наличие необходимой материально-технической базы, учебно-методическое обеспечение, индивидуальные образовательные достижения обучающихся, мотивацию обучающихся и др.

В чем же особенности современной образовательной ситуации? В каких условиях мы сегодня учим и учимся?

Одной из центральных проблем современного образования является проблема мотивации обучающегося к учебному познанию, в решении которой должны принимать участие и обучающий, и обучаемый. Решение этой проблемы в образовательном процессе существенно отразится на повышении качества предоставляемых и получаемых образовательных услуг.

В настоящее время мы находимся в условиях постоянно возрастающего потока информации, быстрого ее проникновения во все

сферы человеческой жизни. Здесь, наряду с задачей повышения мотивации, возникает и задача правильной «настройки» учеников, формирование их эмоционально-ценностного отношения к действительности, формирование умения ориентироваться в информационном потоке. Для этого необходимо строить учебный процесс таким образом, чтобы, прежде всего, развивать умственную и творческую деятельность обучающихся.

Таким образом, достижение образовательных целей требует преодоления ряда трудностей и решения ряда вопросов, в том числе и с помощью соответствующего методического инструментария.

В обучении иностранных студентов русскому языку начальный этап обучения является ключевым, потому что именно в его рамках закладываются основные понятия предмета и его терминология, происходит формирование познавательного интереса к изучению дисциплины. Перегруженность учебных программ, недостаточное количество часов, отведенных на изучение русского языка, влекут за собой необходимость в условиях дефицита времени «наполнить» студента максимальным количеством готовых грамматических моделей, пригодных к использованию в различных ситуациях общения. Кроме того, к ряду учебных трудностей на начальном этапе обучения прибавляется еще и процесс адаптации иностранных обучающихся к новым для них условиям обучения и проживания, зачастую процесс продолжительный и непростой.

Уже здесь обнаруживается противоречие. По мнению А.Д. Короля, представителя Научной школы человекообразного образования, существуя в условиях расширения внешнего информационного пространства, будучи перенасыщенным готовыми суждениями, шаблонами и моделями, мы одновременно испытываем сужение собственного внутреннего пространства, которое соотносимо с утратой своей идентичности, внутренних смыслов и мотивации, вследствие чего мы становимся все более монологичным. Сегодня подобная монологизация приводит к отчуждению и замыканию в самом себе, а в образовательной ситуации А.Д. Король называет это «потерей» обучающегося [2, 3].

Как не «потерять» иностранного обучающегося? Как не допустить потерю студентом мотивации к познавательной деятельности? В контексте обучения русскому языку ответы на эти вопросы лежат в плоскости дидактики.

Принято считать, что целью обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному является обучение коммуникации на русском языке, а ведущим методическим принципом в обучении является принцип коммуникативности. Известно, что основной единицей

коммуникации является коммуникативный акт, который реализуется с помощью вербальных и невербальных средств. Как бы ни парадоксально это звучало, но в контексте работы с иностранной аудиторией, особый интерес представляет молчание, которое, хотя и не имеет языковых средств выражения, но имеет определенную цель, намерение, имеет своего адресата и достигает эффективного воздействия, а значит, может быть названо коммуникативным актом. Именно молчание может являться дидактическим средством, которое вызовет интерес у иностранного студента, позволит ему обратиться внутрь себя, осуществить внутренний диалог и ответить на вопросы.

При обучении иностранных студентов русскому языку возникает проблема потери не только мотивации, но и потери личной идентичности студента. Жизненный опыт каждого человека неповторим и уникален, и, следовательно, мы по-разному реагируем на внешний мир. Очевидно, что предлагая на занятии готовые модели, мы лишаем обучающихся возможности проявления такой реакции. Как следствие, коммуникативный акт говорения приравнивается к передаче чужих мыслей. В связи с этим молчание становится универсальным явлением, которое может быть понято представителями разных культур одинаково, в отличие от языка, жестов или мимики.

Что же такое молчание? В Толковом словаре Ожегова приводится следующее определение: молчание – действие по глаголу молчать; 1. не произносить ничего, не издавать никаких звуков; 2. соблюдать что-нибудь в тайне, не рассказывать о чём-нибудь, не высказываться о происшедшем [4].

В образовательном контексте молчание мы понимаем не как состояние, когда нечего сказать, а как наполненный процесс по выработке собственных смыслов, продуктивный процесс внутреннего диалога.

Рассуждая о монологах в образовании, А.Д. Король на вопрос, в какой же момент начинается процесс образования, дает следующий ответ: в момент, когда обучающийся начинает задавать самому себе вопросы. Ученый отмечает, что в дидактическом смысле ценен не столько факт ответа на вопрос, сколько сам факт возникновения вопроса, а значит и зарождения внутреннего диалога. В процессе познавательной деятельности для обучающегося особую важность приобретает возможность задавать вопросы себе, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, вкладывать в изучаемое свой смысл и содержание, вести внутренний диалог и в итоге создавать свой собственный образовательный продукт. Затем, сравнивая собственный продукт с готовым знанием, обучающийся



вступает в диалог «своего» и «чужого», в результате которого сам претерпевает изменения, совершает открытие внешнего мира для себя и себя внешнему миру [1].

Мотивация у обучающегося появляется тогда, когда появляется интерес. Молчание, наполненное внутренним диалогом, вопросами и ответами самого обучающегося, ведущее к открытию новых смыслов, – источник мотивации к обучению. Перед педагогом, который обращается на занятиях к молчанию, стоят важнейшие задачи: научить говорить через молчание; преодолеть противоречие между молчанием как стадией (когда молчат, потому что нечего сказать) и молчанием как компетентностью (когда есть что сказать, когда молчание приравнивается к знанию), тем самым мотивировать обучающихся к познавательной деятельности; научить молчанию, которое породит новое знание.

### Литература

1. Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола» / Б. И. Пружинин [и др.] // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 34-58.
2. Король, А. Д. Молчание в обучении: методологические и дидактические основы / А. Д. Король. – Минск : Высшая школа, 2019. – 128 с.
3. Король, А. Д. От логики познания к логике общения, или возможна ли дидактика молчания? / А. Д. Король // Вестник Института образования человека [Интернет-журнал]. – 2016. – № 2. – С. 1-19.
4. Молчание // Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.endic.ru/ozhegov/Molchat-16080.html>. – Дата доступа: 21.09.2019.
5. Типовая программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени (регистрационный № ТД-D.381/тип.от 25.07.2019) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/pr>. – Дата доступа: 21.09.2019.

**Кожевникова М.Н.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный  
технический университет (МАДИ)*

*Москва, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ К МЕТА- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ**

В статье анализируется набор компетенций, необходимых иностранным гражданам, обучающимся в российских вузах, для успешной интеграции в новую образовательную, социокультурную и профессиональную среду. В рамках обучения русскому языку как иностранному предлагается дополнить языковые и социокультурные компетенции мета-профессиональными, то есть компетенциями, необходимыми будущему профессионалу независимо от специализации.

*Ключевые слова: компетенция, коммуникативный, мета-профессиональный.*

**Kozhevnikova M.N.**

*Moscow Automobile and Roads State Technical University (MADI)*

*Moscow, Russia*

## **TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM COMMUNICATIVE TO META-PROFESSIONAL COMPETENCES**

The article analyzes a set of competences that foreign students in Russian universities need for successful integration into a new educational, sociocultural and professional environment. Teaching russian as a foreign language is proposed to complete not only with communicative and sociocultural competences, but also with meta-professional competences necessary for any future professionalindependently of his specialization.

*Keywords: competence, communicative, meta-professional.*

Интеграционные процессы стимулируют ростмеждународной академической и профессиональной мобильности, ставя перед современным образованием новые задачи. Концепция непрерывного обучения, позволяющая человеку осваивать новые профессиональные и личностные компетенции в течение всей жизни, постепенно выводит на

первый план мета-профессиональные компетенции, не привязанные к одной узкой специальности и позволяющие человеку быстро овладевать новыми умениями и навыками. К таким компетенциям относятся, например, знание иностранных языков и умение работать в интернациональной команде, которые приобретают всё большую значимость в условиях глобализации.

Нужно отметить, что географический вектор стран, граждане которых приезжают на обучение в Россию, за последнее десятилетие уверенно смещается в направлении Евразийского сообщества и стран пост-советского пространства [3]. Многие из приезжающих иностранцев рассматривают получение высшего образования в российском вузе как возможность осуществить профессиональный и карьерный рост в нашей стране. Поскольку многие обучающиеся из стран СНГ относительно неплохо владеют русским языком (хотя бы на уровне общего владения), очевидно, что изучение РКИ для них представляет интерес не столько в отношении языковых компетенций, необходимых для учёбы в вузе, сколько в контексте будущей профессии и трудоустройства. Именно это различие, как нам кажется, должно быть отражено в программах по русскому как иностранному для граждан из стран СНГ и для граждан из стран дальнего зарубежья.

В докладе Еврокомиссии 2011 года, посвящённом вопросам занятости, был сформулирован список требований, которые рекомендуется предъявлять при приёме на работу. Их можно условно разделить на две группы: традиционные требования (компетенции) и «требования к специалисту 21-го века», которые мы для краткости и удобства предлагаем называть «мета-профессиональными требованиями», так как они в равной степени необходимы каждому профессионалу, независимо от его специализации. К традиционным компетенциям относятся: базовые общенаучные знания, предметные (знания, относящиеся к специальной предметной области) и технические (знания процессов и владение технологиями). Мета-профессиональные компетенции предполагают владение навыками критического мышления, постановки и решения проблемы, готовностью к продолженному обучению, навыками работы в мультидисциплинарном поле, знать иностранные языки и современные компьютерные технологии, владеть средствами межкультурной коммуникации – последнее понятие шире, чем владение иностранными языками и подразумевает умение строить диалог с представителями разных стран и культур [1].

Получение образования в иноязычной и инокультурной среде само по себе не формирует у обучающихся метапрофессиональные

компетенции, хотя, безусловно, способствует этому. должно происходить под руководством педагогов, и уроки русского языка как нельзя более подходят для этой задачи. Обучение РКИ не может оставаться в стороне от инновационных процессов, происходящих в современном образовании. Но если возникает необходимость изменения программ по русскому языку, почему бы не дополнить их компетенциями, по-настоящему актуальными и востребованными среди обучающихся [2]?

Традиционный модуль языка будущей специальности в программе РКИ, необходимый для овладения профессиональными компетенциями, может быть дополнен модулем, позволяющим иностранцу овладеть мета-профессиональными компетенциями. Выбор тем для данного модуля должен быть обусловлен их универсальностью, функциональной направленностью, а также ориентацией на развитие личностных качеств обучающегося. Напомним, что функциональная направленность, то есть полезность, применимость языкового материала и эмоциональная вовлечённость значительно повышают эффективность усвоения материала при изучении иностранного языка. Поэтому лексико-грамматический материал, изучаемый в мета-профессиональном модуле, должен помочь учащемуся реализовать речевые интенции в следующих ситуациях: уметь составить резюме, принять участие в собеседовании при приёме на работу; вести электронную переписку; сделать презентацию на предложенную тему; участвовать в проектной деятельности, в том числе в составе международной команды; сформулировать проблему и излагать способы её решения.

Предложенный набор тем для мета-профессионального модуля является открытым и требует дальнейшей доработки, пока мы предлагаем к обсуждению самую общую концепцию. Введение нового модуля потребует также корректировки рабочих программ и учебно-методических комплексов по дисциплине «Русский язык», активного использования информационных технологий, а также большей самостоятельной работы обучающихся. Результатом должно стать повышение мотивации обучающихся к изучению русского языка, без которого невозможно дальнейшее успешное обучение иностранцев в российском вузе.

### Литература

1. Кузнецов А. Л., Кожевникова М. Н. / Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. №2 (831). С.91-102
2. Ременцов, А. Н. Национально ориентированный подход в

проектировании системы обучения иностранных граждан в российских вузах / А. Н. Ременцов, М. Н. Кожевникова // Almamater. Вестник высшей школы. 2013. №11. - С.18-22

3. Vander Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of Minds in Europe. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 3. 14, 2015 February

**Козорог З.П.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ СВОРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

В статье рассматривается проблема формирования и развития у студентов-иностранцев устойчивой мотивации к изучению русского языка как иностранного и способы ее решения.

*Ключевые слова: мотивация, мотив, учебная деятельность, образовательные технологии, компьютерная презентация, самообразование, типы педагогических технологий: лично-ориентированный, информационно-коммуникативный, контрольно-измерительный.*

**Kozoroh Z.**

*Belarus State Economic University,  
Belarus, Minsk*

## TO THE QUESTION OF THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE MOTIVATION AMONG FOREIGN STUDENTS TO STUDY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is focused on the problem of formation and development of sustainable motivation among foreign students to study russian as a foreign language (RFL) and the ways of its solving.

*Keywords: motivation, learning activities, educational technologies, computer presentation, self-education, types of pedagogical technologies, personality oriented, informational-communicative, instrumentation.*

Проблема формирования стремления к обучению вообще и к обучению русскому языку как иностранному в частности и сегодня, к сожалению, остается нерешенной, хоть и написано на эту тему огромное количество психолого-педагогических работ.

Каждый преподаватель-русист чувствует ответственность за качество знаний своих студентов и уровень их подготовленности, стремится, чтобы студенты охотно изучали и хорошо знали его предмет. Ведь невозможно научить, добиться высоких результатов, если обучаемый равнодушен, если он не видит необходимости в овладении данным предметом, если ему неинтересно на занятиях. Следовательно, в образовательном процессе на самом деле существует проблема мотивации к обучению.

Какие же прогрессивные, современные педагогические приемы можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному с целью формирования и усиления у студентов устойчивой познавательной мотивации к учебной деятельности? Такой вопрос постоянно беспокоит преподавателей, психологов и методистов.

Как известно, мотив – это то, что стимулирует, направляет человека к конкретной деятельности.

В психолого-педагогической литературе определяются два типа мотивации: внешний и внутренний. Внешний – это такой тип, при котором обучаемый знает, что за старательную работу он будет поощрен, получит какие-то бонусы. Однако подобные стремления, скорее всего, будут проявляться только до момента получения ожидаемого.

Разумеется, приоритетной, необходимой для успешной учебы является внутренняя мотивация, независимая от внешних факторов – та мотивация, которая вызывает стремление к учебной деятельности с целью осознанного получения и углубления своих знаний, повышения своего образовательного и культурного уровня. Для формирования мотивов учиться очень важно создание на занятиях по русскому языку

как иностранному условий, необходимых для проявления стремления студента к обучению.

Современные занятия по РКИ невозможны без использования самых разнообразных образовательных технологий, которые призваны повышать мотивацию студентов и качество их знаний. Поскольку целью занятий по РКИ является не только обучение русскому языку как инструменту получения профессиональных знаний, но и воспитание всесторонне развитой личности, способной к дальнейшему самообразованию, на занятиях обязательно должно звучать слово преподавателя, правильная русская речь, несмотря на сегодняшний приоритет современных компьютерных технологий.

На первых этапах понятие «технология» использовалось только в отношении к техническому мастерству, которое опиралось на систему определенных действий, в результате чего достигалась наибольшая эффективность работы конкретного механизма, агрегата. Но уже более десяти лет термин «технология» используется в сфере педагогики.

Сегодня образовательной технологией называется в том числе система организации обучения и контроля знаний, которая опирается на передовые достижения педагогики, психологии, на применение новых форм и методов проведения занятий, на использование разнообразных технических средств, в том числе компьютера, а также на организацию самостоятельной работы студентов при обучении и проверке знаний.

Современные педагоги используют в своей работе три типа педагогических технологий: лично ориентированный, информационно-коммуникативный и контрольно-измерительный.

Не секрет, что использование современных технологий требует от преподавателя определенных усилий, времени. Однако эти усилия оправданы. С помощью профессионально подготовленной мультимедийной презентации занятия, безусловно, станут не только более динамичными и интересными, но и более эффективными. Мультимедийная технология предназначена для создания разнообразных учебных презентаций. Они представляют собой тщательно продуманный мультимедийный конспект, в содержании которого присутствует сжатый текст, основные правила-определения, опорные схемы, таблицы, рисунки, фотографии, видеофрагменты, анимация и звук.

Использование лингвистической или литературной презентации способствует высокому проценту усвоения студентами программного материала. Не зря говорят: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Демонстрация на занятиях по РКИ видеофильмов, портретов писателей, репродукций картин и других материалов позволяет заинтересовать студентов предметом, сформировать желание углубить знания не только

по русскому языку как иностранному, но и по русской литературе. Благодаря использованию компьютерной технологии студент имеет возможность воспринимать необходимую информацию одновременно несколькими органами чувств, а не последовательно.

Повышению мотивации к изучению русского языка как иностранного способствует и проведение тестирования на контрольно-рефлексийном этапе изучения любой значительной темы.

Однако, учитывая сегодняшнее состояние образования, материальное обеспечение образовательных учреждений, наличие технических средств и дидактического материала, содержание и требования учебных программ, мы понимаем, что занятия по русскому языку как иностранному должны быть комбинированными.

Конечно, необходимо отводить определенное время и на самостоятельную деятельность студентов, вырабатывать и совершенствовать культуру их работы с книгой, интернетом. Ведь хорошо известна следующая аксиома: те знания, которые добыты самостоятельно, будут твердыми сохранятся навсегда.

Как показывает практика, использование современных образовательных технологий позволяет более качественно организовать индивидуальную и групповую формы обучения, постепенно сформировать у иностранных студентов высокий уровень самообразовательных навыков и умений, мотивировать их к изучению русского языка как иностранного.

**Дубинина Л.Л.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный  
технический университет (МАДИ)*

*Россия, Москва*

**Манивская Т.Е.**

*Харьковский национальный университет*

*имени В.Н. Каразина*

*Украина, Харьков*

**УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ  
КОМПОНЕНТ ЕГО СОДЕРЖАНИЯ**



Статья посвящена Учебнику и его прагматическому содержанию. Учебник занимает центральное место в практике обучения русскому языку как иностранному, поэтому рассматривается, как главный, обязательный компонент в педагогическом процессе. Учебник является средством обучения, которое оптимально воплощает цели, принципы и содержание образования. Каковы принципиально новые подходы к построению Учебника (Учебного пособия) в обучении языку будущей специальности? Его прагматический компонент содержания: типы речевых актов.

*Ключевые слова: Учебник, прагматический компонент содержания, речевые акты.*

**Dubinina L.**

*Moscow State automobile and highway Technical  
University (MADI)*

*Russia, Moscow*

**Manivskaya T.**

*V. N. Karazin Kharkiv National University  
Kharkiv., Ukraine*

## **A TEXTBOOK OF RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS OF NATURAL SCIENCE PROFILE. PRAGMATIC COMPONENT OF ITS CONTENT**

The article is devoted to the Textbook and its pragmatic content. The textbook is central to the practice of teaching russian as a foreign language, so it is considered as the main, obligatory component in the pedagogical process. The textbook is a means of learning that optimally embodies the goals, principles and content of education. What are the fundamentally new approaches to building a Textbook (Learning Manual) in teaching the language of a future specialty? Its pragmatic component of content: types of speech acts.

*Keywords: Textbook, pragmatic component content, speech acts.*

Поиск оптимальной организации обучения иностранных студентов русскому языку (РЯ) не только для решения практических задач повседневного общения, но и прежде всего для удовлетворения коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере деятельности остаётся приоритетным направлением в методике РКИ.

Отметим, что в данной статье в качестве основного контингента учебного процесса рассматриваются иностранные студенты (будущие медики), как подготовительного факультета, так и студенты-медики I–II курсов [1]. Всё обучение студентов базируется на коммуникативно-

ориентированном подходе, главной целью которого является формирование коммуникативной компетенции обучаемых.

Исследователь Д. И. Изаренков коммуникативную компетенцию рассматривает как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество личности» [2]. Под структурой содержания коммуникативной компетенции учёный подразумевает языковую, предметную и прагматическую компетенции. Взаимодействуя между собой, они в конечном итоге способствуют формированию самой коммуникативной компетенции. Принимая как основополагающее положение проф. Д.И. Изаренкова о коммуникативной компетенции, более подробно остановимся на её прагматическом компоненте и рассмотрим его в качестве обязательного для содержания Учебника (в нашем случае Учебника естественнонаучного профиля).

Общеизвестно, что в системе основных средств обучения центральное место отводится учебнику. Учебник как управляющее и координирующее «устройство» обеспечивает целостность и завершённость определённого этапа обучения. Создавая учебники, следует учитывать методологические принципы коммуникативной методики: принцип коммуникативности, функциональности, текстоцентризма; принцип интегративности: все лингвистические объекты описываются в единстве формы, значения, функции; принцип признания синтаксиса организующим центром грамматики.

При этом цели и задачи учебников, учебных пособий и методических пособий в зависимости от уровня обучения иностранных студентов различаются. [3]. К примеру, в учебном пособии для будущих медиков, используемом на подготовительном факультете МАДИ для уровня А1 основной целью является подготовить студентов к первым занятиям по химии и биологии, активизировать уже изученный на занятиях по русскому языку грамматический и лексический материал, ввести новый, обеспечивающий понимание текстов по специальности. Иными словами, первостепенная задача заключается в том, чтобы ввести специальную лексику и лексико-грамматические конструкции, на базе которых построены первые тексты учебников названных дисциплин. В результате все представленные задания направлены, прежде всего, на снятие трудностей фонетического, лексического и грамматического характера [4]. В учебном пособии, используемом для уровня А2 и Б1(+), Б2 цели и задачи несколько другие [5]. Так, уже при отборе учебного материала весьма

успешно используется метатемный подход и далее весь алгоритм работы с учётом всех составляющих характеристик текстов, манифестирующих ту или иную метатему. Здесь требуется пояснение.

Наш взгляд, отбор и интегрирование базового системообразующего материала данных дисциплин следует проводить с помощью метатемного подхода, который предполагает рассмотрение объекта (-ов) изучения через аспекты его содержания, решающих определённую коммуникативную задачу. В определении Д. Изаренкова метатема – это «совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [6]. То есть метатема рассматривается как инвариантное содержание множества микротекстов/текстов, решающих определённую коммуникативную задачу при развёртывании того или иного тематического содержания. Метатема – это один из аспектов данного развёртывания. Для примера в качестве анализируемого материала были исследованы тексты учебных пособий для будущих медиков, вводимые в учебный процесс периода А2 – В1(+), В-2. Исследуя тексты указанных специальностей с позиции метатемного подхода и с учётом уровней обученности, что является традиционной методикой, можно выделить наиболее частотные, такие, как:

1. «Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта.
2. «Классификация объектов».
3. «Объект как системное образование».
4. «Общая характеристика объекта (предмета, процесса, явления, события)».
5. «Сравнительная (сопоставительная) характеристика объектов.
6. «Характеристика процесса».
7. «Функции, назначение, использование объекта».
8. «Воздействие одного объекта на другой»
9. «Условия, обеспечивающие нормальное существование объекта».

Анализируя принципы построения учебников по медицине, призванные помочь студентам овладеть своей будущей специальностью, можно убедиться, что метатема «Общая характеристика объекта» не только весьма частотна, но и является «системообразующей платформой», способной интегрировать учебный материал, как при учёте коммуникативно-языкового материала указанных уровней, так и при учёте сфер общения, межпредметных и «межтекстовых» (с точки зрения тематического содержания) связей. Та же ситуация складывается и с другими вышеперечисленными метатемами. Метатемный подход в отборе материала названных дисциплин даёт способность фокусировать в себе разноуровневый коммуникативно-речевой материал. Сначала вводится и закрепляется необходимый лексический минимум по специальности; затем студенты знакомятся с формально-грамматическим устройством

предложений (номенклатурой синтаксических конструкций, с помощью которых раскрывается содержание семантических блоков; далее даются знания о семантической (содержательной) структуре специальных текстов, их логическом построении; на этой основе студенты учатся читать и понимать тексты по специальности. Знание формально-грамматического устройства предложений и их лексического наполнения позволяет облегчить понимание как при чтении и слушании текстов, так и при продуцировании речи в устной и письменной форме. Задания к большинству упражнений носят коммуникативный характер, обеспечивая более эффективное и сознательное усвоение учебного материала.

Известно, что прагматика изучает язык в его употреблении. Когда ставятся коммуникативные цели обучения, весь учебный языковой и речевой материал представляется в составе целостных актов коммуникации. Таким образом, говоря о прагматическом компоненте содержания учебника (его разделов, типов занятий, построенных на материале уроков, специальных заданий к ним и т.д.), мы имеем дело с речевыми актами. Рамки данной статьи не позволяют нам останавливаться на проблеме исчисления и описания элементарных, сложных и комбинированных речевых актов, а также на основных проблемах технологии обучения им, то есть, как, каким образом аппарат, система и микросистемы упражнений будут способствовать формированию умений и навыков в различных видах и актах речи.

Но следует заметить, что обучение общению в профессиональной сфере будет неполноценным, если рассматривать речевые акты, протекающие в границах одного из видов речи. Возникает необходимость рассмотрения разновидностей комбинированных речевых актов, так как именно они являются основными в обучении языку специальности практически уже на первых его этапах. Доминирующими будут являться речевые акты, представляющие сочетание видов речи «чтение – говорение». Здесь на конкретное развёртывание и характер речевого акта будут оказывать влияние два фактора: вид чтения (изучающее, ознакомительное), а также тип коммуникативной организации текста (функциональная направленность...), который и определит форму устной речи.

Подчеркнём, что в рамках определённой профессиональной сферы общения будут иметь место в основном четыре комбинации видов речи: «чтение – говорение», «аудирование – говорение», «чтение – письмо» и «аудирование – письмо». Именно они рассматриваются как основные блоки типов комбинированных речевых актов.

Применительно к отдельным типам речевых актов существуют

определённые типы упражнений, которые предстают в виде микросистем. Каждая микросистема упражнений формирует те или иные коммуникативные умения. Сформированные таким образом умения могут сопровождаться специальным методическим комментарием.

### Литература

1. Кожевникова, М. Н. О новой рабочей программе предмета «Русский язык»: медико-биологический профиль довузовской подготовки / М. Н. Кожевникова, Л. Л. Дубинина // Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – Вып.16. – Матер. XVI всероссийск. Научно – практической конф. «Современные образовательные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла». – Тула: Изд-во ТулГУ, 2017. С. 23-26.
2. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. № 4. С. 54-60.
3. Мухаммад, Л. П. О плюсах и минусах современных учебников для начинающих / Л. П. Мухаммад // Традиции и новации: сб. научных трудов. Выпуск 2. Памяти Н.А. Метс / Отв. ред. Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 92-103.
4. Борисова, Л. Н. Язык специальности. Медико-биологический профиль. Начальный этап: учеб.пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Л. Н. Борисова, Л. Л. Дубинина. – М.: МАДИ, 2017. – 88 с.
5. Борисова, Л. Н. Научный стиль речи: медико-биологический профиль (базовый (А 2), первый (В 1) уровень): учебное пособие / Л. Н. Борисова, Н. В. Юрченко – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 122 с.
6. Изаренков, Д. И. Метатемный подход к отбору и описанию предметного компонента коммуникативной компетенции / Д. И. Изаренков // Основные тенденции в организации и содержании учебного процесса на начальном и среднем этапах (в условиях его прагматической ориентации). – М:РУДН, 1993. - С. 10.
7. Практическое пособие по грамматике русского языка. Медико-биологический профиль» /Авторский коллектив: Манивская Т. Е. [и др.] / – Харьков: Изд-во ХНУ

**Наумчык В.М.,**

*Рэспубліканскі інстытут прафесійнай адукацыі,  
Беларусь, Мінск*

**Наумчык Р.П.,**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт,  
Беларусь, Мінск*

## **АСНОЎНЫЯ НАПРАМКІ, ЯКІЯ ВYZНАЧАЮЦЬ ЭФЕКТЫЎНАСЦЬ ВЫКЛАДАННЯ РУСКАЙ МОВЫ ЯК ЗАМЕЖНАЙ**

Праца адлюстроўвае асноўныя псіхалага-педагагічныя і арганізацыйныя ўмовы, якія забяспечваюць паспяховасць выкладання рускай мовы як замежнай у замежнай аўдыторыі. Падкрэсліваецца неабходнасць зняцця псіхалагічных і культурных бар'ераў пры засваенні студэнтамі новай для іх знакавай сістэмы. Прапануецца выкарыстоўваць тэст-заданні, якія дапамагаюць зразумець унутраны свет слухачоў. Робіцца акцэнт на ўменні самаўдасканалвацца ў засваенні замежнікамі лексічных адзінак рускай мовы.

*Ключавыя словы: руская мова як замежная, студэнт, гаворка, мова, лексічныя адзінкі, выкладчык, інкультурацыя.*

**Naumchik V. N.,**

*Republican Institute of Vocational Education,  
Belarus, Minsk*

**Naumchik R. P.,**

*Belarusian State Medical University,  
Belarus, Minsk*

## **MAIN DIRECTIONS DETERMINING THE EFFICIENCY OF RFL IN A FOREIGN AUDIENCE**

The work reflects the main psychological, pedagogical and organizational conditions that ensure the success of teaching russian as a foreign language in a foreign audience. The necessity of removing psychological and cultural barriers when students master a new sign system for them is emphasized. It is proposed to use test tasks that help to understand the inner world of students. The emphasis is on the ability to improve themselves in the development by foreigners of the lexical units of the russian language.

*Keywords: russian as a foreign language, student, speech, language, lexical units, teacher, inculturation.*

Выкладанне рускай мовы як замежнай – з’ява шматаспектная. Гэта не толькі засваенне замежнай для студэнта гаворкі, набыццё камунікатыўных навыкаў. Гаворка чалавека – гэта адлюстраванне яго ўнутранага жыцця, уласцівасцяў яго псіхікі, станаў душы. Улік гэтых фактараў вызначае паспяховасць авалодання вуснай і пісьмовай мовай студэнтам.

Мова – гэта сістэма фанетычных, лексічных і граматычных сродкаў зносін. Гаворка і мова ўзаемазвязаны, праз гаворку думка знаходзіць свой выраз, у ёй яна ўдасканальваецца і ўзбагачаецца. Для выкладання рускай мовы ў замежнай аўдыторыі важна, каб у маўленчай дзейнасці ажыццяўляўся аналіз і сінтэз выказванняў з пункту гледжання іх значэння, зместу, замацоўваліся формы зносін, набываліся яго навыкі. Такім чынам, успрыманне мовы і яе разуменне – адзіны ўзаемазвязаны працэс. Парушэнне яго прыводзіць да таго, што студэнт успрымае мову настаўніка як набор гукаў і іх спалучэнняў, многія паняцці для яго застаюцца тоеснымі, неадметнымі, і ён іх можа выкарыстоўваць як роўнаверагодныя. Прыкладам можа служыць апавяданне А.П. Чэхава «Конская прозвішча». Пісьменнік выдатна паказаў, што нават для носбітаў мовы інтэрферэнцыя паняццяў можа стаць непераадольным бар’ерам на шляху разумення аб’екта абмеркавання.

Гаворка чалавека глыбока інфарматыўная. Нават тады, калі чалавек свядома не жадае даваць пра сябе якія-небудзь звесткі або стараецца нешта схваць, замаскіраваць, завуляваць, інфармацыя пра яго як пра асобу ўсё адно праецыруецца ў яго мове, і педагог, слухаючы гаворку студэнта, здольны «чытаць» яго як разгорнутую кнігу. Важна заўсёды памятаць, што для таго, каб інфармацыю, якая змяшчаецца ў мове чалавека, разумець правільна, а галоўнае без шкоды для яго асобы, неабходна валодаць нямалай колькасцю псіхалага-педагагічных ведаў і вялікай псіхалагічнай практыкай.

Прыёмы і формы выкладання рускай мовы ў замежнай аўдыторыі псіхалагі называюць знакавай сістэмай. Як паказала культурна-гістарычная школа псіхалагаў, заснаваная Л.С. Выгоцкім, апераванне знакамі вядзе да фарміравання вышэйшых псіхічных функцый ў свядомасці чалавека. Гэтыя функцыі – ядро чалавечага інтэлекту, якое заключаецца ў памяці, фантазіі, лагічным мысленні з абавязковым выкарыстаннем знакаў [1].

Для зняцця ўнутраных псіхалагічных бар’ераў студэнтаў спецыялісты выкарыстоўваюць так званыя праектыўныя тэсты. У іх

прапануецца рэагаваць на нявызначаныя, як правіла, мнагазначныя сітуацыі, напрыклад: інтэрпрэтаваць змест сюжэтнай карцінкі (тэматычны аперцептыўны тэст Мюрэя), завяршыць няскончаныя выказванні (тэст Розенцвэйга), даваць тлумачэнне абрысам чарнільных плям (тэст Роршаха), намаляваць чалавека, дрэва або дом, пракаментываўшы свой малюнак (тэст Махавера) і г.д. Як ужо адзначалася, гэтыя тэсты, заснаваныя ў значнай ступені на аналізе мовы падыспытнага, з'яўляюцца інструментам засваення ім рускай мовы як замежнай.

Валодаючы адцягваючым характарам (чалавеку прапануецца проста пагутарыць на розныя тэмы, прыдумаць аповяд пра сябе, пра сваю сям'ю, сяброў, нешта памалываць), тэст-заданні дазваляюць аслабіць у навучэнца кантроль свядомасці, разнявольць яго і, такім чынам, атрымаць доступ да неабходнай інфармацыі выкладчыку, а студэнту – засвоіць неабходныя формы рускай мовы. Распавядаючы пра сябе, пра сваю краіну, сваіх бацькоў і сяброў, студэнт выкарыстоўвае ўжо знаёмыя яму звароты мовы, тым самым замацоўваючы іх у сваёй свядомасці, уводзячы іх у структуру актыўнага іншамоўнага слоўніка.

Тут дарэчы нагадаць парады Л.М. Талстога: «Змест павінен быць даступны, зразумелы. Нельга занадта імкнуцца быць павучальным, а дыдактыка павінна хавацца пад займальнасцю формы» [2].

Методыка вывучэння мовы будуюцца ад простага да складанага, вывучаецца сістэма гукаў, правілы чытання, лексіка, паступова гэта ўскладняецца. Вывучэнне мовы – насамрэч змяненне свядомасці ў самым шырокім сэнсе. Выкладчык выступае як выхавальнік, дарадца, асабісты псіхалаг-кансультант. У працэсе вывучэння мовы ажыццяўляецца культурны абмен, пашыраецца светапогляд студэнта.

Пры вывучэнні рускай мовы як замежнай варта пастаянна ажыццяўляць карэкціроўку ведаў студэнтаў, гэта прыводзіць да іх удасканалення. Адзін з прыёмаў карэкціроўкі ведаў – фанетычная зарадка, якая выступае як спосаб замацаваць ўжо засвоенае.

Ідэю самаўдасканалення трэба абавязкова данесці да слухачоў. Для выкладчыка карэкціроўка ведаў – найважнейшы элемент зваротнай сувязі, які дазваляе аператыўна садзейнічаць падтрымцы і паспяховасці студэнтаў.

Спецыялісты неадназначна ставяцца да выкарыстання мовы-пасрэдніка, тым не менш такая практыка шырока распаўсюджаная і эфектыўная. У любой групе заўсёды ёсць лідэр, які раней за іншых і лепш за іншых разумее матэрыял. Ён і тлумачыць суайчыннікам на іх роднай мове цяжкія моманты, дапамагаючы тым самым настаўніку.

Выкарыстанне мовы-пасрэдніка – метадычнае мастацтва



выкладчыка. Вядомыя цяжкасці, якія ўзніклі ў спецыялістаў пры іх спробе перакласці Біблію на інуктытут, мову народнасці інуітаў, якая пражывае ў Арктыцы. У гэтай мове няма слоў «авечка», «конь» або «асёл», затое ў ім ёсць 30 слоў для абазначэння снегу. Варыянт перакладу, якім карыстаюцца зараз, быў зроблены каля ста гадоў таму і мае шмат недарэчных фраз. Так, напрыклад, спалучэнне «агнец Божы» перадаецца як «адмысловае Божае стварэнне, падобнае на дзіцяня карыбу». Але дзякуючы спадарожнікаваму тэлебачанню і распаўсюджванню адукацыі слоўнік народнасці інуітаў пашырыўся. У цяперашні час рыхтуецца новы пераклад Бібліі. Авечка (sheep) перадаецца інуіцкім словам «шыпі», але «асёл» так і застаўся «істотай з вялікімі вушамі» [3]. Гэты прыклад – яскравае сведчанне таго, як уплывае на агульную культуру звужэнне каналаў прыёму інфармацыі. Гэта цалкам тычыцца любой мовы, і калі абмежавацца толькі адной мовай, то абавязкова паўстане падобная недарэчная сітуацыя. Прыкладна з такімі ж цяжкасцямі сутыкаецца і выкладчык рускай мовы ў нашым выпадку, калі студэнтам даводзіцца тлумачыць здавалася б відавочныя ісціны.

Пры вывучэнні замежнай мовы студэнты асвойваюць асобныя словы. Аднак гэтага недастаткова, іх неабходна аформіць у выглядзе канкрэтнага паведамлення. А таму трэба ведаць граматыку, граматычнае афармленне паведамлення. Дзякуючы граматычным сродкам лексічныя адзінкі становяцца маўленчай адзінкай, г.зн. паведамленнем. Напрыклад, асобныя словы (верасень, медык, студэнт, шпіталь, практыка) дзякуючы граматычным сродкам ператвараюцца ў паведамленні, нясуць канкрэтную інфармацыю: «У верасні студэнты-медыкі былі на практыцы ў шпіталі». Такім чынам, задача педагога рускай мовы – давесці да свядомасці студэнтаў неабходнасць авалодання формамі і канструкцыямі рускай гаворкі. На гэтым заснавана практычная граматыка рускай мовы.

Важную ролю ў паспяховасці авалодання мовай адыгрывае фарміраванне матываў. Праблема выжывання ў іншамоўным асяроддзі – адзін з дамінуючых матываў актыўнага вывучэння мовы. Акрамя таго, матывам рулівай працы з'яўляецца імкненне лепш зразумець Беларусь, Расію, атрымаць адукацыю ў гэтых краінах, стаць прафесіяналам. Для шэрагу студэнтаў атрымаць студэнцкую візу лягчэй, чым турыстычную. Для іх вывучэнне мовы – своеасаблівы адукацыйны турызм.

Сярод студэнтаў ёсць тыя, хто гатовы працаваць, і тыя, хто працаваць не гатовы. Тут неабходна індывідуальная дыягностыка і праца. Універсальнага рэцэпту паспяховасці няма. Усё залежыць ад групы, ад яе настрою, ад жадання вучыцца і вучыць рускую мову. Сустрэкаюцца самыя нечаканыя і кур'ёзныя выпадкі. Так, аднойчы на ўроку ў туркменскай

аўдыторыі студэнты наадрэз адмовіліся актыўна займацца рускай мовай. У наяўнасці байкот. Здавалася б, парадаксальна: прыехалі вывучаць мову і раптам такая дэманстрацыя. Як аказалася, такім чынам студэнты выказалі свой пратэст супраць далучэння ў 1881 годзе Туркменіі да Расійскай імперыі генералам М.Дз. Скобелевым.

Пленны ўрок – не імправізацыя. Ён патрабуе шмат падрыхтоўкі, выдатка энергіі – фізічнай, псіхічнай і маральнай, а таксама цярпення, спакою, педагагічнага такту.

Апісанья педагагічныя прыёмы дазваляюць па сутнасці ажыццявіць інкультурацыю студэнта, якая праяўляецца як: а) форма пазітыўнага засваення ім культурных каштоўнасцяў; б) якасная характарыстыка аб'яднання суб'ектам розных формаў і ўзроўняў культуры; в) узаемадзеянне аспектаў культурнага свету ў асобы, якое прыводзіць да фарміравання інтэркультурнай свядомасці.

### Літаратура

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1996. - 536 с.
2. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989, С.130 – 134.
3. Арктика // Ридерз Дайджест, № 4 - 1992, С. 63.

**Токарева Т.Е.**

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации  
Россия, Москва*

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье представлена Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. Рассматривается модульная организация образовательного процесса, информационное содержание Модулей, учитывающих специфику обучения в военном вузе.

*Ключевые слова: Лингводидактическая стратегия, подготовительный курс, модульная организация, общее и военно-профессиональное владение.*

**Tokareva T. E.**

*Military university Ministry of Defense Russian Federation  
Russia, Moscow*

## **LINGUODIDACTIC STRATEGY AS A NECESSARY TOOL FOR THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS**

The article presents the Linguodidactic Strategy for Teaching Russian as a Foreign Language at the Pre-University Preparation Stage. We consider the modular organization of the educational process, the information content of Modules that take into account the specifics of training at a military university.

*Key words: Linguodidactic strategy, preparatory course, modular organization, general and military-professional possession.*

Главной целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является формирование коммуникативной компетенции как комплекса знаний, навыков и умений, определяющих способность и готовность личности осуществлять текстовую деятельность в объёме, заданном Программой, и вторичной культурно-языковой личности иностранного обучающегося. Для достижения данной цели на этапах довузовской и вузовской подготовки необходимо было разработать эффективную систему организации образовательного процесса, его языкового и текстового наполнения, методического сопровождения, определить продуктивные образовательные технологии.

Представим разработанную на кафедре русского языка Военного университета Лингводидактическую стратегию обучения РКИ на этапе довузовского обучения. Хорошо известно, что подготовительный курс играет важную роль в языковой подготовке иностранных обучающихся из стран дальнего зарубежья. Именно здесь закладываются основы дальнейшего обучения, овладения языковыми, коммуникативно-речевыми, предметными, общепрофессиональными и специальными знаниями, навыками и умениями.

В основе Лингводидактической стратегии лежит следующее положение: повышение языковой подготовки иностранных обучающихся, интенсификация обучения РКИ на подготовительном курсе могут быть

достигнуты в результате модульной организации образовательного процесса и применения базового учебника «Русский язык (как иностранный)» в сочетании его печатного и электронного вариантов с учётом уровней владения РКИ.

Модуль понимается как структурно-смысловая/ информационно-методическая логически завершённая единица представления теоретического и/ или практического материала, обеспечивающая формирование, развитие (коррекцию) и совершенствование заявленных в Программе компетенций, воспитание вторичной культурно-языковой личности на определённом этапе освоения Программы.

Назовём Модули обучения по уровням владения РКИ.

*Элементарный уровень, или уровень А<sub>1</sub>.* Мы считаем его выделение методически оправданным, так как он представляет собой интенсивный вводный фонетико-грамматический курс, который даёт иностранным обучающимся возможность за достаточно короткий срок в определённой степени адаптироваться к новой языковой и социокультурной среде, задаёт темп и ритм обучению. Также не исключено прибытие обучающихся, уже владеющих русским языком в объёме данного уровня в целом или частично (по языковым аспектам/ видам речевой деятельности), что позволяет в достаточно сжатые сроки повторить, обобщить и систематизировать полученные ранее знания, навыки и умения и перейти к следующему уровню.

***Модуль 1.1. Общее владение с включением военной компоненты.***

Интенсивный курс речевой адаптации: обеспечивает иностранным военнослужащим возможность удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в рамках обиходно-бытовой, учебной, социокультурной, частично официально-деловой сфер на отобранном лексико-грамматическом материале.

***Модуль 2.1. Профессионально ориентированное владение:*** ограниченный объём общенаучной, специальной лексики на изучаемом грамматическом материале, небольшие тексты по специальности. Рекомендуются использование языкового и текстового материала, упражнений и заданий с некоторым опережением, т.е., по мысли Л.С. Выготского, работа ведётся в зоне ближайшего развития обучающегося.

***Базовый уровень, или ТБУ/ А<sub>2</sub>,*** включает Модуль 1.2. *Общее владение* и Модуль 2.2. *Профессионально ориентированное владение (военная компонента)*. Материалы Модулей органично объединены в одном уроке базового учебника. Данные Модули обеспечивают а) знание основных категорий системы русского языка и б) способность и готовность пользоваться языком в основных видах речевой деятельности в пределах обиходно-бытовой, социокультурной, учебно-профессиональной (военная

компонента), частично официально-/военно-деловой сфер коммуникации. На Базовом уровне возможно введение лексики (терминов) и работа со специальными текстами по направлениям подготовки, что обуславливается уровнем подготовленности учебной группы, данных её членов.

**Первый сертификационный уровень/ ТРКИ-1/ В<sub>1</sub>** также включает в одном уроке базового учебника *Модуль 1.3. Общее владение* и *Модуль 2.3. Профессионально ориентированное владение (общевоевнная компонента)*. Изучение материалов этих модулей предусматривает углублённое знакомство с системой русского языка, достаточный словарный запас для обеспечения коммуникативных потребностей иностранных военных специалистов при общении с носителями языка в обиходно-бытовой, учебной, военно-профессиональной, социокультурной, частично официально-деловой сферах, даёт возможность создавать коммуникативный продукт (текст), параметры которого в целом соответствуют нормам и узусу современной русской речи.

**Вторая часть Профессионально-ориентированного Модуля** содержит материалы по введению в язык специальности в соответствии с направлением подготовки.

**Модуль 3. Язык газеты** предусматривает овладение лексико-грамматическими конструкциями информационного подстиля газетно-публицистического стиля на элементарном уровне. Материал Модуля может выделяться в самостоятельный или сочетаться с материалом других Модулей.

**Модуль 4. Резерв.** В качестве одного из вариантов рекомендуется продолжить Модуль «Профессионально ориентированное владение», что включает работу со специальными текстами, овладение метаязыком науки, взаимосвязанное формирование навыков и умений в основных видах речевой деятельности, включая навыки аргументативной деятельности, соответствующие уровню, имплицитную подготовку к аннотированию и реферированию, выступлению с сообщением/ докладом, т.е. формирование активных навыков текстовой деятельности в военно-профессиональной сфере, навыков учебной научно-исследовательской деятельности.

**Модуль 5. Внеаудиторное чтение** (художественной и мемуарной литературы). Внеаудиторное чтение, которое связано с тематикой уроков, начинается с Базового уровня, способствует значительному расширению лексического запаса обучающихся, позволяет лучше узнать и понять страну изучаемого языка, её историю, культуру, людей, адаптироваться к новым условиям жизни и обучения.

На каждом уровне овладения РКИ, в каждом Модуле текстовой деятельности уделяется особое внимание: иностранные обучающиеся учатся воспринимать и осмысливать чужие письменные и устные

тексты на изучаемом языке и создавать свои тексты в разной степени самостоятельные, репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и условно-продуктивного/ продуктивного характера.

Текстовая деятельность, повторяясь (закрепляясь) и усложняясь от уровня к уровню, предусматривает задания, формирующие разные виды аудирования, чтения, задания на восприятие и понимание содержания текста, задания на подробное и краткое воспроизведение содержания текста, формирование и формулирование своего отношения к героям, к изложенному (ответы на вопрос *почему*), составление монологических и диалогических высказываний, эссе, участие в дискуссии и т.д., т.е. умения, необходимые для обучения на 1-м курсе, которые затем будут развиваться; предлагаются задания творческого характера, что способствует раскрытию коммуникативно-речевых способностей иностранных обучающихся.

Подчеркнём, что на подготовительном курсе общее и общевое владение русским языком объединены, органично сочетаются, что учитывает специфику изучения русского языка в военном вузе.

**Модуль 6.** В обучении РКИ заложены не только обучающий и развивающий потенциал, но и большой воспитательный. **Культурно-просветительская/Воспитательная работа** проводится как в аудиторное, так и во внеаудиторное время: каждый урок РКИ – это органическое единство интеллектуально-познавательной, эмоционально-оценочной речемыслительной деятельности и обучающего, и обучающихся. Особо выделим вечера дружбы, когда происходит знакомство со странами и культурами стран обучающихся, с Россией, её культурой, традициями; циклы тематических занятий, рассказывающих о Великой Отечественной войне и великой Победе над фашизмом, о Военном университете, его истории, людях, которые вызывают большой интерес у обучающихся; творческий конкурс эссе под девизом «Русский язык – объединяющая сила» (Ч. Айтматов), участие в конференции о месте и роли русского языка в поликультурном пространстве (реализуется проектная деятельность, формируются навыки учебной научно-исследовательской деятельности, публичного выступления). Всё это воспитывает уважение к отечественной истории и культуре, приобщает к лучшим военным традициям, формирует и развивает навыки устного публичного выступления, повышает мотивацию к изучению русского языка.

**Модуль 7.1.** Выходное тестирование: проверяется уровень сформированности коммуникативной компетенции в лексическом и грамматическом аспектах, в видах речевой деятельности.

**Модуль 7.2. Экзамен:** проверяется уровень сформированности коммуникативной компетенции в чтении и говорении, в монологической и диалогической речи.

Модульная технология способствует а) поэтапному, целенаправленному, коммуникативно обусловленному приращению знаний о русском языке и русской речевой коммуникации, постепенному её усложнению, учёту интеграции основных видов речевой деятельности при их взаимодействии; б) комплексности обучения, т.е. усвоению по Модулям необходимого и достаточного языкового материала общего и военно-профессионального характера с опорой на взаимосвязанное развитие навыков активной текстовой деятельности.

Каждый модуль, с одной стороны, характеризуется функциональной и логической завершённостью: он выступает как достаточно автономная единица, ориентированная на достижение соответствующих целей и выполнение соответствующих задач обучения. С другой стороны, Модули обладают открытостью и динамичностью, они взаимосвязаны и взаимообусловлены, органично соединяют все составляющие коммуникативной компетенции, общее и военно-профессиональное владение, воспитательную работу. Модульная организация образовательного процесса предусматривает целостность, единство, преемственность в изучении языкового и текстового материала (материал последующего Модуля опирается на материал предыдущих), непрерывность и гибкость образовательного процесса по русскому языку. От Модуля к Модулю известный, изученный и усвоенный материал пополняется новым, неизвестным.

В методической организации занятий органично сочетаются традиционные и инновационные, активные и интерактивные методы и технологии проведения занятий. Например, такие как технология коммуникативного портфеля, проектная, технология развития критического мышления через основные виды речевой деятельности, коммуникативно-речевых задач, коммуникативных игр, тренинговая, театральная и т.д. Задаются алгоритмы речемыслительных действий обучающихся.

Как свидетельствуют результаты апробации, внедрение Стратегии в образовательный процесс способствует а) совершенствованию организации, информационного и методического обеспечения образовательного процесса по РКИ, учебной деятельности обучающихся; она представляет обучение РКИ как единый, взаимосвязанный, системный, научно обоснованный учебно-воспитательный процесс; б) непрерывному процессу саморазвития обучающихся, их личностному и профессиональному становлению; в) разработке частных методик обучения и воспитания, индивидуальных стратегий овладения языком с учётом когнитивных характеристик обучающихся; г) изучению, обобщению и внедрению в образовательный процесс передового педагогического

опыта; д) внедрению продуктивных образовательных технологий; е) повышению профессиональной подготовки преподавательского состава. Лингводидактическая стратегия как педагогическое проектирование образовательного процесса по РКИ является развитием Методической школы кафедры. Она реализована в базовом учебнике, рабочей программе и тематическом плане дисциплины «Русский язык (как иностранный)», методических разработках. Стратегия даёт возможность перейти от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, позволяет иностранным обучающимся успешно продолжить обучение в вузе.

### Литература

1. Краснопёрова, Л. С. Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки / Л. С. Красноперова, Т. Е. Токарева. – М.: ВУ, 2011.
2. Токарева, Т. Е. Русский язык. Культура речи. Речевая коммуникация. Текст: Научно-методическая концепция преподавания учебных дисциплин предмета «Русский язык». Монография / Т. Е. Токарева. – М.: ВУ, 2012.
3. Русский язык (как иностранный): учебник / Э. Н. Анохина, И.А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко; под общ.ред. проф. Т. Е. Токаревой. – М.: ВУ, 2019/ ЭУ.

**Фокина И. С.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Беларусь, Минск*

### РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

. В статье рассматриваются основные виды и формы проведения начального этапа занятия по русскому языку как иностранному – речевая разминка и речевая зарядка.

*Ключевые слова: речевая разминка, речевая зарядка, речевая деятельность, фонетическая разминка.*



**Fokina I. S.**

*Belarusian State Agrarian Technical University*

*Belarus, Minsk*

## **SPEECH WARM-UP CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the main types and forms of the initial stage of classes in Russian as a foreign language – speech warm-up and speech exercises.

*Keywords: speech warm-up, speech exercises, speech activity, phonetic warm-up.*

Основная цель обучения любому иностранному языку – это обучение речи как средству общения. Устная речь занимает особое место в овладении живым иностранным языком: она является, как правило, и основным стимулом изучения языка, и основным критерием уровня владения языком.

На начальном этапе обучения фонетический материал организуется в два концентрира:

- а) вводно-фонетический курс;
- б) сопроводительный курс фонетики.

В вводно-фонетическом курсе основной задачей является становление у учащихся слухопроизносительных навыков и одновременно приобретение ими знаний об основных чертах русской фонетической системы.

Сопроводительный курс фонетики строится так, чтобы облегчить учащимся работу над лексикой и грамматикой, подготовить их к восприятию нового лексико-грамматического материала, сняв фонетические трудности.

Сопроводительный (поддерживающий) курс предполагает, что на фонетику отводится 5-10 минут на каждом занятии (фонетическая разминка). Цель фонетической разминки: а) предвосхитить и снять появления возможных фонетических сложностей любого порядка: слуховых, произносительных, ритмико-интонационных; б) отработать фонетические навыки, которые по какой-либо причине оказываются недостаточно сформированными. Фонетическая разминка проводится в начале занятия, так как обеспечивает настройку слухового и речевого аппарата учащихся на русское произношение, помогает переключиться на иностранный язык. Если в учебниках такой курс отсутствует, то преподаватель может самостоятельно подготовить материал для

фонетической разминки.

Виды и формы проведения фонетической разминки разнообразны:

- чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;
- чтение сложных в фонетическом отношении частей предложения, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или конца;
- слушание с целью определения ошибок;
- определение отношения к чему-либо по интонации;
- произношение одного предложения с разной интонацией;
- повторение в паузу, синхронно за диктором;
- узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение и т.д.

Это может быть устный рассказ преподавателя, в котором трудное фонетическое явление должно прозвучать несколько раз, причем преподаватель должен обратить внимание учащихся на эту трудность и отработать этот фонетический материал. Можно проводить фонетическую разминку в виде игры: назвать как можно больше слов с определенным звуком по командам. Опытный преподаватель еще несколько раз возвращается на уроке к фонетике, исправляя ошибки и тем самым приучая учащихся постоянно следить за своим произношением.

Начало урока является одним из его важных этапов и во многом определяет успех всего занятия. Задача преподавателя на этом этапе – сразу ввести обучаемых в атмосферу иностранного языка.

На этом этапе обычно отмечается иноязычно-речевая скованность учащихся. Преподавателю важно постараться настроить обучаемых на общение, создать рабочий контакт с как можно большим числом учащихся, то есть осуществить речевую подготовку. Подобная речевая подготовка носит традиционное название «речевой разминки».

С помощью речевой разминки можно «запустить урок», придавая занятию нужный ритм и психологический фон, соответствующий состоянию учащихся, мотивируя обучаемых на иноязычную речевую деятельность. Реализация речевой разминки преследует следующие цели:

- помочь учащимся войти в языковую среду после того, как они приходят на урок иностранного языка
- ввести учащихся в тему урока.

Современная терминологию выделяет два научных термина для определения начального этапа урока: **речевая разминка** и **речевая зарядка**.

**Речевая разминка** – это этап урока, на котором осуществляется подготовка к изучению основного материала. Включает ответы на вопросы, предварительное обсуждение темы, игровые задания.

К задачам речевой разминки следует отнести:

- побуждение учащихся к говорению на иностранном языке
- настрой слухового и речевого аппарата учащихся на восприятие иноязычной речи
- актуализацию в речи учащихся изученного на предыдущих уроках языкового материала
- активизацию речевой деятельности с целью сохранения образов в долговременной памяти на основе новых ситуаций

Для определения содержания и выбора форм речевой разминки следует придерживаться следующих правил:

- разработать начало урока, способное вызвать у учащихся желание говорить на иностранном языке
- связать речевую разминку с задачами урока
- связать речевую разминку со всеми другими этапами урока.

Для развития произносительных навыков рекомендуются следующие виды работ: хоровое повторение образцов, разучивание пословиц и поговорок, скороговорок на трудный звук, небольших стихотворений и песен.

**Речевая зарядка** – это совокупность игровых упражнений, которые предназначаются для активизации речевого общения на уроке, создания мотива для речевой деятельности, например, активизации вопросно-ответного взаимодействия, однотипных высказываний на предъявляемые стимулы. Но речевая зарядка включает в себя речевую деятельность и речевую интенцию.

Целью речевой зарядки будет организация речевой тренировки, речемыслительной деятельности, естественной обстановки общения.

Таким образом, можно сказать, что **речевая разминка и речевая зарядка** – важные виды активной учебной деятельности, способствующей повышению интереса к изучению иностранного языка и развитие спонтанной речи.

## Литература

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. (Серия «Психологи Отечества»).

2. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб.пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М., 2003.

**Платоненко О.В.,**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Минск, Беларусь*

**Сас Т. С**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Минск, Беларусь*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматриваются некоторые особенности формирования и развития навыков диалогической речи на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: перечислены этапы обучения диалогической речи, рассмотрены отличительные особенности диалогической реплики и введения речевого образца, а также особенности упражнений и учебных ситуаций, используемых при обучении студентов-иностранцев.

*Ключевые слова: диалог, речевой образец, речевая ситуация, упражнение, ролевая игра.*

**Platonenko O. V.,**

*Belarusian State Agrarian Technical University  
Minsk, Belarus*

**Sas T. S.**

*Belarusian State Medical University  
Minsk, Belarus*

## IMPROVEMENT OF SKILLS OF DIALOGICAL SPEECH AT THE BEGINNING STAGE OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

The article discusses some features of the formation and development of dialogic speech skills at the initial stage of teaching russian as a foreign language: the stages of teaching dialogic speech are listed, the distinctive features of the dialogic remark and introduction of the speech sample are considered, as well as the features of exercises and training situations used in teaching foreign students.

*Key words: dialogue, speech pattern, speech situation, exercise, role-playing game.*

Говорение, выступающее в монологической и диалогической формах, – продуктивный вид речевой деятельности, через который вместе с аудированием выполняется устное вербальное общение. Под диалогом понимается процесс общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами. [4, с.107]. Содержание говорения – это выражение мыслей в устной форме. В основе говорения заложены орфоэпические, лексические и грамматические навыки. [6, с.279].

В естественном процессе коммуникации внимание направляется на содержание высказывания, а не грамматическое оформление. Поэтому для формирования навыка целесообразно с самого начала ориентировать обучающихся на понимание и при объяснении языкового правила идти от содержания высказывания к способам его оформления. При этом для введения нового грамматического материала желательно использовать естественно сложившуюся речевую ситуацию. Например:

- Заид, вы получили сообщение?
- Да.
- Кто прислал вам сообщение?
- Друзья.
- Где живут Ваши друзья?
- В Бресте.

На фоне этого контекста вводится новый речевой образец: Заид получил письмо из Бреста. Таким образом вводится речевой образец с родительным падежом места и предлогом *из*.

«В речевом образце сочетаются единицы разных уровней языка. Одни из них находят полное соответствие в родном языке обучающегося, другие требуют коррекции, третьи отсутствуют в родном языке и требуют формирования новых навыков. Однако введение нового речевого образца

должно предусматривать наличие только одной трудности. Когда в родном языке учащегося и в русском языке использование речевого образца осуществляется в одинаковых условиях, в одних и тех же ситуациях общения, то одна из трудностей формируемого речевого действия снимается, внимание сосредотачивается на языковом оформлении». [2, с.76]. Новый языковой материал вводится с учетом речевого опыта студентов в изучаемом языке: новая лексика вводится в знакомой речевой структуре, а новая структура – только на знакомой лексике.

Отличительной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, а также спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности от одной до нескольких фраз. Наиболее типична однофразовая реплика. Нормирование речевых умений происходит посредством последовательного перехода от простых маломерных языковых единиц (слово, словосочетание, предложение) к более сложным и крупным (сложное синтаксическое целое, текст) и от элементарных операций (например, имитаций) к более сложным. Для поэтапного формирования навыка необходимо поставить обучающегося в различные речевые ситуации, когда он многократно будет использовать автоматизируемые языковые единицы, но при этом необходимо расширять речевой образец. Приведем пример расширения речевого образца при изучении винительного падежа объекта: *Я читаю. – Я читаю журнал. – Я читаю этот журнал. – Я видел, как вы взяли этот новый журнал.*

Обучение диалогической речи строится по образцу, данному в виде диалогического текста и связанному с ситуацией общения. Прослушивание и имитация речевых образцов – необходимые условия формирования навыка. «При прослушивании и проговаривании учащийся начинает как бы слышать и дифференцировать разнородные явления (например, употребление разных окончаний глаголов в прошедшем времени в зависимости от рода существительных). В результате осознания схемы действия, неоднократного прослушивания простых высказываний и прослеживания каждой операции выделяются те из них, которые нужны для выполнения речевого действия» [2, с.78].

Основными этапами обучения диалогической речи являются:

- 1) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
- 2) презентация диалога в звуковой и графической форме;
- 3) усвоение языкового материала диалога;

- 4) усвоение способов связи реплик в диалоге;
- 5) воспроизведение диалога;
- 6) расширение возможностей диалога-образца за счет компонентов ситуации.

При обучении диалогу следует варьировать разные формы диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая формы работы.

В процессе выполнения упражнений формируются следующие умения: запрос информации, адекватная реакция на реплики собеседника, употребление речевых клише, комбинирование реплик при построении диалога.

Система по обучению диалогической речи включает в себя различные упражнения:

подготовительные упражнения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование);

условно-коммуникативные упражнения для решения определенных коммуникативных задач, в ходе чего учащиеся приобретают умение соотносить действия друг с другом (утверждение – переспрос, вопрос – ответ), т.е. поддерживать обоюдную активность в ходе общения.

Любые упражнения, выполняемые в форме диалога, могут работать на одну или несколько целей. Причем эта цель может быть в упражнении как основной задачей, так и сопутствующей. Например, прослушайте, как знакомятся молодые люди. Обратите внимание на интонацию. Основная методическая задача этого упражнения – формирование интонационных навыков. Сопутствующими задачами могут быть следующие: развитие умений представиться самому и представить друзей на иностранном языке, совершенствование навыка оформления этих речевых функций грамматическими и лексическими средствами.

Каждое упражнение для обучения иностранцев диалогическому общению должно иметь установку, включающую как минимум задание и коммуникативную задачу. Например, прочитайте, прослушайте, а затем инсценируйте диалог по аналогии, дополните диалог, продолжите диалог и т.п.

С самого начала обучения каждый участник диалога должен осознать свою коммуникативную задачу, говорить для того, чтобы достичь ее решения, так как в реальном общении говорящий вступает в диалог с определенной целью. На начальной ступени обучения можно предлагать

задачи типа: расспросите своего друга ..., представьте ему своих друзей, попросите рассказать о ..., поделитесь впечатлениями о ... и т.п.

Иногда некоторые учащиеся пытаются уклониться от беседы из-за слабого владения языковым материалом. В таких случаях необходимо дать возможность высказаться более сильным учащимся, а затем снова вернуться к тем учащимся, которые затруднялись ответить.

Ситуация в значительной мере воссоздается за счет коммуникативной задачи. Но часто для воссоздания ситуации или социального контакта необходимо воссоздать какую-то систему отношений или описать фрагмент действительности [3, с.75]. Например, задание к упражнению может содержать такую информацию: первый собеседник знает, что его друг посмотрел интересный фильм или хочет вместе с ним пойти в выходные за покупками, или встретился с ним в кафе. При воссоздании ситуаций и социальных контактов преподаватель обычно опирается на известные ему и учащимся факты и события. Учащиеся с большим желанием составляют диалоги, используя картинки-ситуации. Картинка задает ситуацию и позволяет говорить на предложенную тему. Также, например, учащимся можно показать портреты деятелей культуры (писателя, композитора, музыканта, художника, ученого) и попросить объяснить любознательному соседу, кто изображен на фотографии и как его зовут.

Для обучения иностранцев диалогическому общению важную роль играют речевые образцы в упражнениях, особенно на начальной стадии обучения, так как учащиеся могут строить свои высказывания в диалоге по аналогии с данными речевыми образцами. В качестве речевых образцов могут даваться целые фразы или сочетания фраз. Речевые образцы являются хорошей формой презентации речевого материала, необходимого для иноязычного диалогического общения. Причем в каждом случае важно обратить внимание учащихся на функциональную отнесенность предлагаемой учащимся фразы. Например, если вы хотите поблагодарить за что-то, вы можете использовать следующие фразы: *спасибо, большое спасибо, благодарю (вас/тебя)*.

Выразить свою радость по поводу чего-либо можно словами: *я рад, мне очень приятно, великолепно*. Этот список может быть расширен в связи с потребностями общения. Речевые образцы, которые предлагается употреблять в иноязычном диалогическом общении, желательно фиксировать письменно в отдельной тетради. Это обеспечивает более быстрое и прочное запоминание необходимых речевых форм в сочетании с их функциями. Для этого удобна, например, такая форма записи:

Ситуация знакомства (приветствие): *Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Привет!*



Запрос: *Как вас зовут? Как ваше имя, как ваша фамилия? Сколько вам лет? Чем вы занимаетесь? Где вы живете? Кто вы по национальности? Откуда вы приехали? У вас есть хобби? Какое? Что вы делаете в свободное время? Как ваши дела?*

Благодарность: *Спасибо! Очень приятно! Взаимно!*

Речевые образцы записываются по мере их презентации и постепенно накапливаются. Предложенная форма записи, с одной стороны, обеспечивает направленность внимания учащихся на функциональную сторону каждой фразы, с другой стороны, облегчает в дальнейшем диалогическое общение.

Одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения: ролевые игры. Ролевая игра позволяет моделировать ситуации реального общения и отличается свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей, а также игровой проблемной ситуации, в которой действуют участники игры. Каждый участник в ходе игры организует свое поведение в зависимости от коммуникативной цели игры и речевого поведения партнеров. Итогом игры становится выполнение коммуникативной задачи. Примеры ролевых игр: «На занятии», «В магазине», «В кабинете врача» и так далее.

Логическим завершением каждого этапа обучения является контроль. Любой его вид, текущий или итоговый, проверяет то, чему научили, и отражает достижение конечной либо промежуточной цели обучения. Контроль диалогической речи может быть представлен следующими заданиями: восстановите диалог, составьте диалог по картинке.

Правильное использование всех перечисленных факторов организации упражнений позволяет управлять учебным иноязычным диалогическим общением в соответствии с поставленной методической задачей ибо обеспечивает с самого начала обучения адекватность учебного общения реальному.

### Литература

1. Бердалиева, Т. К. Диалогическая речь как цель и средство обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-rech-kak-tsel-i-sredstvo-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer>. Дата доступа: 10.09.2019.

2. Городилова, Г. Г. Обучение речи и технические средства / Г. Г. Городилова. – М., 1979.
3. Гуревич, П. Б. Усиление мотивации учебной деятельности / П. Б. Гуревич, С. Т. Григорян // Иностранные языки в школе. – М., 1976, – № 6.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1978.
5. Сизёмина, А. Е. Учебная мотивация как фактор эффективного овладения лексической стороной речи / А. Е. Сиземина // Вестник ТГУ, 2008.-Выпуск 5.-С. 42-47.
6. Пассов, Е. И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – М., 1975. – № 1. – С. 75-82.

**Ермалович А.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет,  
Беларусь, Минск*

## **СЕМАНТИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Рассмотрены способы семантизации нового лексического материала, описаны наиболее эффективные способы семантизации, содействующие сознательному использованию лексических единиц в речевой практике, возможности переводного и беспереводного способов, стратегии обучения лексике.

*Ключевые слова: семантизация, способы семантизации, переводные способы, беспереводные способы, возможности различных способов семантизации*

**Ermalovich A.V.**

*Belarusian state medical University  
Belarus, Minsk*

## **SEMANTICS OF SPEECH UNITS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The ways of semantics of new lexical material are considered, the most effective ways of semantics promoting conscious use of lexical units in speech practice, possibilities of translated and untranslated ways, strategies of teaching vocabulary are described.

*Keywords: semantisation, semantisation methods, translational methods, non-translational methods, possibilities of different semantisation methods.*

В системе обучения русскому языку как иностранному обучение лексике занимает важное место в силу того, что лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Процесс семантизации предполагает сообщение, передачу всего внутреннего содержания слова. Семантизация – это осмысление, обнаружение смысла, значения Балыхина [5, 421]. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является ее адекватность.

На начальном этапе обучения иностранному языку многие преподаватели в попытке сэкономить время в качестве способа семантизации новой лексики используют перевод слов/словосочетаний на родной язык обучающихся, либо на язык-посредник [1, 320]. Лингвисты сходятся во мнении, что все способы (методы) семантизации нового лексического материала можно разделить на две группы – переводные и беспереводные [4, 11]. К переводным методам относятся: 1) однословный перевод – подбор слова в языке обучающегося (или языке-посреднике) с таким же значением, как и в изучаемом языке...; 2) перевод на основе словосочетания – поиск необходимого соответствия, отличающийся по количеству слов, используемых для обозначения явления...; 3) перевод с дополнительными пояснениями – метод, который используется в случаях, когда нельзя подобрать точный перевод слова, выраженный в одном-двух словах... [8].

Данные способы могут быть достаточно эффективны в тех случаях, когда объем понятия единицы в русском и родном языке совпадает, и позволяют экономить время на занятии, однако их рекомендуется использовать лишь на начальном этапе обучения языку.

Беспереводные способы по сравнению с переводными обладают такими важными характеристиками, как возможность использовать различные каналы восприятия информации, активизация и стимуляция познавательной деятельности. Уже на первых занятиях возможно использование наглядности в качестве беспереводного способа семантизации для конкретных предметов (стол, доска,...), пространственных понятий (слева, справа...), некоторых глаголов (писать, идти...) ... [2, 86].

Беспереводных методов, использующихся в методике преподавания РКИ, значительно больше, нежели переводных [7, 116]. Данные методы считаются более эффективными при изучении иностранных языков, так как развивают языковую догадку, позволяют студентам не заучить, но осознать и запомнить то или иное языковое явление, а также предполагают творческий подход со стороны преподавателя. Всего выделяют семь беспереводных способов семантизации: использование наглядности; использование описания; использование перечисления; использование синонимов; использование антонимов; объяснение словообразовательных особенностей слова; использование контекста [7, 117].

Каждый из вышеперечисленных способов имеет свои плюсы и минусы с точки зрения удобства использования с конкретной целью и в конкретных учебных условиях.

Использование наглядности – метод, предполагающий использование наглядных материалов, таких, как предметы, фотографии или рисунки. Использование наглядности – это непосредственная демонстрация предмета или его рисунка, показ действия и называние его. С помощью таких способов обычно осуществляется семантизация существительных, глаголов, местоимений, числительных, предлогов, отчасти прилагательных. Однако семантизация с помощью наглядности практически невозможна при изучении причастий, деепричастий, наречий и их грамматических форм [3, 4].

Данный способ часто применяется на начальном этапе, когда студенты знакомятся с базовой лексикой.

Семантизация с помощью наглядности (картинок и др.) создаёт эффект «присутствия» в какой-то конкретной ситуации общения, способствует адекватному выражению ими мыслей в соответствии с коммуникативным замыслом, опора на «широкое использование цветных картинок как основного средства семантизации речевых единиц» стимулирует создание смысловых образов и обеспечивает речевую инициативу обучающихся [4, 3].

Использование описания чаще имеет место на более высоком уровне владения языком, когда накопленный учащимися словарный запас позволяет понять определение того или иного слова. Этот метод позволяет описать предмет, действие или признак при помощи комбинации уже известных студентам слов [3, 4].

Описание значения может быть выражено а) толкованием б) дефиницией. Описание чаще применяют на среднем и продвинутом этапе, т.е. когда накоплен достаточный лексический запас.

Нередко в качестве приема семантизации используется перечисление, например: тарелка, вилка и т.д. – посуда... Оправданной и эффективной представляется презентация данного приема в виде таблиц групп слов, объединенных одной темой и структурированных по подгруппам [3, 5].

При использовании перечисления как метода семантизации новой лексики очень важно помнить о том, что перечисляемые слова должны быть известны студенту, чтобы он смог понять значение обобщающего слова.

Иногда при использовании данного метода можно натолкнуться на интересные и неожиданные расхождения в языках... Так, в Китае томаты –... принято считать фруктами. Поэтому на уроке русского языка в китайской группе попытка семантизировать слово помидор при помощи перечисления названий различных овощей оказалась неудачной... [7, 119].

Иногда необходимо бывает объяснить не значение слова, как новой лексической единицы, а оттенок ее смысла (или эмоциональной окраски) в сравнении со схожими по значению словами. В таком случае можно прибегнуть к методу использования синонимов, то есть предложить студентам синонимичную пару, один компонент которой уже знаком, и при помощи уточняющего комментария раскрыть особенности значения нового слова ... [3, 5].

В качестве синонимов могут выступать разные единицы: отдельные слова, словосочетания, аббревиатуры. Кроме того, на начальных этапах изучения языка начинается изучение параллельных синтаксических конструкций (изучающий – который изучает), глагольно-именных словосочетаний (задавать вопрос – спрашивать). В русском языке имеется значительное количество синонимов, образовавшихся в результате заимствований (общение – коммуникация), поэтому в интернациональных группах можно использовать прием сравнения русского и заимствованного слова.

При использовании синонимов всегда необходимо пояснение относительно тех семантических или стилистических компонентов значений, по которым дифференцируются синонимы (исключение составляют абсолютные синонимы) [3, 6].

Использование антонимов – очень удобный и понятный для обучающихся способ семантизации новой лексики. Сложности могут возникнуть при несоблюдении правил сочетаемости компонентов антонимичных пар с другими словами. Так, мы можем сказать старое пальто – новое пальто, но нельзя употребить ту же пару антонимов со словом человек, так как антонимия исчезнет, а значения прилагательных

изменяться: старый человек – это немолодой человек, а новый человек – это новичок [2, 97].

На среднем и продвинутом уровнях владения русским языком можно применять такой метод, как объяснение словообразовательных особенностей слова.

Данный способ семантизации требует определенных знаний о морфемах, составляющих русское слово, об их значениях, а также представлений о словообразовательных цепочках – то есть предполагает, с одной стороны, определенный уровень обучения, с другой – наличие определенных способностей у обучающегося [2, 98].

Если то и другое допускает использование данного способа семантизации, то с его помощью происходит развитие языковой догадки, а также формирование потенциального словаря.

Этот прием хорошо зарекомендовал себя при изучении глаголов движения с приставками (ушел, зашел, подошел). Он эффективен и при введении специальной лексики, однокоренных слов. Иногда удачно совпадает принцип конкретного именования в русском и родном языках. В подобном случае сопоставление лексических единиц становится особенно увлекательным.

Необходимым способом семантизации является использование контекста, позволяющего понять значение слова, что также способствует развитию языковой догадки у обучающегося. При использовании этого способа в процессе работы с иностранными студентами необходимо подбирать контекст, который будет содержать возможность опознания, выведения значения конкретного слова, и учитывать уровень обучения и способности обучающихся [6, 89].

Таким образом, для семантизации лексических единиц на занятиях РКИ могут быть использованы практически все беспереводные способы, причем не только по отдельности, но и комплексно. И значение любого, на первый взгляд, непереводаемого слова можно преподнести различными способами, не только разъяснив учащимся его смысл, но и подчеркнув его уникальность в лексической системе языка.

### Литература

1. Айдарова, С. Х. Переводный и беспереводный способы семантизации лексики при изучении татарского языка / С. Х. Айдарова, В. А. Гарипова, Л. М. Гиниятуллина // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 1. – с. 319-322.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие / Т. М. Балыхина. – М.: Издательство

- Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Бойченко, В. В. О способах семантизации новых слов на занятиях по русскому языку как иностранному на курсе довузовской подготовки / В. В. Бойченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. – Т. 19. – с. 4-6.
  4. Ермалович, А. В. Говорим по-русски (винительный и предложный падежи в картинках) : учебно-методическое пособие для иностранных учащихся / А. В. Ермалович. – Минск :Колорград, 2019. – 112 с.
  5. Ершова, Е. Н. Способы семантизации новой лексики на уроках РКИ в аспекте лакунологии / Е. Н. Ершова // Современное состояние и перспективные векторы развития филологии, лингвистики, языкознания: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 июня 2017. – г. Москва: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – с. 11-17.
  6. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.
  7. Лакуны как явление языка и речи: Сборник научных трудов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – 287 с.
  8. Макшанцева, Н. В. Концептуальное описание языковых единиц как способ организации учебного материала в процессе овладения русским языком иностранными студентами / Н. В. Макшанцева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2009. № 7. – с. 116-125.
  9. Павлова, Е. А. Беспереводные способы раскрытия значения иностранных слов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/525163/> Дата доступа: 20.10.2019).

**Шадурская Л.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

В статье излагаются системные принципы обучения технике письма, анализируются основополагающие требования при обучении письму,

проводится дифференциация видов соединения букв.

*Ключевые слова: графика, графический навык, каллиграфия, обучение технике письма, алгоритм соединения букв, виды соединения букв.*

**Shadurskaya L. I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## LETTER TRAINING. FORMATION OF GRAPHIC SKILLS

The article sets out the systemic principles of teaching the writing technique, analyzes the fundamental requirements for teaching writing, and differentiates the types of connection of letters.

*Keywords: graphics, graphic skill, calligraphy, training in writing technique, letter combination algorithm, types of letter combination.*

Важное место в методике преподавания русскому языку как иностранному принадлежит обучению технике письма (графике, каллиграфии, орфографии).

Графика – это совокупность начертательных средств того или иного письма, включающая графемы, знаки препинания, знак ударения и др. ; система отношений между графемами и фонемами в фонематическом письме. Соответственно, графические навыки – это навыки владения этими средствами, навыки их использования при письме и узнавания при чтении [1].

В современной методической теории каллиграфия понимается как умение писать чётким, удобочитаемым, устойчивым почерком. Каллиграфическое качество письма – это соразмерность элементов по высоте, ширине, наклону, идентичность в написании букв [2]. В этой связи следует различать термины *графический* и *каллиграфический*. Приемлемы сочетания: *графический навык*, но *каллиграфический почерк, письмо*.

На начальном этапе обучения графические навыки формируются параллельно с фонетическими. Каждый звук имеет несколько вариантов графического изображения. Обычно, четыре буквы: две печатные (прописная и строчная) и две рукописные (прописная и строчная) соответствуют одному звуку.

Особенности графического навыка в том, что это, с одной стороны, двигательный навык. С другой же стороны, в процессе письма



осуществляется перевод осмысленных единиц речи в графические знаки (перекодировка).

Сознательный характер письма состоит в правильном соотношении звука и буквы, в соблюдении ряда правил – графических и орфографических.

Обучение технике письма начинается с самых простых моментов. На первом занятии преподаватель учит студентов ориентироваться в прописи: учащиеся знакомятся с рабочей и нерабочей строкой, определяют верхнюю и нижнюю линейки рабочей строки, середину нерабочей строки. Преподаватель обращает внимание на то, что нельзя писать за полями.

Одно из основополагающих требований при обучении технике письма – правильное расположение тетради на столе. Обучая студентов наклонному письму, первое время преподаватель контролирует, чтобы тетрадь на парте лежала под углом в  $25^\circ$ . В соответствии с современным образцом-шрифтом методика предусматривает обучение письму под углом в  $65^\circ$  к строке. Исследования показали, что именно такой угол наклона благоприятствует скорописи. Как же достигается правильный наклон? Не все знают, что наклон при письме определяется положением тетради. По этой причине так важно уже с первых уроков отрабатывать правильное положение тетради на столе. В письме нет элемента «наклонная линия» – все линии прямые. Обычно, люди пишут все линии прямо, перпендикулярно линии края парты, к центру груди. Преподаватель может предложить студентам поэкспериментировать. Для чистоты эксперимента нужно взять альбомный лист без разлиновки. Студентам предлагается положить лист ровно и провести прямую линию к центру груди. Затем положить лист с наклоном и снова провести прямую линию. После этого нужно сравнить обе линии и объяснить, почему вторая линия получилась с наклоном. В результате проведенного эксперимента студенты делают вывод о том, что секрет письма с наклоном заключается в положении тетради на столе.

Таким образом, учащиеся запоминают, если тетрадь лежит под углом наклона влево в 25 градусов относительно линии, перпендикулярной краю стола, следовательно, угол наклона при письме будет 65 градусам вправо. Как правило, нарушение наклона приводит к отсутствию параллельности элементов букв.

Обращается внимание на то, что при письме правая рука свободно движется по листу, а левая лежит на листе, придерживая его. Тетрадь на столе лежит так, чтобы начало строки приходилось на середину груди пишущего. По мере заполнения страницы, тетрадь продвигается вверх, но начало заполняемой строки по-прежнему находится напротив центра груди пишущего.

Обучение письму основывается на принципах поэлементного изучения и одновариантного начертания букв. Поэлементный принцип не означает отрывное письмо, так как процесс написания буквы основывается на двигательных элементах, что обеспечивает их безотрывное соединение.

Основная цель при формировании графического навыка – выработка безотрывного письма. С первого занятия преподаватель должен постоянно акцентировать внимание студентов на максимально безотрывном написании букв и соединений букв в слове. Если студент не зафиксировал важность безотрывного написания букв и соединений, основная цель формирования графического навыка не будет достигнута.

Следует также уделять внимание рациональному соединению букв между собой, так как именно это обеспечивает скорость письма.

Для выработки алгоритма соединения букв необходимо дифференцировать вид соединения: верхнее соединение, нижнее соединение и среднее соединение. Если написание буквы начинается от верхней линии рабочей строки, эта буква относится к верхнему виду соединения – *и, й, к, н, п, р, с, т, у, ф, ц, ш, щ, ы, ь, ю*. В этом случае соединительную линию от предшествующей буквы нужно продолжить до верхней линии рабочей строки. Для буквы *с* – немного не доводя до верхней линейки, повернуть вправо.

К нижнему виду соединения относятся буквы, написание которых начинается от нижней линии рабочей строки – *а, б, д, л, м, о, я*. Соединительную линию от предшествующей буквы нужно вести вправо, чуть выше нижней линейки строки.

Если написание буквы начинается от середины рабочей строки, эта буква относится к среднему виду соединения – *в, г, е, ж, з, х, ч, ь, э*. От предшествующей буквы соединительная линия идёт до середины строки, плавно переходя к начертанию другой буквы.

Алгоритм соединения букв должен быть выработан до автоматизма, что достигается многократным повторением.

Переучивать всегда сложнее, чем учить. Если в силу каких-либо обстоятельств студент начинает писать печатными буквами или пишет письменными буквами с ошибками, переучить его очень трудно. Для того, чтобы обосновать необходимость писать письменными буквами, необходимо усвоение простой истины: человек, который не умеет писать сам, не сможет прочитать письменный текст, написанный другим человеком. Кроме того, нужно обратить внимание на тот факт, что использование письменного шрифта позволяет увеличить скорость письма. Умение быстро писать – важное требование в процессе овладения языком.

Качество техники письма настолько же значимо для правильного восприятия письменного сообщения, насколько хорошая дикция необходима для адекватного понимания устной речи.

### Литература

1. Московкин, Л. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Л. Московкин, Т. Капитонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mybook.ru/>. Дата доступа: 20.08.2019.
2. Шинтарь, З. Л. Методические рекомендации по курсу «Каллиграфия» / З. Л. Шинтарь. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 27 с

**Ушакова Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### **ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В СОДЕРЖАНИИ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ»**

В статье говорится об особенностях отражения межпредметных связей в содержании курса русского языка как иностранного для будущих фармацевтов, обучающихся на 1 курсе.

*Ключевые слова: дискурс, русский язык как иностранный, межпредметные связи.*

**Ushakova A.I.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### **FEATURES OF REFLECTION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN THE CONTENTS OF THE COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN FOR STUDENTS OF THE 1 COURSE TRAINING IN THE SPECIALTY «PHARMACY»**

The article talks about the peculiarities of reflection of intersubject communications in the content of the course of Russian as a foreign language for future pharmacists studying in the 1st year.

*Key words: discourse, Russian as a foreign language, intersubject communications.*

Основной целью обучения в медицинском вузе иностранных студентов является их подготовка к будущей профессии. Поэтому студенты-медики должны овладеть языком специальности: изучить особенности медицинского дискурса в целом и конкретной специальности в частности. В связи с этим отбор и наполнение материала для обучения требуют особого подхода.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» оказывает содействие в реализации задач будущей профессиональной деятельности студентов. Это связано с тем, что изучение русского языка увеличивает возможности обучаемого, так как русский язык в данной ситуации является языком профессионального общения. В учебном процессе, например, русский язык необходим для слушания лекций, чтения специальной литературы, устных выступлений на семинарах и научно-практических конференциях, подготовки и сдачи зачетов и экзаменов. Таким образом, основной задачей, которая стоит перед студентами, является овладение всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики.

В процессе составления учебной программы для студентов 1 курса основной акцент был сделан на интеграцию дисциплины русский язык как иностранный с профильными дисциплинами, такими, например, как химия, биология и фармация. Это дает возможность на основе межпредметных связей применять русский язык для систематического пополнения профессиональных знаний. Тематические планы по русскому языку как иностранному для различных специальностей медицинского факультета иностранных учащихся имеют свои особенности, так как при их составлении были учтены темы профильных дисциплин. Таким образом, в программу обучения будущих фармацевтов и провизоров, которые обучаются на 1 курсе, были включены такие темы: «Меры безопасности при работе в химической лаборатории», «Виды и методы анализа веществ», «Агрегатное состояние вещества», «Биология как наука», «Строение растительной клетки», «Углеводороды», «Химический состав клетки», «Строение цветка», «Форма листа», «Фармация и здоровье человека» и другие.

Эти темы обучают студентов чтению, пониманию и воспроизведению содержания текстов научного стиля речи, расширяют запас общенаучной и медицинской терминологической лексики. Большое значение имеют предтекстовые и послетекстовые задания, целью которых является

подготовка иностранных учащихся к чтению текста по специальности, формирование навыков и умений репродуктивной и продуктивной речи.

Студенты, выполняя эти задания, имеют возможность совершенствовать знания и умения в речевой деятельности на русском языке, необходимые для решения коммуникативных задач в процессе овладения специальностью.

Следовательно, можно сделать вывод, что включение в программу материалов научно-медицинского дискурса изучаемой специальности на основе межпредметных связей дает возможность нацелить студентов в процессе обучения на активную речемыслительную деятельность, а также содействует формированию профессиональных умений и навыков будущих фармацевтов и провизоров.

### Литература

1. Кошевец, С. Ф. Особенности структуры модуля профессионального общения для иностранных курсантов летно-технических специальностей / С. Ф. Кошевец // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: Материалы VII Международной науч.-методич. конф. – Минск, 19-20 мая 2016 г./ редкол.: С.И. Лебединский (гл.ред.) [ и др.]. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – с 204-205.
2. Санникова, А. В. Реализация межпредметных связей при обучении русскому языку студентов-медиков / А. В. Санникова // Вестник БООПРЯИ. – 2005. – №1. – С. 40.
3. Гурьев, А.И. Межпредметные связи в системе современного образования: Монография / А. И. Гурьев. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 212 с.
4. Смирнова, М. А. Теоретические основы межпредметных связей / М. А. Смирнова. – М., 2006.

**Василевская Е.П.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ, СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данном сообщении рассматриваются коммуникативные задачи, стратегии и тактики в обучении РКИ и способы их реализации.

*Ключевые слова: коммуникативные задачи, стратегии, тактики и речевая тактика, планирование речевого поведения, составной компонент.*

**Vasilevskaya E.P.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## **COMMUNICATIVE TASKS, STRATEGIES AND TACTICS IN THE MODERN LINGUISTIC METHODOLOGY OF TEACHING RCTS**

This communication discusses communicative tasks, strategies and tactics in teaching russian as a foreign language and provides ways to implement them.

*Keywords:* communicative tasks, strategies, tactics, speech tactics, speech behavior planning, compound component.

Любое речевое действие содержит в себе решение определенной коммуникативной задачи говорящего, которое решается посредством использования речевых стратегий и тактик. Речевое поведение преподавателя РКИ и ситуации введения коммуникативного задания определяется набором особых коммуникативных задач, в основе которых лежит так называемое «побуждение/провокация» собеседника (студента) к речевому действию.

Стратегии и тактики являются определяющими для достижения поставленной коммуникативной задачи. Стратегии связаны с общим замыслом конечной цели общения. Тактики состоят из конкретных речевых ходов, которые соответствуют общей стратегии.

Коммуникативная стратегия речи есть способ реализации замысла, она предполагает отбор фактов и их подачу в определенном освещении с целью взаимодействия на интеллектуальную, волевою и эмоциональную сферу адресата. Стратегии связывают с реализацией интенции, планированием речевого поведения и содержательной стороной общения, что определяет ее как дискурсивную категорию. Стратегия – это «игра по правилам» в рамках имеющихся возможностей, и она должна иметь свой инвариант (общие правила) и варианты (допустимые возможности).

Как известно, структурным компонентом стратегии является тактика или чаще набор тактик. Тактика – совокупность коммуникативных

приемов, выбор и последовательность речевых актов на определенном этапе общения.

Представляется необходимым определить коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения преподавателя РКИ. Различие этих понятий и обозначаемых ими явлений сводится к тому, что каждое из них соответствует разному уровню абстракции исследования. Речевая тактика в реализации представляет собой речевой акт, являясь составным компонентом речевого жанра, «поворотным пунктом» в развитии темы, «сюжета» ситуации, приемом реализации речевой стратегии. Таким образом, речевая тактика имеет форму речевого акта, является составным компонентом речевого жанра и более абстрактной категории – речевой стратегии. Многие авторы видят в речевой стратегии ее «надтекстовую» природу. Стратегия должна иметь свои строевые элементы. При реализации «надтекстовой» природы речевой стратегии можно выделить четыре коммуникативные стратегии и соответствующие им тактики:

- 1) Информационно-аргументирующая стратегия, тактики: передача информации, коррекция модели мира, контроль над пониманием;
- 2) Манипулятивно-консолидирующая стратегия, тактики: подчинение, контроль над инициативой, контроль над темой, контроль над деятельностью;
- 3) Экспрессивно-апеллятивная стратегия,
- 4) Тактики: формирование эмоционального настроения, самопрезентация, дискредитация, установка контакта и блокировка контакта;
- 5) Контрольно-оценочная стратегия, тактики: получение информации, собственно оценка, оценка поведения и отношения, эмотивная оценка.

Знание коммуникативной задачи определяет речевую стратегию, следовательно, и речевые тактики.

Одной из особенностей ситуации общения является то, участники коммуникации, преследуя свои цели на протяжении всего коммуникативного события, не пользуются готовыми схемами – последовательностями речевых актов, а конструируют свои обращения по ходу ситуации.

Таким образом, можно выделить несколько типов коммуникативных задач на уровне введения учебного материала. Некоторые из них имеют простую, а некоторые – комбинированную формы. Каждому из них соответствует определенный набор стратегий и тактик.

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ. СТРАТЕГИИ. ТАКТИКИ.

Информирование-объяснение. Опора на уже известную информацию. Вопрос, констатация.

Побуждение, информирование-запрос информации. Удержание внимания на теме, обращение к личному опыту, разъяснение, частное-общее-частное, рекомендация, обращение к личному фактологическому опыту, предложение ситуации. Вопрос, конкретизация, визуализация материала, альтернатива, побуждение к согласию, призыв, повторы, самоперебивы, объяснение, обращение к уже известной информации, наводящие вопросы, указательность.

Побуждение к поиску фактологической информации. Уточнение информации. Ряд вопросов.

Запрос фактологической информации. Обращение к личному опыту. Корректировка, перифраз.

Побуждение. Привлечение внимания к теме, призыв к добровольному речевому действию, разъяснение, кооперация, кооперация в группе. Обращение к личному опыту, повтор, разбив логики предложения.

Сообщение-запрос информации. Кооперация, обращение к личному опыту. Информированное объяснение, примеры, побуждение к согласию, запрос мнения.

Выражение мнения. Разъяснение. Вопрос, обращение к уже известному.

Объяснение цели задания, запрос информации. Рекомендация, кооперация. Объяснение, обращение к уже известной информации, альтернативные вопросы, визуализация учебного материала.

Сообщение информации, привлечение внимания. Кооперация. Конкретизация, смена адресанта.

Представление темы обсуждения, запрос информации. Разъяснение. Альтернатива, просьба, дополнение.

Выявление стратегии и тактики речевого поведения при введении заданий коммуникативного типа позволяет сделать следующие выводы.

Коммуникативное задание, представленное в учебнике или учебном пособии, подвергается не только речевой интерпретации со стороны преподавателя с целью его адаптации, но и дополняется путем расширения спектра коммуникативных задач. Факторами увеличения объема коммуникативных задач могут служить предположения преподавателя о неполном понимании задания студентами, более подробная описательная сторона задания преподавателем, смена акцентов задания, привлечение дополнительных учебно-методических материалов и т.д. Соответственно



расширяется и круг коммуникативных стратегий и тактик презентации коммуникативного задания.

**Гринкевич Е.И., Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

**Ковынева И.А., Петрова Н.Э.**

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

## **О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСНО-ОТВЕТНЫХ СТРАТЕГИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА**

В ходе обучения иностранных студентов русскому языку для специальных целей на уровне С1-С2 (вторая ступень получения высшего медицинского образования) контроль процессов продуцирования и восприятия речи в различных речевых ситуациях уместно проводить с помощью видеоматериалов, которые позволяют погружать обучаемых в различные речевые стратегии медицинского дискурса. Этот вид работы помогает понимать причины коммуникативных неудач и дает представление о приемлемом и/или неприемлемом речевом поведении в процессе дискурса между медицинским работником и пациентом.

На примере диалога из короткометражного фильма «Врача вызывали?» (СССР, 1987) анализируются стратегии вопросно-ответного взаимодействия врача и пациента, которые оказывают влияние на ход коммуникации.

*Ключевые слова: медицинский дискурс, русский язык для специальных целей, вопросно-ответные речевые стратегии, диалог, врач, пациент.*

**Grinkevich E., Melnikova T., Kurouskaya Yu.**

*Belarusian State Medical University,  
Belarus, Minsk*

**Kovineva I. A., Petrova N. E.**

*Kursk State Medical University  
Russia, Kursk*

## QUESTIONS-AND-ANSWERS STRATEGIES IN THE MEDICAL DISCOURSE OF THE DOCTOR AND PATIENT

In the processes of teaching foreign students Russian for Specific Purposes (RSP) at C-1 – C-2 level (the second stage of high medical education acquisition) the control of speech production and perception in different speech situations is appropriate to conduct by utilizing video materials which enable to plunge trainees in different speech strategies of medical discourse. This activity enables to understand the causes of communication failures and provides a notion about acceptable and/or unacceptable speech behavior in the discourse between a health worker and a patient.

The questions-and-answers interaction strategies that make an impact on the communication between the doctor and the patient from the short film «Did you call a doctor?» (USSR, 1987) are being analyzed.

*Keywords: medical discourse, Russian for Specific Purposes (RSP), questions-and-answers speech strategies, dialogue, doctor, patient.*

Проблематика речевого общения не случайно постоянно находится в поле зрения ученых-исследователей и преподавателей-практиков. Наиболее полное представление о речевой деятельности, об особенностях речевого взаимодействия говорящего и слушающего дает совмещение теоретического подхода и изучение прагматических установок говорящего, а также психологических и поведенческих реакций коммуникантов. Дискурс, по мнению ученых-лингвистов, представляет собой речевую деятельность и одновременно языковой материал [6] в любой репрезентации, звуковой, графической или электронной» [4: 20]; это «язык в языке», существующий в текстах, «за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, – в конечном счете – особый мир» со своими правилами истинности и со своим этикетом [5: 670, 676].

Одним из древнейших типов дискурса является медицинский дискурс со своими стратегиями, особыми формульными моделями поведения,

выработанными врачами на протяжении веков. Участниками медицинского дискурса являются медики (врачи различных специальностей, медсестры, санитары), пациенты, родственники пациента. В.В.И. Карасик отмечает, что степень воздействия на пациентов и обстоятельства медицинского дискурса зависят от профессиональной специализации медицинского работника, от типа медицинской деятельности (обследование и/или рекомендации, оперативное вмешательство и т.д.), от конкретных ситуаций, связанных с оказанием медицинской помощи человеку (прием в кабинете врача, визит на квартиру больного и др.) [2: 239–230].

В медицинском вузе, особенно в том случае, когда обучение профильным предметам осуществляется на английском языке, осложняется процесс развития социолингвистической компетенции студентов по причине отсутствия языковой и культурной среды и ограниченного количества часов для изучения предмета «Русский язык как иностранный». В такой ситуации особую значимость приобретает обучение студентов медицинских специальностей профессиональной коммуникации на русском языке. Считаем, что в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку на уровне С1-С2, на второй ступени получения высшего медицинского образования уместно использовать видеоматериалы, позволяющие контролировать процессы продуцирования и восприятия речи в различных речевых ситуациях, понимать причины коммуникативных неудач, учиться коммуникативным стратегиям и тактикам разговорной речи, получать представление о том, что допустимо и/или приемлемо, а что недопустимо и/или неприемлемо в речевом поведении медицинского работника и пациента.

У. Ленерт подчеркивает, что «семантическое описание высказывания в вопросно-ответном диалоге осуществляется через социальный контекст» [3: 239–230]. Выделяя четыре класса социальных контекстов, в которых интерпретируется вопрос, и четыре класса ответов, исследователь называет следующие стандартные комбинации/стратегии: справочный вопрос/информативный ответ, вопрос-просьба/ответ-действие, любезный вопрос/любезный ответ, стратегический вопрос/стратегический ответ. При стандартных стратегиях вопрос/ответ диалог воспринимается как обычный, при нестандартных – вопросно-ответное взаимодействие воспринимается как бессмысленное, неестественное, смешное.

Предметом рассмотрения в данной работе, посвященной сферам функционирования различных речевых стратегий медицинского работника и пациента, является специфика двух взаимообусловленных и вместе с тем противопоставленных типов ментальности, рассматриваются

некоторые особенности дискурса врача и пациента на примере диалога из короткометражного фильма «Врача вызывали?» (СССР, 1987).

Реплика-стимул, или иницилирующая реплика-приветствие, «Здравствуйте!» (ненормативное речевое поведение), открывающая диалогическое единство, определяющая содержание и форму следующего за ним высказывания, должна бы обескуражить пациента, и вызвать ответную реакцию, например, «Привет!», однако интеллигентный пациент, чувствуя различия в социальном статусе и соответственно в занимаемых в процессе речевого взаимодействия коммуникативных позициях, вежливо отвечает: «Добрый день» (нормативное речевое поведение).

Далее следуют стандартные стратегии, включающие комбинации справочных вопросов, предназначенных для получения информации, и информативных ответов: «Врача вызывали?» – «Вызывали»; – «Кто больной?» – «Я больной».

Реплика-реакция в форме импульсивного восклицания «Ой, как хорошо!» (неуместная в данной ситуации) вызывает недоуменный вопрос пациента «Что тут хорошего?».

Следует отметить, что отдельные вопросы и ответы могут попадаться сразу в несколько классов. Например, вопрос «Что тут хорошего?» одновременно является стратегическим и справочным вопросом. Однако доктором он был истолкован как справочный, а не как стратегический, поэтому ответ информативный: «Мужчина! Примета у нас такая! Если первый больной мужчина – это к счастью! Я ужасно рада!»

Ответная реплика пациента «Я тоже рад... ужасно», в которой он умышленно повторяет оксюморон-фразеологизм «ужасно рад» с включенной психологической паузой демонстрирует рост недоверия пациента к доктору. Таким образом, мы видим уровень продемонстрированной пациентом языковой и речевой компетенции, детерминированной общеустановленным правилом «лечение может быть успешным только в случае полного доверия пациента врачу».

Отсутствие реакции врача «Так, больной. На что жалуемся?» на скрытый зародившийся страх пациента немного успокаивает последнего и принуждает продолжать сыницилированный им же диалог «Что-то здесь, в боку, постоянно тянет. В правом, вот тут».

Реплика-реакция врача «Сердце» заставляет пациента занять уже оборонительную позицию «Сердце ... Сердце вроде, извините, всё-таки здесь!». Этот одновременно любезный и стратегический ответ является выражением нарастающего недовольства некомпетентностью доктора,

который продолжает удивлять своими «глубокими познаниями» в медицине «*Ой! Ну... Сердце там, где часы... Это мы проходили. Так... Ачѐ ж у Вас там-то болит?*».

Обмен стратегическими репликами («*А может, Вас укусил кто?*» – «*Кто?!*» – «*Ну, я не знаю, кто у вас тут есть...*» – «*Нет, что вы... У меня никого нет, доктор!*» – «*Да?*») представляет собой сложную форму социального взаимодействия, где вопросы доктора не являются запросом некоторой информации, а скорее, это игра стратегий, демонстрирующая его превосходство над пациентом. Однако ответ пациента «*Кто?!*» на вопрос «*А может, Вас укусил кто?*» – псевдовопрос, который в действительности означает «*У тебя нет власти надо мной: я лучше знаю, что нужно делать в данной ситуации*».

Следующий вопрос-просьба «*Может, вы меня всё же послушаете?*» должен дать сигнал доктору выполнять согласно протоколу соответствующие медицинские действия. Только вот доктор неверно интерпретирует просьбу пациента послушать (провести аускультацию), вследствие чего вновь терпит коммуникативную неудачу «*Ну, конечно, о чём Вы говорите, конечно. Так, слушаю вас*». Данный ответ-действие доктора не попадает в класс стандартных ответов, соответственно желание доктора послушать (воспринимать слухом) вызывает негативную реакцию пациента. Пациент, придерживаясь правил хорошего «иллокутивного тона» [1: 33], использует в диалоге мягкие и нейтральные директивные речевые реакции: «*Нет, я имею в виду фонендоскопом*». – «*Чем?*» – «*У вас должна быть такая штука, с резиновыми трубочками...*» – «*А, это есть... Сейчас мы его найдем... Где он тут у меня? О! Там у Вас что-то тикает. Ой!... Как интересно! Тик-тик, тик-тик...*» – «*Но болит-то у меня в боку, доктор*» (реплика-несогласие).

Доктор продолжает удивлять: «*Да?... А что же тут может болеть?*» – «*Может, печень?*» – «*Ой, печень может! Хотя, знаете, вот мы проходили, что если справа, то это ...аппендикс!*» – «*Доктор, я боюсь, что...*» – «*Ой, вот этого не надо... бояться, мы это вырежем под наркозом! Вы даже ничего не почувствуете*». – «*Я боюсь, что вы ошибаетесь. Дело в том, что аппендикс у меня уже давно вырезали*».

Теперь уже доктор в недоумении, но, поскольку ему принадлежит большая часть зоны директивности, он может позволить приказывать и требовать: «*Да-а? А ну-ка, откройте рот!..*» – «*А-а...*» – «*Шире!*» – «*А-а-а-а!!!*» – «*Как же вырезали, когда я его вижу?*» – «*Кого?!*» – «*Аппендикс! Аппендицит!*»

Стратегический вопрос задан так, как если бы он относился к

типу *возможность*. Предложение *«Как же вырезали, когда я его вижу?»* в действительности является утверждением, в котором выражено удивление или недоверие уже со стороны врача. Пациент понимает, что вопрос этот не является буквально справочным, а эффект удивления, возникающий как вывод, полученный в результате семантической обработки вопроса на глубинном уровне, остается при передаче стратегического сообщения: *«Доктор, вы не путаете?»* – *«С чем это?»* – *«...с гландами?»* – *«Гланды?.. А где ж аппендикс?»*.

Стратегический ответ *«Ниже, отсюда не видно»*, следующий за нестратегическим вопросом *«А где ж аппендикс?»*, приводит в действие механизм, отображающий социальный статус участников диалога. Отвечающий имеет, бесспорно, более высокий социальный статус, и в другой ситуации, не связанной с сохранением здоровья, обмен репликами можно было бы интерпретировать как показ превосходства одного участника диалога над другим. В данной же ситуации ответ пациента демонстрирует скорее чувство безысходности. Спектр эмоций доктора, к которому обращен вызов, по всей видимости, не очень широкий и колеблется от волнения до раздражения: *«Знаете, Вы вообще какой-то капризный. Это Вам не нравится, то Вам не нравится. Давайте сами говорите, что делать. Давайте»*.

Пара *вопрос-просьба/информативный ответ* является стандартной стратегией, когда ответ передает информацию, соответствующую содержащейся в вопросе-просьбе, например: *«Вы не подскажете, где ближайшая аптека?»* – *«Аптечный киоск есть в холле университета, а аптека – напротив, через дорогу»*.

Приведем пример нестандартной стратегии из анализируемого текста: *«Хорошо бы направление на анализы»*. – *«Анализы, хорошо»* (без всякого сопутствующего действия).

Во всех дальнейших вопросно-ответных парах ощущается какая-то неправильность, и она кажется скорее забавной, потому что все эти пары выглядят как почти правильные. Их никак нельзя назвать абсолютно бессмысленными: *«Писать-то Вы умеете?»* – *«Больной, а шутите!.. « – «Проходили...»* – *«Ой, я направление забыла... Потерпите до завтра, а?»* – *«Потерплю»*. – *«Ну, а я тогда побегу... А то у меня ещё столько вызовов... Кошмар! Всем должна помочь! Представляете?»* – *«Много больных?»* – *«Да ужас, ужас просто!»* – *«Дай им Бог здоровья!»* – *«Больной, опять шутите. Бога нет! Бога нет, но есть врач»* – *«Вы?»* – *«Я!»* – *«Врач! Тогда точно Бога нет...»*.

Таким образом, анализ стандартных и нестандартных стратегий

вопросно-ответного взаимодействия врача и пациента на примере диалога из фильма «Врача вызывали?» подтверждает тот тезис, что нестандартное вопросно-ответное взаимодействие может влиять на ход коммуникации. Во-вторых, недостаточный уровень коммуникативной компетенции врача может стать причиной проблемы непонимания в ходе устного медицинского дискурса. В-третьих, каждый вопрос и ответ той или иной речевой стратегии интерпретируется в некотором контекстуальном классе. В связи с чем, семантическая информация в достаточном объеме должна извлекаться коммуникантами из социального контекста диалога.

### Литература

1. Гринкевич, Е. И. О некоторых риторических стратегиях в дискурсе родителя и ребенка / Е. И. Гринкевич, Е. Г. Тарасевич // Русский язык в изменяющемся мире: Материалы междунауч. конф., Минск, 30–31 марта 1999 г. : в 2 ч. Ч. 2, С. 32–35.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. Ленерт, У. Проблемы вопросно-ответного диалога / У. Ленерт // Новое в зарубежной лингвистике, Вып. № 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 258–280.
4. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие. / Ю. Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
5. Степанов, Ю. С. Язык и Метод. К современной философии языка / Ю. С. Степанов. – М.: «Языки русской культуры», 1998. – 784 с.
6. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное / Л. В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

**Громова О. И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассмотрены особенности эвристических методов и возможности использования некоторых из них при обучении русскому

языку иностранных студентов медицинского вуза.

*Ключевые слова: эвристические методы, поисковая активность, личный образовательный продукт, развитие творческих способностей*

**Gromova O. I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## HEURISTIC METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

In the article explore specificity of heuristic methods and the ability application some methods by learning foreign students of medical university.

*Keywords: heuristic method, search activity, personal educational product, development of creative abilities*

В современном, быстро изменяющемся мире иностранному студенту недостаточно владеть системой лингвистических знаний и умениями осуществлять коммуникацию посредством изучаемого языка. Успешная социализация вторичной языковой личности во многом зависит от таких качеств, как самостоятельность, гибкость, креативность, умение критически мыслить и конструктивно решать возникающие проблемы и задачи в различных сферах жизни: бытовой, учебной, профессиональной. Поэтому одной из актуальных проблем в области преподавания русского языка как иностранного является поиск методов и приемов, направленных на развитие творческого потенциала студентов-инофонов в процессе обучения.

В практике традиционного обучения деятельность преподавателя заключается в трансляции студентам определенного объема учебной информации, которую они должны усвоить и затем воспроизвести. Получение учащимися готовых знаний не побуждает их к мыслительной деятельности, не предоставляет возможности для конструирования собственных знаний. Реализация такого подхода формирует у студентов пассивную позицию, снижает внутреннюю мотивацию, препятствует развитию их познавательных и творческих способностей в учебной деятельности.

В противовес традиционной системе обучения в 90-ые годы XX века оформилось и стало активно развиваться эвристическое обучение, смысл которого, по определению доктора педагогических наук А.В. Хуторского, заключается «в приобретении учащимися собственного образовательного опыта, обеспечивающего личное и общекультурное приращение знаний



и других образовательных ценностей» [3, с.146]. Формирование знаний и обогащение опыта учащихся происходит в процессе их активной мыслительной деятельности, продуктивной работы на уроке. Задача преподавателя – организовать учебный процесс так, чтобы студенты самостоятельно подходили к конструированию знаний через поиск, через открытие. Роль преподавателя в эвристическом обучении заключается в создании условий для реализации поисковой активности студентов, координации их учебной деятельности, результатом которой является создание каждым из них личного образовательного продукта: идеи, проблемы, текста, проекта и т.п. Следует подчеркнуть, что в процессе создания образовательного продукта происходит также развитие личностного потенциала учащихся, их познавательных, творческих и рефлексивных способностей.

Работа с учебным материалом в эвристическом обучении проходит последовательно: от формирования у каждого учащегося первичного представления об изучаемой теме, создания им субъективного продукта, через его сравнение с существующими аналогами в различных областях науки, техники, культуры, искусства, к «переосмыслению и углублению добытых знаний, созданию вторичного образовательного продукта» [3, с.119].

Отличительной особенностью эвристических заданий является их открытый характер, т.е. такие задания не должны иметь однозначных результатов выполнения, они должны предоставлять студентам возможность для поиска разных вариантов решения проблемы, а значит, быть максимально направленными на проявление самостоятельности, обеспечивать развитие познавательной активности и раскрытие творческих способностей студентов. К заданиям открытого типа относятся сочинение текстов различных жанров (интервью, рассказ, реклама и т.д.), составление кроссвордов, создание презентаций по изучаемой теме, коллажей и т.п.

Применение эвристических методов возможно как при изучении иностранными студентами текстов по специальности, так и при их знакомстве с учебным материалом социокультурной характера. На занятиях, построенных по эвристической модели обучения, могут успешно использоваться следующие виды методов: когнитивные (эвристические вопросы, метод эмпагии, эвристическое наблюдение, эвристический диалог), креативные («Если бы...», «Мозговой штурм», метод придумывания), методы рефлексии. Следует отметить, что данные методы могут органично сочетаться с традиционными методами и приемами обучения.

Рассмотрим в качестве примера некоторые виды эвристических методов, используемых на занятиях по русскому языку как иностранному. Наиболее часто находит применение метод придумывания, который

заключается в создании студентами продукта в результате активизации их умственной и творческой деятельности. Так, перед изучением темы «Врач и пациент» студентам предлагается нарисовать словесный портрет врача, в котором будут отражены его личностные и деловые качества, спектр необходимых в работе знаний и профессиональных умений. Последующая работа направлена на глубокое, осознанное чтение текста «Врач и пациент» и сопоставление с текстами, созданными студентами.

Метод «Мозговой штурм», который нацеливает студентов на быстрый поиск решения проблемных задач и презентацию групповых решений. Применение данного метода развивает умения межличностного общения, формирует толерантное отношение к мнению товарищей по группе. Например, студентам, обучающимся по специальности «фармация», можно предложить следующее задание: отправляясь на отдых или в путешествие, вы вспомнили о том, что с собой нужно взять аптечку. Составьте список лекарственных средств, которые могут понадобиться на отдыхе. Расскажите, какие лекарства вы возьмете и почему. Сравните свой список с инфографикой «Аптечка путешественника». Каких лекарств не оказалось в вашей аптечке, почему они необходимы? Без каких лекарств можно обойтись?

При изучении темы «Человек и природа» можно использовать различные эвристические методы. Например, реализация метода «Если бы...» предполагает составление студентами текста о том, что произойдет с планетой Земля через 100 лет, если люди не найдут способы утилизации отходов и переработки мусора. Выполнение заданий такого характера развивает творческое воображение студентов, а также способствует пониманию ими взаимосвязи факторов и процессов, происходящих в обществе. Полученные студентами результаты сравниваются с тем, как изображена планета Земля в мультфильме «ВАЛЛ-И».

Метод эвристических вопросов применяется для сбора достаточно полной информации о конкретном событии, явлении. С этой целью студентам предлагается сформулировать 7 ключевых вопросов (кто? что? зачем? где? чем? как? когда?), отражающих критическое состояние окружающей среды.

Одним из эффективных средств развития коммуникативной компетенции студентов-инофонов является эвристический диалог, в котором «важнейшей методологической и методической составляющей образовательного процесса становится вопрос обучающегося» [1, с.1]. В качестве образовательного продукта, кроме заданных вопросов, выступают также доказательства и опровержения. Например, студенты получают задание взять интервью у специалистов в области экологии. Для этого им необходимо задать не менее 5 вопросов и представить, как

экологи могли бы ответить на эти вопросы. Составление эвристических диалогов способствует развитию эффективного речевого взаимодействия студентов, активизации их творческого мышления, а также формирует навыки ведения конструктивного диалога.

Таким образом, умелое использование эвристических методов на занятиях по РКИ способствует активизации познавательной деятельности каждого студента, развитию его творческих способностей, нацеливает на самостоятельный поиск способов решения проблемных задач.

### Литература

1. Бэкман, Е. В. Эвристический диалог как средство развития коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Е. В. Бэкман; Нац. инст-т образ. – Минск, 2018. – 32 с.
2. Король, А. Д. Русский язык как иностранный. Практикум по развитию речи: учеб. пособие / А. Д. Король, Е. В. Бэкман, С. Я. Кострица. – Минск: РИВШ, 2017. – 190 с.
3. Король, А. Д. Эвристический практикум по педагогике: уч-метод. пособие / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно: ГрГУ, 2014. – 193 с.
4. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
5. Хуторской, А. В. Эвристика и телекоммуникации в медицинском вузе: уч-метод. пособие / А. В. Хуторской, А. Д. Король. – Гродно: ГрГМУ, 2010. – 128 с.

**Дзвинковская Н.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

**Кошевец С.Ф.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ  
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ**

Объектами когнитивной науки являются познавательные процессы и механизмы адаптации человека к реальности. Благодаря когнитивному анализу и моделированию решаются важные задачи, связанные со сложными, слабо формализованными и структурированными ситуациями, объектами и системами. Инструментарий когнитивного маркетинга и базовые стратегии смыслоформулирования в образовательном процессе позволяют повысить их эффективность.

*Ключевые слова: когнитивная компетентность, когнитивный маркетинг, когнитивная психология, когнитивный стиль, стратегии смыслоформулирования.*

**Dzvinkovskaya N. A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

**Koshevets S. F.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## THE USE OF COGNITIVE APPROACH IN THE FORMATION OF COMPETENCIES OF MEDICAL SPECIALISTS

Objects of cognitive science are cognitive processes and mechanisms of human adaptation to reality. Cognitive analysis and modeling help to solve important tasks associated with complex, poorly formalized and structured situations, objects, and systems. The cognitive tools of marketing and the basic strategy of meaning definition in the educational process improve their effectiveness.

*Keywords: cognitive competence, cognitive marketing, cognitive psychology, cognitive style, strategies of meaning definition.*

Целью исследования являлось обоснование педагогически эффективной модели и условий формирования когнитивной компетенции иностранных студентов медицинских вузов.

Задачи исследования:

- проанализировать сущность и структуру категории «когнитивная компетенция»;
- обосновать модель формирования когнитивной компетенции специалистов медицинского профиля обучения;
- выявить педагогические условия формирования когнитивной

компетенции.

В Европейской системе квалификаций (ЕСК) компетенция является интегративным понятием [5, с.143]. Она выражает способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений и включает: когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные опытом; функциональную компетенцию, именно то, что человек должен уметь делать; личностную компетенцию, которая предполагает умение вести себя в конкретной ситуации; этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Инновации в образовании в целом, а также в УВО медицинского профиля должны быть связаны:

- с изменением содержания и характера обучения, смещением акцентов с изложения фактов на овладение способами взаимодействия со студентами;
- с наращиванием информационной и технологической мобильности;
- с актуализацией мотивации дальнейшего совершенствования знаний у студентов, основанной на их уверенности в востребованности на рынке труда.

Как показывает мировой опыт, при переходе к постиндустриальной экономике наука и практика сталкиваются с недостатком когнитивного (от лат. *cognitio* – познание, изучение, осознание) ресурса. Отсюда широко представленные в современных публикациях утверждения по поводу невозможности инновационного развития без опоры на знания, интеллект, смысл, культурный код, формат коммуникации и другие виды когнитивных ресурсов. Новые задачи системного уровня не могут быть решены старым инструментарием.

Когнитивная наука носит междисциплинарный характер и синтезирует философию, психологию, нейрофизиологию, лингвистику и информатику, связанные единой проблематикой и общими методологическими принципами [3, с.114], объектами являются познавательные процессы и механизмы адаптации человека к реальности.

Термин «когнитивная психология» ввел в обиход американский психолог Ульрик Найссер, издав в 1967 году свою книгу «Cognitive Psychology». Исследования в этой области обычно связаны с вопросами памяти, внимания, чувств, представления информации, логического мышления, воображения, способности к принятию решений.

Многие положения когнитивной психологии лежат в основе

современной психолингвистики. Выводы когнитивной психологии широко используются в других разделах психологии, в частности социальной психологии, психологии личности, психологии образования.

Один из самых значительных персоналогов современности – Альберт Бандура, автор социально-когнитивной теории, согласно которой способность человека мыслить и познавать гораздо больше влияет на формирование личности, чем факторы окружающей среды. Обусловленность не есть только непосредственный результат событий, происходящих в окружающем мире, мышление и познавательная способность имеют решающее значение [6, с.685]. Для Бандуры человек – это продукт не биологических факторов, а научения, в ходе которого он способен усваивать разнообразные поведенческие модели.

Теория социального когнитивного научения Джулиана Роттера основана на предположении, что когнитивные факторы способствуют формированию реакции человека на воздействие окружающей среды [6, с.761]. Мишел считает, что психологам следует сместить акцент с рассмотрения глобальных черт, выводимых из поведения, на мыслительную деятельность и на конкретные ситуации. Например, человек, обычно стеснительный в общении с людьми, может, при некоторых условиях, вести себя в открытой, экставертированной манере.

Когнитивная компетентность – набор убеждений относительно нашей способности делать различные вещи; например, способный студент может быть уверен, что достаточно компетентен для сдачи выпускного экзамена, даже если не знает, какие именно задания там будут. Компетентности, сопровождающиеся стратегией преодоления, в свою очередь, расцветаются аффективными (эмоциональными) реакциями. Знания в современном менеджменте рассматриваются, в частности, и как языковая система, что представляет семантический потенциал профессионального сознания.

Исследователи отмечают, что в современных условиях средняя общеобразовательная школа с трудом справляется с функцией подготовки к обучению в высшем учебном заведении [4, с.6]. Связано это с несовпадением учебных программ предметных областей, особенностями требований ЦТ, различным эквивалентным содержанием десятибалльной системы. Анализ результатов сдачи ЦТ показывает, что задания части В (повышенного и высокого уровня сложности) решают около 30% выпускников. Одним из основных недочетов является жесткое следование изученным алгоритмам, без обращения внимания на особенности условия поставленной задачи, позволяющего использовать более рациональный

метод решения. Очевидно, при выполнении заданий ЦТ требуется быть готовым применить знания, умения и навыки в изменяющейся ситуации, что говорит о недостаточном уровне сформированности у учащихся когнитивной компетенции.

Под активно используемым термином «когнитивный стиль» подразумевается совокупность критериев выбора предпочтений при решении задач и познании мира, специфическая для каждого человека. Это система средств и индивидуальных приемов, к которым прибегает человек для организации своей познавательной деятельности.

Примеры разновидностей когнитивных стилей:

- полнезависимость–полезависимость (большее недоверие – доверие наглядным зрительным впечатлениям, напротив, степень полагания на внутренний опыт);
- фокусирующий – сканирующий контроль (индивидуальные особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации);
- импульсивность – рефлексивность (быстрота выдвижения гипотез в ситуации альтернативного выбора);
- узкий – широкий диапазон эквивалентности (ориентировка на различия либо сходство объектов, классификация);
- когнитивная простота – сложность (понимание и интерпретация происходящего в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений либо создание многомерной модели реальности, выделение в ней множество взаимосвязанных сторон).

В образовательном процессе определяющую роль для понимания научной речи выполняют стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных интерпретаций. Базовыми стратегиями смыслоформулирования являются детализация схем, конструирование концептуальных структур и репрезентаций по аналогии [2, с.96-97].

Стратегия конструирования репрезентаций через детализацию схем предполагает отбор ментальных схем и замену их переменных на информацию исходных ситуаций. Данная стратегия может использоваться при выполнении тестовых заданий, связанных с соотношением предложенной классификации и конкретных примеров: студенты пытаются соединить части опознанной информации и интегрировать их в предложенный смыслообобщающий комплекс.

Трудности освоения стратегии иноязычной аудиторией связаны с глубоко индивидуальными процессами актов понимания лексики

профессионального тезауруса, невозможностью переноса семантики в иную сферу использования. Сравните: объект собственности – объект действия, система действия – система органов, сосуды для хранения – кровеносные сосуды, древнее строение – строение организма, здоровый человек – здоровый орган, экономически слабый – физически слабый, внутренний рынок – внутренние органы.

Особое место занимают понятия, определяемые речевыми паронимами (эффектный – эффективный, технический – технологический, смерть – смертность, заболевание – заболеваемость). Смешению иностранцами подвергаются близкие к паронимам, но не вызывающие затруднений разграничения носителями языка: лежачий – лежащий, совершенный – совершённый, согласный – согласованный, оказывать – оказываться, кожаный – кожный, больной – болезненный, хрип – храп.

Однако установить связи между опознанными объектами научной информации удастся не всегда, в этих случаях приходится конструировать структуру по мере освоения содержания текста. К примеру, можно предложить студентам перечень дефиниций определенных разделов анатомии и поставить задачу их классифицировать по различным признакам (в зависимости от инструментальной вооруженности исследователей, от плана изучения строения тела человека, от состояния организма человека и т.п.). В дальнейшем остается лишь скорректировать терминологию в соответствии с принятыми требованиями.

Стратегии репрезентации по аналогии не случайно отводится огромная роль, ведь она используется в случаях, когда имеются лишь приблизительные условия приложения схемы, которая подвергается коррекции. Правило аналогии распространяется на все сферы деятельности. Наряду с научными аналогиями часто используются примитивные аналогии (ПА) [1, с.98]. Чаще такие аналогии используются иностранцами при освоении текстовых продуктов с трудноусваиваемым понятийным аппаратом. Примеры ПА: бег с барьерами – барьеры проникновения заболевания, обращение денег – кровообращение, стимулятор повышения эффективности – сердечный стимулятор, покинуть рынок – покинуть семью, скелет структуры – скелет человека, текущая река – текущие обследования. Использование ПА позволяет преодолеть ситуации нехватки у слушателей когнитивных ресурсов путем замены вербальной эмпликации на образную.

Основная идея когнитивного подхода – восприятие вещи не дискретно, как набор деталей, а как единое целое. Целостные характеристики, подкрепляясь детализацией, определяют смысл. В число



методов решения задач современного развития целесообразно включать блок управления когнитивным ресурсом, который в иных технологиях практически не использовался.

### Литература

1. Дзвинковская, Н. А. Формирование компетенций специалистов экономического профиля с учетом когнитивного подхода // Союз науки и практики: актуальные проблемы и перспективы развития товароведения: сборник научных статей международной научно-практической конференции, Гомель, 4 ноября 2016 г. / Белкоопсоюз, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации; под науч. ред. В. Е.Сыцко, Е. В. Рощиной. – Гомель: БТЭУ, 2016. –С. 127-135.
2. Лебединский, С. И. Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных репрезентаций как базовые источники переработки научной информации/ С. И. Лебединский // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, метод. конф. (Минск, 19-20 мая 2016 г.). – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – С. 96-99.
3. Орлова, Т. М. Управление знаниями в контексте когнитивного подхода / Тамара Орлова // Проблемы теории и практики управления. – 2015. – № 4. – С. 113 – 122.
4. Потанина, О. В. Формирование когнитивной компетенции слушателей подготовительных курсов. – Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kognitivnoi-kompetentsii-slushatelei-podgotovitelnykh-kursov-vuzov>. – Дата доступа: 14.09.2019.
5. Солонина, А. В. О профессиональных компетенциях специалистов фармацевтического профиля: разграничение функциональных обязанностей провизора и фармацевта / А. В. Солонина, Н. Ю. Порсева, И. В. Крупнова // Менеджмент качества в сфере здравоохранения и социального развития – № 1(7). – 2011. – С. 143–149.
6. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – 5-е изд. – Спб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.

**СЕКЦИЯ 2.****МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА****Головня А.И.***Белорусский государственный университет**Беларусь, Минск***Чэнь Бо***Минский лингвистический университет**Китай, Пекин***ПАРЕМИИ С КОНЦЕПТОМ «ЗДОРОВЬЕ» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

В статье описывается специфика отношения китайцев к концепту «здоровье» на анализе материала паремий. Проанализированы разные аспекты составляющие концепт «здоровье» в китайской паремиологической картине мира: еда, образ жизни, гигиена, отношение к спорту, деньги и т.д.

*Ключевые слова: концепт, здоровье, долголетие, богатство, добродетель, спокойная естественная смерть.*

**Halaunia N.***Belarusian state university***Chen Bo***Minsk State Linguistic University a graduate student**China, Beijing***PAROIMIA WITH THE CONCEPT «HEALTH» IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article describes the specifics of functioning»health» concept in the Chinese based on analyze of material of phraseologisms and proverbs. Analyzed different aspects of the components of the concept of «health» in Chinese

paremiological picture of the world: food, lifestyle, health, attitude to the sport, money, etc.

*Keywords: concept, health, longevity, wealth, virtue, natural death.*

Роль паремий в аспекте преподавания РКИ можно охарактеризовать как аргументативную: они подкрепляют, усиливают, обосновывают позицию или мысль обучаемых, высказываемую по какому-либо поводу. Особенно это касается паремий родного языка о здоровье человека при изучении РКИ.

В китайской наивной картине мира ценность здоровья сравнивается с деньгами и сокровищами, например, *健康是金, 节俭是银 – Здоровье – золото, расчётливость – серебро*. Подчеркивается, что богатство как средство обеспечения нормальной жизни влияет на физическое и психическое здоровье человека. С одной стороны, без денег человеку нельзя жить: *人无寿夭, 禄尽而亡 – Долголетие или ранняя смерть – это зависит от богатства: деньги кончились, и человек умирает*.

В китайских паремиях закреплена связь здоровья со счастьем: *健康就是福, 无病活神仙 – Здоровье – счастье: без болезней ты как бессмертный святой*.

В китайской ментальности паремии о здоровье в основном не сопряжены с юмористической тональностью, данный культурный смысл присутствует, но не частотен, например: *不干不净, 吃了没病 – Нельзя заболеть из-за того, что ешь нечистую еду; 饭后\_袋烟, 赛过活神仙 – Когда куришь после обеда, ты чувствуешь себя лучше, чем бессмертные боги, живущие на небесах*.

Китайские паремии манифестируют культурный смысл здорового образа жизни, здоровые привычки: *活动好比灵芝草何必苦把仙方找 – Закаливание как гриб долголетия: если человек закаляется, то не нужно искать волшебных рецептов*. Долголетие является главным благом для китайцев, поэтому они бережно относятся к своему здоровью. В паремиологическом фонде китайского языка также есть указание о важности соблюдения ряда здоровых привычек для людей старшего поколения: *身体锻炼好, 八十不服老 – Хорошо закаляй тело, и тогда никто не поверит, что тебе на самом деле 80 лет*. Интересно отметить, что «символом долголетия в китайской культурной традиции считается журавль – король всех пернатых существ на земле, птица-долгожитель» [1, с.179-180]: *龟年鹤寿 – Продолжительность жизни, как у черепахи и журавля*.

Особое внимание обращается на здоровую привычку во время ужина меньше есть. Как говорят китайские паремии: *晚饭少吃口, 活到九*

十九 – Если во время ужина съешь чуть меньше, то ты будешь жить до 99 лет; 宁可锅中存放, 不可肚子饱胀 – Лучше оставить еду в сковороде, чем объедаться.

В китайских поговорках закреплено, что в процессе еды надо тщательно жевать, чтобы легче переваривалась пища: 吃得慌, 咽的忙, 伤了胃口害了肠 – Если есть и глотать поспешно, то это вредит желудку и кишечнику: чем лучше пищу разжуеть, тем дольше проживешь. Поэтому во время еды нельзя торопиться: 催工莫催食 – Торопись работать, а не есть.

Для здорового образа жизни важно соблюдение чистоты и своего тела, и предметов повседневного спроса. Например: 常洗衣服常洗澡, 常晒被褥疾病少 – Если ты часто стираешь бельё, моешься, греешь одеяло на солнце, ты будешь меньше болеть; 经常洗头洗脚, 赛过经常吃药 – Лучше часто омыывать голову и ноги, чем принимать лекарства. О важности этих процедур гласят следующие пословицы: 养树需护根, 养人需护脚 – Чтобы вырастить дерево, надо защищать его корни, чтобы укрепить человека, надо защищать его ноги; 常吃药. По учению инь-ян, при нарушении гармонии Инь и Ян человек будет болеть. В соответствии с избытком Инь или Ян в организме возникают 寒(холод) или 热(жара). «Холод» легко возникает с ног, поэтому надо держать ноги в тепле. Это совпадает с русским представлением о сохранении здоровья: Держи ноги в тепле, живот в голоде, голову в холоде. О животе и голове в китайском паремиологическом фонде тоже нашлись похожие поговорки: 头对风, 暖烘烘; 脚对风请郎中 – Держи голову на ветру, и ты не почувствуешь холод; держи ноги на ветру, и ты будешь болеть; 常带三分饥, 到老不用医 – Чаще голодай, и до старости не нужно будет обращаться к врачу.

В китайских поговорках отражена польза солнечного света и свежего воздуха для здоровья человека: 阳光是宝, 越晒越好 – Солнечный свет – сокровище: чем чаще находишься на солнце, тем лучше; 清爽的空气, 百病的良药 – Свежий воздух – лучшее лекарство от болезней.

В китайском менталитете важными являются одежда, питание, жильё и средства передвижения. Не каждый человек умеет правильно одеваться. На вопрос: Как правильно одеваться, чтобы сохранить здоровье? мы можем найти ответ в китайских поговорках: 吃穿当时, 活至 I 九十 – Ешь и одевайся по погоде и проживешь до 90 лет; 春梧桐(东, 不生杂病 – Весной надо тепло одеваться, летом надо легко одеваться, чтобы не заболеть.

Китайская медицина установила, что редька, имбирь и морковь полезны для пищеварения. В Китае морковь имеет еще красивое название:

маленькая жэньшэнь. Многие пословицы описывают пользу употребления редьки и моркови для здоровья: 萝卜上市, 医生没事 – *Когда появляется первая редька, людям не нужен врач*; 冬吃萝卜夏吃姜, 不用医生开药方 – *Если зимой есть редьку, летом есть имбирь, то не нужен рецепт врача*, 胡萝卜, 小人参, 经常吃, 长精神 – *Морковь – маленькая Жэньшэнь. Каждый съел три ломтика имбиря, то он будет здоров*; 上床萝卜下床姜 – *Полезно перед сном есть редьку, проснувшись, есть имбирь*.

Лук помогает лечить простуду, головную боль, кашель и заложенность носа. Это отражено в китайских поговорках: 管你冒风不冒风, 三片生姜\_根葱 – *Болеешь или нет, употребляй три ломтика имбиря и один ломтик лука*, 感冒不算病, 大葱大姜和大蒜 – *Простуда не страшна, если есть чеснок, имбирь и лук*; 鼻子不通, 吃点大葱 – *Если заложен нос, употребляйте лук*.

Чеснок обладает мощным дезинфицирующим эффектом. Он помогает предохраняться от рака и опухолей, болезней сердца и сосудов, диабета и простуды. Он замедляет старение, защищает печень. В общем, как гласят китайские пословицы: 大蒜是个宝, 常吃身体好 – *Чеснок – это сокровище: его частое употребление полезно для здоровья*; 夏季多吃蒜, 消毒又保健 – *Летом часто ешь чеснок: он не только обеззараживает, но и сохраняет здоровье*.

Еще одной важной приправой в китайской традиционной кухне считается красный острый перец: 有姜不愁风, 有椒不怕寒 – *Есть имбирь – не бояться ветра, есть перец – не бояться холода*; 三个辣椒, 顶件棉袄 – *Съедая три острых перца, ты не будешь мерзнуть*.

Для питания китайцев огромное значение имеет рис. Долгое употребление риса и пшеничной муки вызывает недостаток витаминов. Поэтому китайские пословицы советуют: 细粮 и 粗粮: 吃全杂粮不生病 – *Ешь злаковые, не только рис и пшеницу, и не будешь болеть*; 粗粮杂粮营养全, 既保身体又省钱 – *Разнообразные зерновые, не только рис и пшеница питают тело и не требуют много денег*.

Чай является одним из самых популярных напитков в жизни китайцев. Одна из причин популярности чая – это его польза для организма человека. О пользе чая говорят многие китайские поговорки: 饭后\_碗茶, 医生饿的爬 – *Пей чай после обеда, и врачам некого будет лечить*; 茶喝多了养性, 酒喝多了伤身 – *Пить чай полезно для души, пить алкоголь вредно для здоровья*; 茶水喝足, 百病可除 – *Если пить чай, то можно устранить сотни болезней*, 常喝茶, 不烂牙 – *Если часто пьешь чай, то твои зубы не гнилы*. Но есть и ограничения: 隔夜茶, 毒如蛇 – *Чай, постояв ночь,*

*станет ядовитым, как змея, 饮了空腹茶, 疾病往上爬 – Если пить чай натощак, то можно заболеть.*

В китайских поговорках отражена польза свежей пищи и чистой воды: 清洁干净, 吃上没病 – *Употребляй чистую пищу и воду, и ты не будешь болеть.*

Некоторые поговорки дают общие советы по правильному питанию: 药补不如食补 – *Лучше питаться полезной едой, чем лекарствами.*

Китайцы считают, что надо есть больше овощей и меньше мяса. Об этом говорят и китайские поговорки: 宁可三月无荤, 不可一日无菜 – *Лучше без мяса три месяца, чем без овощей один день; 碗里不见青, 肠胃倒钩心 – Если нет зелени в тарелке во время еды, ты чувствуешь неудобство в желудке и кишках.*

В представлениях китайцев признается факт, что сон играет большую роль в сохранении здоровья человека. Сон необходим для восстановления энергии, что и закреплено в китайских поговорках: 吃人参不如睡五更 – *Обеспечить сон важнее, чем есть Жэньшен; 服药千付, 不如独宿一晚. 一夜吃食, 不如一夜歇力 – Чем принимать тысячу лекарств и много есть, лучше отдышать всю ночь. Здоровый сон зависит от качества и длительности сна: 一夜不睡, 十夜不足 – Если одну ночь не спишь, то не компенсируешь такой вред и десятью ночами; 久睡伤神 – Долго спать вредно для жизненных сил организма.*

В китайской культуре существует мнение, что закаливание является хорошим способом сохранения здоровья. Об этом свидетельствуют китайские поговорки: 弓虽身之道, 锻炼为妙 – *Укрепление здоровья заключается в закаливании организма. Можно выделить и пословицы о пользе движения: 常动常寿, 懒动常病 – Движение – жизнь, лень – болезнь; 身体常动, 保健康, 不动则易病 – Больше двигайся, чтобы сохранить здоровье: не двигаясь, ты будешь болеть.*

Культура Китая опирается на «конфуцианские и даосистские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен жить по ритуалам и правилам, жить достойно» [2, с.11], следить за внутренним спокойствием.

Для китайцев духовное состояние считается одним из самых важных решающих факторов здоровья: 千保健, 万保健, 心态平衡是关键 – *Несмотря на тысячу методов здравоохранения, спокойное душевное состояние является ключом здоровья; 健身先要健心 – Чтобы укрепить тело, надо сначала укрепить дух.*

Для китайского менталитета можно выделить следующие общие категории концепта «здоровье»: 1) хорошее физическое состояние; 2)

положительное действие, добрый поступок; 3) имущество, богатство; 4) доброе отношение к людям, вежливый поклон.

Здоровье в китайской наивной картине мира является градуированным понятием, поэтому важным компонентом структуры концепта *здоровье* является понятие нормы.

Все эти аспекты важно отражать при преподавании РКИ, так как китайским студентам легче будет знакомиться с русскими паремиями, если на занятиях можно будет использовать китайские пословицы с их переводами на русский язык.

### Литература

1. Ли Цианьхуа Концепт «счастье» в китайских пословицах и поговорках / Ли Цианьхуа, И. Б. Смирнов // Вестник Ленинградского гос. университета имени А. С. Пушкина. Серия Филология / гл. ред. В. Н. Скворцов. – СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2013. – № 3. – С. 175 – 185.
2. Сборник китайских народных речений, пословиц и поговорок / Дуаньяжэн Вэнь. В 2 т. 1 и 2 т. – Шанхай: Shanghai Dictionary Publishing House, 2004. – 2386 с.
3. Селезнева, Г. Я. Контрастивное описание китайского и русского вербального коммуникативного поведения / Г. Я. Селезнева // Русское и китайское коммуникативное поведение / Ред. И. А. Стернин. – Вып. 1. – Воронеж: «Истоки», 2002. – С. 9 – 12.

**Кузьминова Т.Н.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

## УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАБОТЕ С КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается необходимость учета национальных особенностей китайских учащихся особенно на начальном этапе их обучения в вузах Республики Беларусь. Акцент делается на важность знания национальной системы образования слушателей, национально-

культурных особенностей, духовных ценностей китайского народа. Это позволит белорусским вузам не только повысить качество предоставляемых образовательных услуг, но и создать благоприятные условия для академической и психологической адаптации китайской молодежи.

*Ключевые слова: китайские учащиеся, национально-ориентированный подход, адаптация.*

**Kuzminova T.N.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

## **TAKING INTO ACCOUNT NATIONAL TRAITS OF CHARACTER OF CHINESE STUDENTS AT THE DEPARTMENT OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION**

In the article we analyze the necessity of taking into account national traits of character of Chinese students especially at the first stage of their education in universities of the Republic of Belarus. We emphasize the importance of awareness about the national system of education, national and cultural peculiarities, intellectual values of the Chinese. It will enable Belarusian universities to improve the quality of educational services, as well as create favourable conditions for academic and psychological adaptation of the Chinese youth.

*Keywords: Chinese students, nation-oriented approach, adaptation.*

Довузовская подготовка иностранных граждан является фундаментом, на котором строится последующее обучение иностранцев в Республике Беларусь. От эффективности данного этапа во многом зависит их дальнейшая академическая успешность.

Необходимо отметить, что национальный состав иностранных учащихся в Беларуси и, в частности, в Белорусском государственном университете, кардинально изменился. Проводимая в Китае политика реформирования высшего образования, способствует высокой академической мобильности молодежи. В связи с этим наблюдается рост числа китайских студентов во многих университетах мира, в т.ч. и в вузах Беларуси. Если в 2018г. их обучалось около 3 тысяч, то в 2019 г. – около 4. В настоящее время только в Белорусском государственном университете учится более 1600 китайских граждан, а на факультете доуниверситетского образования – более 600.



Учебный процесс на факультете ведется в основном в моногруппах. Аналогичная ситуация складывается и в других учреждениях высшего образования республики. Учащиеся из Китая сложно осваиваются в новой социокультурной среде, испытывают трудности с языковой, межкультурной адаптацией. Залогом успешности дальнейшего обучения китайских граждан является адаптация их к социально-культурным условиям страны пребывания, формам и методам обучения, принятым в Республике Беларусь. Для академической адаптации учащихся необходимо учитывать, в первую очередь, особенности национальной системы образования, методы и средства обучения и воспитания, академические традиции и т.д.

В последние годы появились публикации, посвященные разным аспектам адаптации иностранных учащихся в вузах Республики Беларусь [1, 2]. Вместе с тем, необходимо отметить, что статьи, раскрывающие необходимость учета национальных особенностей китайских слушателей на начальном этапе обучения отсутствуют. К сожалению, рамки статьи не позволяют полно раскрыть данную проблему.

Опыт работы в китайской аудитории свидетельствует, что очень важно в учебном процессе знать и учитывать особенности национальной системы образования Поднебесной. По своей структуре она мало отличается от белорусской. Она включает дошкольное воспитание, начальное, среднее и высшее образование. В стране введено 9-летнее бесплатное образование (им охвачено свыше 90% населения страны). Но специфика форм и методов обучения китайской молодежи в школах во многом отличается. Школы в Китае делятся на государственные и частные. Обучение в частной школе стоит до 1 тыс. долларов в месяц; упор делается на знание английского языка (2-3 урока в день). В государственных школах английский язык изучается с 3 класса. Следует отметить высокую учебную нагрузку китайских учащихся по сравнению с белорусскими. Главная причина состоит в том, что китайский язык очень трудный, включает изучение иероглифов. Занятия начинаются с 8 час. утра и продолжаются до 15-16 часов; с перерывом на обед – 1 час. Предусмотрена утренняя и дневная зарядка.

Численность учеников в классе составляет 30-40 чел., а порой достигает 70-80 чел. Проверка домашнего задания, например, знание стихотворения наизусть проверяется одновременным декламированием его всем классом. В школах используется 100 бальная шкала оценок. В классе висит рейтинг успеваемости учеников, что стимулирует их учиться лучше. Оценки выставляются от А до F, где А – самая высокая (90-100%),

а F– неудовлетворительная (59%). Ученик должен набрать не менее 60 баллов, кто меньше – того оставляют на второй год обучения. Экзамены и контрольные работы проводятся исключительно в виде тестов. В обучении поддерживается строгая дисциплина. Если ученик прогуляет 12 занятий по неуважительной причине, он будет отчислен. В университете опоздание на 15 минут считается пропуском по неуважительной причине. На занятиях запрещено пользоваться телефонами и другой техникой [3, 4].

Система образования основана на механическом запоминании. Учащиеся просто заучивают огромное количество материала. Учителя требуют автоматического его воспроизведения, особо не заботясь о том, насколько выученный материал понятен. Вот эту особенность очень важно учитывать в учебном процессе преподавателям, работающим с китайскими слушателями, на начальном этапе обучения. Вот почему возникают сложности при изучении, в первую очередь, русского языка. Методика преподавания русского языка как иностранного и других предметов должна учитывать эту специфику. При разработке учебных материалов важен такой блок заданий, который улучшит уровень сформированности навыков устной речи, развитие коммуникативных компетенций. Важно проводить больше занятий, связанных с устным общением – диалогом, что способствует отказу от заученных текстов. Таким образом, постепенно стирается противоречие между требованием китайской школы, ставящей во главу угла механическое запоминание большого количества материала, и развитием практических навыков, таких как коммуникабельность, умение убеждать и т.д. От педагогов требуется максимум терпения, уважительное отношение к личности слушателя, никогда его не сравнивать с другими, только с ним самим, отмечая его достижения в учебе.

К учителям в Китае отношение очень уважительное, спорить с ними строго запрещено. Высказывать свое мнение, рассуждать, доказывать свою точку зрения не приветствуется. Поэтому, обучаясь на факультете доуниверситетского образования, они очень отличаются на занятиях от других иностранных слушателей, не вступают в дискуссии, не выражают свое мнение, а точнее – не готовы к этому. Обучение же в белорусских вузах основывается на диалоговых технологиях, которые направлены на активное учебное взаимодействие не только «студент – студент», но и «студент–преподаватель». В процессе обучения преподаватели должны предлагать слушателям различные виды заданий, проводить такие формы занятий, которые предполагают как контактную работу с педагогом, а также с другими учащимися.

Интерактивные методы обучения, применение методики «малых

групп» и др. не только способствует углублению полученных знаний, но и развивает активность учащихся, их логические способности, умение мыслить самостоятельно, аргументировать и доказывать свою точку зрения. Особенно интересно проходят такие занятия в интернациональных группах. Вместе с тем, для китайцев характерна учтивость и вежливость, они не слишком проявляют эмоции и умеют сдержанно реагировать на те или иные факты, события. Это является национальной особенностью поведения и поступков китайцев. Жители Поднебесной стараются избегать открытых конфликтов, т.к. считают, что гармония во взаимоотношениях важнее всего остального. Они никогда не говорят «нет» напрямую.

Вся система китайского образования призвана сделать из ребенка, подростка высоко организованного, конкурентоспособного человека и построена по принципу: «докажи, что ты лучший». Может быть, поэтому школьники практически никогда не помогают друг другу. Подсказать, дать списать – в китайских школах так не принято. Однако, учась уже на факультете доуниверситетского образования, они кооперируются и обмениваются информацией при выполнении контрольных работ и т.д. С детства китайские дети, независимо от того, где они учатся, усваивают 3 главных качества: умение трудиться, дисциплину и уважение к старшим по возрасту и иерархии. Их с детства учат тому, что они должны быть лучшими, не важно в чем. Проводимые на факультете различные олимпиады, конкурсы чтецов, «малые олимпийские игры», поддерживают соревновательный дух слушателей.

Преподаватели не должны забывать, что работают в аудитории с юношами и девушками, которые долгое время были единственным ребенком в семье. В современных китайских семьях родители как никогда прежде вовлечены в создание лучших условий для жизни своей семьи. Так, в исследовании сингапурской социологической компании «Минтел» за 2017 г. заявлено, что 72% китайских родителей считают воспитание детей важнее собственной карьеры. В материковом Китае люди порой отказываются от медицинской страховки, покупке машины или другом дорогостоящем приобретении, чтобы отложить деньги на образование детей. Среди молодых родителей своим жизненным приоритетом детей признают 93%, в возрастной группе 30-40 лет – 96% [5]. По прежнему главной ценностью для каждого жителя Китая остается семья. Важную роль в ней играет уважение и почитание старшего поколения, а почитание родителей – древнейшая китайская традиция.

Важную роль в обучении иностранных слушателей на факультете доуниверситетского образования играют личностные и профессиональные

качества преподавателя. Гибкость, толерантность педагога, знание и учет национальной системы образования, национально-психологических, социокультурных особенностей учащихся способствуют лучшей их адаптации, повышению эффективности образовательного процесса. Возможности интернета, появившиеся публикации, посвященные различным сторонам жизни в Китае [5, 6] позволяют педагогам лучше узнать китайскую молодежь и применять эти знания в своей работе.

Таким образом, практика работы показывает, что очень важно использовать национально ориентированный подход в обучении иностранных граждан. На начальном этапе обучения иностранных учащихся на факультете доуниверситетского образования важно учитывать национальные особенности в работе с будущими студентами. На примере китайского контингента учащихся показаны возможности практического применения национально ориентированного подхода как одного из условий их успешного обучения в белорусских вузах. Эффективная организация учебного процесса должна учитывать: национальную систему образования, специфику форм и методов обучения; национально-педагогические традиции китайского образования; национально-культурные особенности. Это будет способствовать повышению качества, привлекательности белорусского образования.

### Литература

1. Кишкевич, Е. В. Феномен адаптации иностранного слушателя в социокультурном образовательном пространстве / Е. В. Кишкевич, В. М. Молофеев // Методология и технологии довузовского образования: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 16–17 ноябр. 2017 г.) / ГрГУ им Я. Купалы; редкол.: Ю. А. Романовский (гл.ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2018. – С. 136-137.
2. Кузьминова, Т. Н. Мониторинг качества обучения иностранных учащихся: цели, задачи, технологии / Т. Н. Кузьминова // Методология и технологии довузовского образования: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 16–17 ноябр. 2017 г.) / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Ю. А. Романовский (гл.ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2018. – С. 136–137.
3. Китайская система образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-kitae.html>. – Дата доступа: 25.09.2019.
4. Школьное образование в Китае [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://vseobr.com/detskoe-obrazovanie/shkolnoe-obrazovanie-v-kitae/>

5. Данилова, Л. Семья как фактор высоких образовательных достижений школьников в странах Азии / Л. Данилова // Азия и Африка сегодня, №10, 2018. – С. 32-39.
6. Кузина, А. Китай. Все тонкости / А. Кузина.- М.,Издательство АСТ, 2019.–352 с.
7. Хуан Паньпань. Китайские традиции и обычаи / П. Хуан. Пер. с кит. Николаевой В. В. – М.: Международная издательская компания «Шанс», 2018.– 271 с.

**Максимович Н. Ю.**

*Северо-западный государственный медицинский университет  
имени И.И. Мечникова*

*Россия, Санкт-Петербург*

## **ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ**

В статье рассматриваются игровые методы как средство обучения, а также как инструмент языковой, психологической и социально-культурной адаптации иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки. Приводятся некоторые варианты игр на уроках русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровые методы, адаптация, мотивация.*

**Maksimovich N. J.**

*North-West State Medical University*

*named after I.I. Mechnikov*

*Russia, Saint-Petersburg*

## **GAMES ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF ADAPTATION**

The article deals with playing games as a teaching method and also as an instrument of linguistic, psychological, social and cultural adaptation of the

foreign students. Some types of games from the author experience are represented.

*Keywords: Russian as a foreign language, game teaching methods, adaptation, motivation*

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к игровым методикам обучения, в методической литературе последних лет появились новые термины: игропедагогика, игротехнологии, «игрофикация», [4, 5], «геймифицированные занятия» [1], «геймификация образования» [4] и т.д. Это позволяет сделать вывод о том, что обучение через игру перешагнуло рамки дошкольного и школьного образования, игровые методы всё шире применяются на занятиях в высшей школе. В 2018 г. В России был создан проект модульного полифункционального комплекса образовательных игр «Игромир образования-2035», включающий также методики инклюзивного обучения [5].

Не претендуя на полноту охвата посвящённых игровым методикам исследований, остановимся на некоторых характерных точках зрения на игру, её особенностях как способа обучения и вариантах применения в практике преподавания русского языка как иностранного.

Большинство исследователей сходится в том, что игровые методики особенно продуктивны в следующих аспектах:

-как средство активизации речевой деятельности (устно-речевые и ролевые игры, настольные игры);

-как способ повторения и закрепления полученных знаний и грамматических навыков в максимально привлекательной (и увлекательной) форме (игры с мячом, в нашем случае – «грамматическая собачка»);

-с целью психологической и социальной адаптации, когда требуется снять напряжение и усталость, вовлечь учащихся в общую деятельность. Этому способствуют практически любые виды игровой деятельности, если они не перегружены заданиями.

В чём заключается преимущество игровых методов обучения по сравнению с неигровыми? (Представляется не вполне корректным противопоставление игровые – традиционные методы, поскольку использование игры как средства обучения имеет давнюю историю и в этом смысле традиционно.)

Прежде всего, следует отметить доступность игры как средства обучения. В то время как другой активно внедряемый в российском образовании инструмент (кейс-метод) требует больших затрат учебного времени и усилий преподавателя на разработку и на подготовку учащихся,

педагогическая игра, хотя и нуждается в предварительном осмыслении, более экономична по затратам труда, времени и средств.

Игра как элемент образовательного процесса обладает также замечательным свойством – полифункциональностью, т.е. «способностью решать одновременно несколько задач образовательного поля: расширять кругозор, деклишировать сознание, развивать интеллект, социализировать, развивать речь, прививать культуру общения» [5, 156].

Эти присущие игре свойства (доступность, многофункциональность, естественная коммуникативность) дают возможность использовать её как средство адаптации учащихся к новым для них условиям на подготовительном курсе вуза.

Задача психологической адаптации иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки стоит очень остро. Будущие студенты уже с начала ноября испытывают физический и психологический дискомфорт из-за непривычно суровых климатических условий и короткого светового дня. Интенсивность учебного процесса (занятия по 8 академических часов в день) и вынужденная социальная изоляция также оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние учащихся. На первых порах некоторые студенты могут избегать контактов даже внутри учебной группы. Трудности другого рода подстерегают тех обучаемых, которые уже владеют русским языком: они быстро теряют интерес к занятиям из-за отсутствия мотивации. Эти негативные тенденции можно попытаться преодолеть, включая в учебный процесс игровые моменты.

Так, на начальном этапе обучения общение в процессе игровой деятельности уменьшает физическую и умственную нагрузку, снимает психологическое напряжение, испытываемое более слабыми учащимися [2, 61]. Играя, студенты лучше узнают друг друга, что способствует завязыванию дружеских отношений и в целом улучшает эмоциональную атмосферу в группе. Также и преподавателю общение в процессе игры помогает лучше узнать и понять своих учеников. Думается, нет необходимости методически обосновывать целесообразность и значимость человеческого общения, дающего учителю возможность психологически поддержать своих учеников в трудный для них момент и помочь им адаптироваться к новым условиям.

Как показывает практика, игровая деятельность уместна и эффективна на разных этапах и уровнях обучения так как помогает повысить мотивацию учащихся, «активизировать интерес, внимание, мышление» [3, 118].

В сильных группах (на продвинутом этапе и в группах, где русский

язык выступает как неродной) игра повышает привлекательность занятий русским языком, поскольку заключат в себе элементы состязательности, вызывает азарт, предоставляет возможность выделиться, продемонстрировать свои способности. Здесь к игровым элементам можно добавить конкурсы: на лучшего знатока города, на лучшую загадку о Петербурге, конкурс чтецов («Читаем стихи о Санкт-Петербурге») и т.д. С этими мероприятиями отлично сочетаются экскурсии по городу, походы в музеи, которые также помогают решать проблему культурной адаптации [6].

В нашей практике работы на подготовительном курсе использовались следующие игры.

**«Грамматическая собачка»** – вариант игры в мяч, продуктивна при закреплении грамматических категорий рода, числа, падежа в работе как с нулевиками, так и с учащимися, имеющими некоторые грамматические навыки. Помогает преодолеть монотонность отработки языковых навыков, а также частично компенсирует недостаток двигательной активности. Задания преподаватель может варьировать, исходя из задач конкретного занятия.

**Игра в слова** – простой подбор слов на первую или на последнюю букву когда победа достаётся тому, кто скажет последнее слово (под маской игры повторяем лексику, расширяем словарный запас и знакомимся с «коварством» русского языка, сравнивая графический и фонетический образ слова);

**«Я знаю пять...»** (шесть/ семь/... русских имён, названий овощей, названий музеев, улиц, площадей Петербурга и т.д.) – в забавной форме детской игры с мячом повторяем лексику и закрепляем материал по лингвострановедению.

**«Чепуха»:** с помощью игры с таким «несолидным» названием мы тренируем обычный (прямой) порядок слов в предложении на примерах простых синтаксических конструкций. Преподаватель (либо кто-то из сильных студентов) пишет на доске модель предложения, учитывая уровень владения учащихся грамматикой на данном этапе. Например:

КТО ДЕЛАЕТ ЧТО ГДЕ

КОГДА У КОГО БУДЕТ КАКОЕ ЧТО

КАКОЙ КТО ПРИЕХАЛ КУДА НА ЧЁМ

Затем каждый из играющих записывает на листке бумаги свой вариант первого слова, сворачивает листок так, чтобы нельзя было прочитать это слово, и передаёт дальше. Следующий играющий пишет второе слово и снова передаёт листок. Последний из играющих, развернув



листок, согласовывает грамматически все члены предложения между собой и зачитывает получившуюся фразу.

*Я готовлю плов в аудитории.*

*В полночь у Ахмеда будет вкусный день.*

*Мельчайший муравей приехал в Африку на верблюде.*

Несмотря на то, что грамматический компонент в игре присутствует, акцент на нем не делается, чтобы не лишать учащихся радости от реализации их творческих интенций.

Игра в «**Контакт**» – самый сложный вид игровой деятельности: игроки должны обладать большим словарным запасом, хорошими орфографическими навыками, умением загадывать загадки и желанием их отгадывать, т.е. основами аналитического мышления. Эта игра учит чётко формулировать свои мысли, а также искусству коммуникации: искать взаимопонимание с другими игроками, кодировать и декодировать информацию. Использование этой игры продуктивно в той ситуации, когда учащиеся владеют русским языком на достаточно высоком уровне (например, выпускники русских школ Узбекистана, Туркменистана и т.д.).

Итак, игровые технологии делают учебный процесс не только более разнообразным и эффективным, но и психологически более комфортным, что способствует адаптации иностранных учащихся и в значительной мере повышает их мотивацию. Чтобы игровые элементы обучения успешнее справлялись с этими задачами, не стоит, на наш взгляд, присваивать игре изначально чуждые ей функции (функцию контроля, например). Опасно также, загрузив игру большими и сложными заданиями, лишить её участников свободы непосредственности самовыражения и радости человеческого общения.

### Литература

1. Боронкин, П. А. Роль игры как средство активизации речевой деятельности в группах китайских студентов технических специальностей. / П. А. Боронкин // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: матер. докл. и сообщ. XXIV междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – с. 453-459.
2. Вильтовская, А. А. Особенности организации работы на занятиях по русскому языку как иностранному в разноуровневой группе учащихся / А. А. Вильтовская, Ю. И. Махнач // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2017. – с. 59-63.

3. Дерунова, А. А., Гаврусева Л.А. Применение игровых технологий на уроках русского языка как иностранного (начальный этап) / А. А. Дерунова, Л. А. Гаврусева // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2017. – с. 117-119.
4. Кайшева, К. В. Геймификация как элемент текущего контроля в высшей школе / К. В. Кайшева, Е. С. Марницына // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словестности: матер.докл. и сообщ. XXIV междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. – с.459-466.
5. Мазунова, Л. К. Игра и игровые технологии как обязательный инструмент и содержание образования длиною в жизнь: Доклады Башкирского ун-та / Л. К. Мазунова, Е. Л. Кудрявцева, А. М. Пуляевская. – 2018. Т.3. №1. – с. 152-156.
6. Максимович, Н. Ю. Проблема низкой мотивации и культурная адаптация: точки пересечения / Н. Ю. Максимович // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2017. – с. 220-223.

**Мишонкова Н.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка как иностранного – это всегда межличностное общение, а культурная среда формирует его участников. Задача преподавателя научить иностранных учащихся не только языку, но и образу мира говорящего на этом языке, чтобы участники диалога не испытывали культурного шока, чтобы представитель другой культуры, не остался для него «чужим».

*Ключевые слова: стратегии межкультурной коммуникации, волонтерское движение, взаимодействие.*

**Mishonkova N. A**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

## **FORMATION OF CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS**

Intercultural communication in the practice of teaching Russian as a foreign language is always interpersonal communication, and the cultural environment forms its participants. The task of the teacher is to teach foreign students not only the language, but also the image of the world speaking in this language, so that the participants of the dialogue do not experience a cultural shock, so that a representative of another culture does not remain a «stranger» for him.

*Keywords: strategies of intercultural communication, volunteer movement, interaction.*

Понятие межкультурной коммуникации было введено в 1950-х годах американским антропологом и кросс – культурным исследователем Э. Холлом. Термин «межкультурная коммуникация» – это обмен знаниями, идеями, мыслями, концептами, эмоциями между людьми разных культур.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой даётся определение межкультурной коммуникации как совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении. Межкультурная коммуникация не возникает сама по себе, ей необходимо учиться, так как она объединяет представителей разных культур. Происходит взаимодействие культур: в начале нового столетия наблюдается повышенный интерес к национальной культуре, к этническим процессам, традиционному художественному творчеству, к фольклору. Ученые отмечают особый рост исторического и национального самосознания каждого народа, объясняя это социально-психологическими, политическими причинами. [1, 2]

В практике преподавания иностранных языков на современном этапе все более ощущается необходимость обучать не только речевым моделям, языковым структурам, но и культуре стран изучаемого языка.

В нашем университете созданы все условия для развития межкультурной коммуникации, для развития диалога между представителями других культур и языков (вербального и невербального). Как любой другой вид общения, межкультурная коммуникация имеет свои цели, реализация которых обуславливает эффективность (или неэффективность) коммуникации. Понятие «межкультурная компетентность» связывают с понятием коммуникативной компетенции, т.е. с уровнем сформированного межличностного опыта: обученности взаимодействию с окружающими. Это необходимо учась, чтобы в рамках своих способностей и социального положения успешно функционировать в обществе новой для них страны, традиций и культуры. Межкультурной компетентностью можно овладеть только посредством овладения знаниями, полученными в процессе межкультурной коммуникации: взаимодействие между культурами, расами, этническими группами, религиями.

В настоящее время ученые разрабатывают общую стратегию поликультурного воспитания. Воспитание на диалогической межкультурной основе позволяет обеспечить гармонизацию межнациональных отношений. Цель диалога – включение студентов в культурный опыт, культурного многообразия как условия развития общества и индивида в поликультурном социальном контексте.

В процессе обучения мы стараемся использовать традиционные и новые, инновационные, методы обучения: диалоги, беседы, ролевые игры, встречи с представителями инокультур и др. «Учимся жить вместе» – экскурсионная деятельность с целью приобщения иностранных учащихся факультета к истории, культуре и традициям Республики Беларусь (ежегодно более 100 – 150 студентов участвуют в этом проекте). Так 1 сентября иностранные учащиеся приняли участие в Дне белорусской письменности в Слониме. Они окунулись в увлекательный мир белорусской книги, услышали мелодичность белорусского языка. Фольклор наиболее полно восполняет картину народной жизни, дает яркую картину быта народа, его нравственности, духовности, раскрывает душу народа, его достоинства и особенности. Возрождение и сохранения народных обычаев, обрядов и праздников, декоративно-прикладного и изобразительного искусства – это актуальная проблема современности, которая интересна и современникам иностранных учащихся.

Обучение иностранных учащихся направлено на преодоление межкультурного барьера, постижение культурного наследия страны изучаемого языка и соотнесения ее с родной культурой. При обучении

русскому языку уделяется внимание не только лингвистическим аспектам, но и формулируются задачи межкультурного аспекта: знакомить с культурой и традициями Беларуси, приобщать к культуре через изучение культурологического и страноведческого материала; развивать у учащихся культурное самосознание через воспитание уважения к культуре страны, в которой они получают образование; обучать основам культуры общения.

На занятиях мы обязательно используем материалы страноведческого характера, тексты культурологической направленности, чтобы иностранные учащиеся были готовы трудностям лингвокультурологического характера. Формирование и развитие лексических навыков на основе лингвострановедческих материалов является непременным условием успешности межкультурного общения. В результате этого у иностранных учащихся повышается интерес к славянской культуре, развивается понимание поведенческих стереотипов белорусского народа, формируются навыки и умения использования изученных фактов в качестве ориентиров для понимания лингвострановедческих реалий, разрабатываются стратегии усвоения, активизации и актуализации полученных знаний, развиваются стратегии межкультурного взаимодействия.

Формирование культуры межнационального общения направлено на формирование культуры умственного труда личности, на воспитание таких базовых компонентов, как потребность и способность человека к непрерывному самовоспитанию и самообразованию, развитию речи, памяти, воображения, интуиции и других качеств мышления. В рамках этой Концепции наши учащиеся активно участвуют в конкурсах, конференциях, олимпиадах, которые проходят в университете, в городе, в республике.

Межкультурная коммуникация – это всегда межличностное общение, в котором большое значение имеет культурная среда, формирующая его участников, поэтому мы проводим такие мероприятия, в которых участвуют иностранные и белорусские студенты. Для иностранных учащихся русский язык играет важную роль в межкультурных контактах, он как бы конструирует мир, в который «погружается» иностранный учащийся. Так в прошедшем учебном году иностранные учащиеся приняли участие в Неделе родного языка в рамках Года малой родины, в котором участвовали не только студенты нашего университета, но и иностранные учащиеся Харьковского национального автомобильно-дорожного университета Украины. В рамках недели

были проведены: тотальный диктант, студенческие чтения (учащиеся выступали с докладами на русском и белорусском языках), конкурс выразительного чтения, где студенты читали стихи на русском и родных языках, а заключительным мероприятием недели стал поэтический вечер «В гостях у музыки». Ещё одним примером межкультурной коммуникации может служить Международный конкурс ораторского мастерства «Цицероний» (Гродно, Минск), ежегодный Международный конкурс выразительного чтения среди иностранных студентов «Любовь спасет мир» (Гродно). На конкурсе иностранные учащиеся Беларуси, Польши читают стихи на русском языке, демонстрируя прекрасные знания русского языка и русской культуры. В русской поэзии отражена, как в зеркале, духовная культура, реализуемая в словах, идеях, представлениях, звучаниях и движениях.

Развитие нравственности включает в себя воспитание осознанного отношения к наиболее значимым и наиболее неприемлемым качествам личности; формирование нравственных качеств через проведение мероприятий духовно-нравственной направленности; вовлечение студентов в волонтерское движение, проведение благотворительных мероприятий.

В Гродненском государственном медицинском университете активно функционирует волонтерское движение, к которому присоединился и факультет иностранных учащихся. Наши учащиеся 1-6 курсов совместно с волонтерским отрядом «Кардис» (МПФ) активно включились в это движение: принимают участие в наведении порядка на территории интерната и садового участка в Мурованском психоневрологическом доме-интернате. Руководство и проживающие дома-интерната гостеприимно принимали волонтеров. Для ребят провели экскурсию по учреждению, познакомили с жизнью и бытом проживающих в доме-интернате. Ещё одно важное направление в работе волонтеров – благотворительность: наши иностранные учащиеся (представители землячеств Нигерии, Шри-Ланки, Индии, Туркменистана, Мальдив) посещают Детские социальные приюты, Дома семейного типа, приносят детям подарки, рассказывают о своей стране, о детях, которые живут там, играют, танцуют и поют вместе с детишками.

В рамках республиканской акции «Наши дети» иностранные студенты ГрГМУ приняли участие в благотворительной акции: изготовили «Медали храбрости» в поддержку детей, находящихся на лечении в РНПЦ детской онкологии, гематологии и иммунологии в д. Боровляны. Сотрудники социально-благотворительного учреждения

«Центр ПОРА» поблагодарили наших студентов и передали эти медали маленьким пациентам онкоцентра (2018г.). А в январе 2019 года в рамках акции «Чудеса на Рождество» иностранные и белорусские учащиеся подготовили для детей из многодетных семей, детей – сирот и детей сотрудников университета благотворительное сказочное представление «Новогодние приключения трёх поросят и всех... всех...всех...». После представления Землячества Индии, Туркменистана, Шри-Ланки, Мальдив, Нигерии вручили детям новогодние подарки. Праздник завершился хороводом у новогодней елки, что было большим удивлением и открытием для иностранных учащихся и участников праздника.

В настоящее время обсуждаются новые парадигмы образования, все чаще употребляются понятия: поликультурное образование, культурологический подход, социокультурная компетентность и др. Первое определение термина «поликультурное образование» было дано в «Международном словаре по педагогике» в 1977г. как «воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [6]

Поликультурное воспитание это не просто диалог культур, налаживание связей между людьми, но и общение, погружение в особенности другой культуры, это умение правильно реагировать на проявления другой культуры и в то же время развивать личную культуру, обогащать свой духовный мир. Примером поликультурного воспитания, направленного на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий, – это проведение ежегодных Дней факультета иностранных учащихся – Студенческого фестиваля национальных культур. В рамках Дней факультета: спартакиада «Спорт – это мир» между иностранными и белорусскими студентами; творческие мастерские, конкурс «Кухни народов мира» – знакомство с историей, культурой, традициями и обычаями различных стран и народов. Во время студенческих фестивалей проходят интеллектуальные игры «Что? Где? Когда?». Участники игры, команды от землячеств иностранных учащихся и белорусских студентов, сами составляют вопросы – это вопросы профессиональной направленности, на знание культуры и традиций стран – участниц игры. Ребята учатся строить свое общение с людьми, которые принадлежат другим культурам, исходя из знаний специфики этих культур. В общеуниверситетской газете «Эскулап» постоянно печатают статьи наших студентов, в которых они рассказывают о

культуре и традициях своих стран. Наши иностранные учащиеся активно сотрудничают с молодёжной телевизионной программой «Чемодан». В этой программе юности и девушки рассказывают том, как они учатся, знакомятся и дружат с белорусскими студентами, о культуре и традициях, о праздниках (обо всём этом учащиеся говорят по-русски!): Дивали, Навратри, Дни независимости стран, Новрыз байрам, шри-ланкийский Новый год и др.. Участники телепередачи делятся со зрителями своими впечатлениями об интересных мероприятиях, которые проходят в университете, о спортивных мероприятиях, о конкурсах, о творческих мастерских, с гордостью говорят о конкурсах грации и артистического мастерства (например, «Мистер и мисс факультета – 2019»), о своей жизни в Беларуси. В нашем университете учатся более 900 студентов из 35 стран мира, и практически все они, помимо учебы, занимаются творчеством под крылом Almatater. В планах много проектов, например, «Неделя добрых дел».

В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО (1997 г.) говорится, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, человек осознал свои корни и мог определить место, которое он занимает в современном мире, а также привить ему уважение к другим культурам. [7]

### Литература

1. Джуринский, А. Н. Педагогика межнационального общения / А. Н. Джуринский. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012 – 1376 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е издание, дополненное / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/O/OJEGOV\\_Sergey\\_Ivanovich/\\_Ojegov\\_S.I..html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/O/OJEGOV_Sergey_Ivanovich/_Ojegov_S.I..html)- Дата доступа: 08.05.2019.
4. Колесникова, В. В. Преподавание русского языка как иностранного в контексте межкультурной коммуникации / В. В. Колесникова, О. А. Муллинова [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-kontekste-mezhkulturnoy-kommunikatsii> – Дата доступа: 20.09.2018.



5. Мацулевич, Ю. М. Поликультурное воспитание как составляющая духовного развития учащихся на страноведческих уроках. [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://lugaschool54.com/2016/11/07/polikulturnoe-vozpitanie-kak-sostavlyayushhaya-duhovnogo-razvitiya-uchashhixsya-na-stranovedcheskix-urokax-maculevich-yu-m/> – Дата доступа: 08.05.2019.
6. Поликультурное образование и воспитание в зарубежных странах [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/4269009/page:19/> - Дата доступа: 08.05.2019.

**Мельникова Т.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

**Сипайло Е.В.**

*Могилевский государственный областной институт развития образования*

*Беларусь, Могилев*

**Таркан Н.Е.**

*Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова*

*Беларусь, Могилев*

## **МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Вопрос использования текстов русской художественной литературы в учебном процессе при обучении русскому языку иностранных студентов нефилологических специальностей по-прежнему актуален. Авторы, опираясь на авторитетные источники, показывают несомненную целесообразность выбора художественных текстов и работы с ними на занятиях по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, аутентичный текст, стихотворный текст, русская литература.*

**Melnikova T.N.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

**Sipailo E.V.**

*Mogilev State Regional Institute for the Development of Education*

*Belarus, Mogilev*

**Tarkan N. E.**

*Mogilev State University A. A. Kuleshov*

*Belarus, Mogilev*

## **THE PLACE OF ARTISTIC LITERATURE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

The issue of using texts of russian fiction in the educational process when teaching russian to foreign students of non-philological specialties is still relevant. The authors, relying on authoritative sources, show the undoubted feasibility of choosing literary texts and working with them in classes on the russian language as a foreign language.

*Key words: russian as a foreign language, literary text, authentic text, poetic text, russian literature.*

Среди коллег-русистов бытует мнение, что в нефилологических вузах основой для обучения русскому языку инофонов является исключительно учебный текст. Считается, что тексты художественной литературы нет возможности давать иностранным студентам на занятиях по русскому языку. Во-первых, якобы, из-за недостатка учебного времени; во-вторых, будущим медикам, инженерам, военным и другим будущим специалистам-нефилологам это абсолютно не нужно; в-третьих, если и использовать художественный текст, то только после адаптации.

Постараемся разобраться в данных убеждениях. Абсолютно ясно, что язык и литература взаимосвязаны и полностью убрать художественный текст из учебного процесса неразумно. Хочется напомнить, что в типовой учебной программе по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего

образования первой ступени белорусских вузов при обучении навыкам чтения рекомендуется «следить за ходом событий, изложенных в тексте, квалифицировать способ сообщения, анализировать и оценивать главных действующих лиц, определять авторскую позицию в отношении оценки персонажей и событий, выражать отношение к прочитанному» [10: 12]. При этом необходимо выбирать художественные тексты повествовательного типа с элементами описания предельным объемом 600 слов с количеством незнакомых слов в тексте до 10%. В российской типовой программе с учетом выделения подуровней в рамках уровней языковой подготовки при развитии навыков чтения картина представлена следующим образом: предъявляются художественные тексты с последующим обсуждением основного содержания и использованных в них лексических и грамматических средств – на уровне А2-1 адаптированные художественные тексты с максимальным объемом в 600 слов и количеством незнакомых слов 3%; на уровнях В1-1 и В1-2 адаптированные художественные тексты объемом до 800 слов и 5-7% незнакомых слов; на уровне В1-3 – в меньшей степени адаптированные художественные тексты с объемом до 900 слов и 5-7% незнакомых слов; на уровне В1-4 неадаптированные художественные тексты объемом до 1000 слов и 5-7% незнакомых слов; на уровнях В2-1, В2-2, В2-3, В2-4 – художественные рассказы объемом 200-500 слов с незнакомыми словами до 10%; на уровнях С1-1, С1-2, С1-3 – такие жанры художественных текстов, как очерк, рассказ, фрагменты романа, повести, пьесы с объемом до 600 слов с незнакомыми словами до 10%; на уровне С1-4 стихотворения объемом 400-750 слов с незнакомыми словами до 10% [11].

В итоге получается, что в любом случае нельзя незаслуженно забывать художественные тексты при обучении русскому языку инофонов. Эта мысль подтверждается авторитетными учеными: «...говоря о преподавании русского языка, мы так или иначе затрагиваем вопрос о преподавании русской литературы, поскольку в нашем сознании одно невозможно без другого...» [3: 10-11]. Здесь же определяется место художественного текста в процессе обучения иностранного студента нефилологических специальностей русскому языку, а значит, мы понимаем, какой процент учебного времени можно отвести на работу с художественным текстом: «в процессе преподавания РКИ литература играет соподчиненную роль, выступая как средство изучения языка, материала, на котором познаются языковые особенности, но не самостоятельный предмет для анализа» [3: 10-11].

Кроме того, принципиальным постулатом методики обучения

чтению художественной литературы является использование аутентичных текстов русской художественной литературы. Полагаем, что ни в коем случае нельзя подвергать методической обработке художественные тексты, которые при адаптации теряют свою «вкусоность», особенность, оригинальность. Художественный текст имеет свои преимущества перед учебным: он содержит подтекст, выходит за рамки содержания, развивает навыки чтения, говорения, письма и аудирования, способствует получению грамматических знаний и формированию навыков их употребления. Грамматические средства связаны с художественными образами художественного текста и являются «речевыми образцами для продуктивных видов речевой деятельности» [8: 489]. Подбирать художественные тексты следует особенно тщательно, опираясь на запросы аудитории.

А вот на вопрос «Нужна ли русская литература иностранному студенту-нефилологу» уже давно утвердительно ответили сами иностранные выпускники нефилологических специальностей разных вузов. Методику обучения пониманию художественного текста разработала Н.В. Кулибина [5-7]. Согласно ее подходу у иностранного читателя должно сформироваться умение самостоятельно преодолевать языковые трудности и приходиться к глубокому пониманию смысла текста с помощью наводящих вопросов, подготовленных преподавателем. Т.е. в данном случае преподаватель не выступает «толмачом», а лишь «навигатором» по тексту. Сложность понимания художественного текста должна сниматься в результате методически грамотной работы преподавателя, воздействия последнего на чувственно-эмоциональную сферу студента. При этом необходимо добиваться осмысленного восприятия художественного текста через прием визуальной и словесной иллюстрации.

Согласимся с мнением некоторых исследователей о том, что наиболее удачно можно использовать на занятиях по русскому языку с иностранными студентами стихотворные тексты ввиду наличия у них метрико-ритмической, рифменной, интонационной структуры. Считается, что стихотворный текст – это «благодатный материал, который активно стимулирует освоение РКИ как на начальной стадии обучения, так и на этапах совершенствования владения языком» [1: 97]. Стих – это особая форма речи со своими ритмико-синтаксическими клише, конструкциями. Ритмическая характеристика стиха легко фиксируется в сознании и является наиболее привлекательной для любой иностранной аудитории. Так, определенно-личные конструкции типа «Храни меня, мой талисман; Прощай, надежда; спи, желанье» [А.С. Пушкин «Талисман»] или анафора

«И сердце бьется в упоенье, /И для него воскресли вновь/И божество, и вдохновенье, /И жизнь, и слезы, и любовь» [А.С. Пушкин «Я помню чудное мгновенье»] опираются на ритмическую инерцию, вызывают интерес у иностранного студента. Стихотворный текст развивает и совершенствует навыки и умения в говорении, в чтении художественных текстов, обладает мощным лингвокультурологическим потенциалом, расширяет диапазон коммуникативных умений студента, повышает уровень его лингвосоциокультурологической компетентности, заставляет органично интегрировать в культуру страны изучаемого языка. Полагаем, что на уровне В1 обязательно нужно начинать знакомить иностранного студента с личностью и творчеством «родителя» русского литературного языка А.С. Пушкина. Н.В. Кулибина классифицирует пушкинское слово как образец русской художественной речи [4: 44], которое в умелых руках преподавателя может стать сильнейшим мотиватором в изучении языка. Начать знакомство с личностью поэта можно эпатажно. Например, как, будучи нерусским по происхождению, А.С. Пушкин создал русский литературный язык и т.д. И.А. Орехова и А.В. Нечаева [2] предлагают методические рекомендации к проведению урока русского языка в иностранной аудитории по творчеству А.С. Пушкина: при отборе художественного текста игнорировать отрывки с большим числом историзмов и наоборот, использовать лексику, отображающую колорит эпохи великого гения. Среди компонентов урока по РКИ должны быть: текст-биография А.С. Пушкина; стихотворный текст для заучивания и составления упражнений по фонетике; прозаический текст для домашнего чтения с последующим обсуждением на уроке и инсценировкой; проекты, видеофильмы, викторины, презентации; экскурсия-урок, подготовленная самими студентами, в т.ч. онлайн. Совершенно справедливо отмечено, что творчество и биография А.С. Пушкина должны изучаться не линейно, а концентрически в интерактивном режиме и при активном диалоге культур.

Таким образом, приемы обучения пониманию художественного текста делает учебный процесс более привлекательным для иностранных студентов, содействует развитию речевой деятельности до уровня самостоятельного владения языком, включает в диалог культур, помогает ощутить «интеллектуальную победу» и добыть «выводное знание». Наиболее удачными методическими приемами при работе с художественным текстом считаются визуализация, иллюстрирование, лингвистическое, лингвокультурологическое и лингвострановедческое комментирование, семантизация слов путем «вытягивания» значения [9].

Работа с художественным текстом требует актуализации

практически всех гуманитарных знаний студентов-иностранцев [9: 59]: «из области лингвистики, русского фольклора, истории и культуры» [9: 55]. Любой художественный текст имеет коммуникативную природу и существует в процессе его восприятия. Поэтому обучение иностранных студентов-филологов русскому языку обязательно должно проводиться в т.ч. на художественных текстах. Мастерство преподавателя будет заключаться в том, чтобы сделать правильный выбор художественного текста относительно к уровню лингвистической и страноведческой компетенции обучающихся, их мотивации, эстетическому опыту. Так, например, будущим медикам привлекательны будут художественные тексты медицинской тематики М.А. Булгакова, А. П. Чехова, Ф Углова и др. русских писателей.

### Литература

1. Хворостьянова, Е. В. Стихотворный текст как учебно-методический материал в преподавании РКИ / Е. В. Хворостьянова // Мир русского слова. 2019. №1. - С. 97-100.
2. Орехова, И. А. А. С. Пушкин на уроках русского языка как иностранного / И. А. Орехова, Е. В. Нечаева // Русский язык за рубежом. 2019. №3. - С. 63-65.
3. Соломонова, А. А. Русская литература глазами иностранных учащихся / А. А. Соломонова // Русский язык за рубежом. 2017. №1.
4. Кулибина, Н. В. Интерактивные уроки по произведениям А. С. Пушкина в электронной образовательной среде (выбор текста и организация работы) / Н. В. Кулибина // Русский язык за рубежом. 2019. №3. - С. 44-48.
5. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? / Н. В. Кулибина – СПб., 2001.
6. Кулибина, Н. В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов / Н. В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). – М., 2011.
7. Кулибина, Н. В. Обучение пониманию, или Филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного / Н. В. Кулибина // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка. – М., 2010.
8. Рогова, К. А. Обучающий потенциал художественного текста / К. А. Рогова, И. В. Реброва, О. В. Хорохордина // Мир русского слова и русское слово в мире. Матер. XI Конгресса МАПРЯЛ. Т.3. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов. – София, 2007. - С. 448-495.

9. Дерябина, С. А. Работа с художественным текстом в иностранной аудитории (на примере басни И. А. Крылова «Ворона и лисица») / С. А. Дерябина, Т. А. Дьякова, С. С. Микова // Образование и общество. 2015. №3. - С. 52-55.
10. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой степени / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск, 2019. – Рег №ТД-Д381/тип.
11. Глазунова, О. И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 216 с.

**Бурчик Е.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ БЕЛАРУСИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ П/О**

В статье представлен систематический анализ учебных пособий по русскому языку как иностранному для подготовительных отделений на предмет определения в русских текстах ключевых белорусских реалий, несущих в себе информацию о специфике культуры и достижениях белорусского народа.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, национально-культурные реалии, межкультурная коммуникация*

**Burchik E.V.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **NATIONAL-CULTURAL REALITIES OF BELARUS IN TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE INTENDED FOR THE PREPARATORY COURSES**

The article presents a systematic analysis of textbooks on Russian as a foreign language for preparatory courses in order to identify key Belarusian realities in Russian texts that carry information about the specifics of culture and achievements of the Belarusian people.

*Keywords: Russian as a foreign language, national-cultural realities, intercultural communication*

Современный мир – это мир межкультурной коммуникации, мир столкновения и взаимовлияния различных культур, традиций, укладов жизни. Средством познания любой культуры в условиях мировой глобализации выступает язык, который помогает наладить межкультурное взаимопонимание.

Расширение межкультурных коммуникаций, ежегодное увеличение количества иностранных студентов в Республике Беларусь делает актуальным «создание принципиально новых учебных пособий и комплексов, интегрирующих три основных аспекта методики как науки: лингвистического, филологического и культуроведческого» [1, с.3], что позволит значительно снизить уровень «культурного шока» инофона, оказавшегося заложником не двух, а сразу трех культур: русской (которую изначально транслирует русский язык), белорусской (как культуры страны пребывания) и собственной национальной культуры.

Лингвокультурологическое взаимодействие в процессе обучения диктует потребность представления оптимального объема страноведческих, социокультурных и этнокультурных знаний. В белорусских вузах были разработаны специальные лингвокультурологические комплексы, предназначенные для иностранных студентов, владеющих базовым или продвинутым уровнем русского языка. Например, в БГУ был создан лингвокультурологический комплекс «Беларусь», включающий в себя различные национальные реалии с их описанием.

«В словарь данного комплекса включены следующие единицы: даты событий национальной истории; названия белорусских политических реалий, национальных и государственных праздников, обычаев; наименование исторических и архитектурных памятников, заповедников, музеев, библиотек, научных и культурных учреждений, театральных постановок; топонимы; антропонимы; названия белорусской флоры и фауны; названия блюд национальной кухни; традиционные белорусские обращения и др.» [1, с.5]

На основе предложенного в данном комплексе деления национальных реалий Республики Беларусь был проведен систематический анализ учебных пособий по русскому языку как иностранному (РКИ) для подготовительных отделений на предмет определения в русских текстах



ключевых белорусских реалий, несущих в себе информацию о специфике культуры и достижениях белорусского народа.

В процессе сбора языкового материала было проанализировано 15 современных учебных и учебно-методических пособий по русскому языку как иностранному, созданных на базе минских вузов (БГПУ им. М. Танка, БГМУ, БГУ, МГЛУ и др.) для иностранных студентов подготовительных отделений в период с 2014 по 2019 гг.

В учебных пособиях широко используется различный ономастический материал. Наиболее часто встречаются антропонимы и топонимы, что объясняется их коммуникативной ценностью для иностранных студентов.

Знакомя иностранных студентов с известными белорусскими деятелями искусства, науки, спорта и т.д., авторы учебных пособий сопровождают антропонимы небольшими текстами с упрощенной для понимания энциклопедической справкой. В целом антропонимика учебных пособий по РКИ для подготовительных отделений включает следующую экстралингвистическую информацию:

– об истории Беларуси (князя Радзивиллы, Ефросинья Полоцкая, Франциск Скорина, Петр Климуk и др.),

– о белорусской литературе (Якуб Колас, Янка Купала, Василь Быкови др.),

– о белорусской науке (Жорес Алфёров и др.),

– о белорусском изобразительном искусстве (Марк Шагал и др.),

– о белорусской музыке (Владимир Мулявин, ансамбль «Песняры» и др.)

– о выдающихся отечественных спортсменах (Виктория Азаренко, Дарья Домрачева и др.).

Одними из ключевых белорусских реалий, несущих в себе информацию о специфике культуры и достижениях белорусского народа, также являются топонимы. Именно они наиболее ярко представлены в белорусских учебных пособиях для иностранных слушателей.

В целом топонимика учебных пособий включает в себя:

– исторически значимые для Беларуси ойконимы (Полоцк, Заславль и др.),

– имеющие международное значение урбанонимы (Мирский замок, Несвижский замок и др.) и дримонимы (Беловежская пуца),

– важные в экологическом значении гидронимы и лимнонимы (о. Нарочь, р. Неман и др.),

– наиболее известные эклизионимы (Красный костел, Софийский собор и др.),

Самой многочисленной группой являются урбанонимы города

Минска. Это обусловлено тем, что все рассмотренные учебные и учебно-методические пособия были изданы в Минске с ориентацией на иностранных студентов, обучающихся в Минске.

В большинстве учебных пособий для подготовительного отделения знакомство иностранных студентов с астионимом Минск начинается во время изучения падежной системы русского языка, в частности в примерах обозначения места в винительном, предложном и др. падежах: «Я приехал в Минск», «Мой друг живет в Минске» и т.д. Также в пособиях представлены тексты различного объема с краткой историей города и описанием его достопримечательностей.

Наиболее часто в упражнениях по грамматике можно встретить названия таких внутригородских объектов, как названия университетов и их аббревиатуры, Национальный академический Большой театр оперы и балеты РБ, Академия наук, Национальная библиотека, Дворец Республики, Комаровский рынок, ГУМ, ЦУМ, кинотеатр «Октябрь», Национальный художественный музей, Троицкое предместье, Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны, площадь Независимости, пр. Независимости, пр. Победителей и др. Использование некоторых хоронимов и годонимов зависит от их расположения в непосредственной близости к университету, разработавшему пособие. Например, в пособиях БГМУ это проспект Дзержинского и магазины «Кирмаш» и «Волгоград», в пособиях БГУ – Институт журналистики, Музей земледения, Дом быта, в пособиях БГИУР – ул. Гикало, ул. П. Бровки и т.д.

Стоит отдельно выделить использование в некоторых упражнениях урбанонимов, которые были придуманы авторами лишь в качестве примеров, без взаимосвязи с Республикой Беларусь. Например, в Минске не существует площади Янки Купалы [2, с.122], педагогический университет находится не на ул. Ленинградской, как и театр оперы и балета – не на ул. Московской [2, с.98]. Данные неточности не повлияют на восприятие белорусской истории и культуры, однако могут дезинформировать иностранных студентов, проживающих в Минске, относительно существования или местоположения внутригородских объектов.

В качестве примера упражнения, в котором отражается культурное значение некоторых урбанонимов города Минска для белорусского народа, приведем следующее задание из раздела «Прямая и косвенная речь» учебно-методического пособия «Основы грамматики русского языка»:

**«Задание 4. Скажите, что вы узнали из диалогов.»**

**Модель:**

– Какое большое современное здание! Что это?

– Это Национальная библиотека Беларуси.

- *Какая она красивая вечером!*
- *Около неё находится памятник Франциску Скорине.*
- *Кто такой Франциск Скорина?*
- *Это белорусский учёный, переводчик, гуманист и первопечатник.*

*Из диалога я узнал, что Национальная библиотека Беларуси – это большое современное здание, рядом с которым находится памятник Франциску Скорине. А Франциск Скорина – это белорусский учёный, переводчик, гуманист и первопечатник.*

1.

- Это твой фотоальбом? Можно посмотреть?
- Да, пожалуйста! Посмотри, это Минск.
- Красивый город. Он очень старый?
- Да, в 2017-ом году ему исполнилось 950 лет. Вот посмотри, это старая часть города. Она называется Троицкое предместье. Говорят, что это «живой музей».
- А почему так говорят?
- Потому что таким был Минск 100-200 лет назад.
- А что сейчас находится в Троицком предместье?
- Сейчас здесь любят отдыхать минчане и гости столицы. Здесь есть музеи, кафе, ресторан, магазины и даже аптека.
- Как интересно! Давай пойдём туда?
- С удовольствием!

2.

- Какая большая площадь!
- Это площадь Независимости, самая большая площадь Минска.
- Что это за здание?
- Это БГУ.
- Что значит БГУ?
- Белорусский государственный университет. Это первый университет в Беларуси.
- Он очень старый? Сколько ему лет?
- В 2021-ом году ему будет 100 лет. У университета много корпусов. Здесь учится более 15. 000 студентов. Это настоящий город в городе, его ещё называют Университетский городок.
- А что ещё находится на площади Независимости?
- Педагогический университет, Дом Правительства, Красный Костёл, музей белорусского кино, подземный магазин «Столица», гостиница и много разных кафе и ресторанов.

- Давайте сходим туда в эту субботу?
- Отличная идея!» [3, с.101]

Выполняя данное задание, иностранные слушатели не только отработывают правила оформления косвенной речи в русском языке, но и знакомятся с бытующим в языковой картине мира белорусов представлением о Троицком предместье, площади Независимости, Белорусском государственном университете.

Знание белорусских реалий «играет важную роль в формировании этнокультурного содержания речевой коммуникации инофона» [1, с.4]. В связи с этим необходимо продолжать совершенствовать учебную литературу по русскому языку как иностранному, усилить в ней национально-культурную составляющую предметов условиях белорусско-русского двуязычия.

### Литература

1. Беларусь: лингвокультурологический комплекс: пособие для иностранных студентов / сост.: Л. Н. Чумак [и др.]; под ред. проф. Л. Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2008. – 111 с.
2. Лебединский, С. И. Русский язык для иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. A1/A2. Базовый уровень владения языком. Учебник / С. И. Лебединский. – Минск: Научный мир, 2014. – 499 с.
3. Бурчик, Е. В. Основы грамматики русского языка: учеб.-метод. пособие / Е. В. Бурчик, С. В. Ломако, И. Э. Пристром. – Минск: БГУИР, 2018. – 104 с.

**Дымова Е. А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

## **ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ТУРКМЕНОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ**

В статье рассматриваются явления интерференции в русской речи туркменоязычных студентов. Проведён анализ интерференции на всех уровнях структуры языка – фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом.

*Ключевые слова: интерференция, билингвизм, литературная норма, уровень языка.*

**Dymova E. A.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

## **INTERFERENCE IN THE PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION BY THE TURKMEN LANGUAGE SPEAKING STUDENTS**

The article deals with interference in the process of the Russian language acquisition by the Turkmen language speaking students. Interference on the phonetic, morphological, lexical and semantic and syntactic levels is analysed.

*Keywords: interference, bilingualism, literary norm, language level.*

В методике преподавания языков термином интерференция обозначается перенос навыков родного языка на новый изучаемый язык, что проявляется в иноязычной речи в отклонениях от нормы. Эти отклонения можно проследить на различных языковых уровнях – фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом.

В области фонетики явления интерференции в русской речи туркмен-билингвов прежде всего обусловлены различиями в артикуляционной базе, спецификой звуковых законов в туркменском и русском языках.

Систему согласных в туркменском языке составляет 21 фонема, причём признак твёрдости/мягкости для туркменских согласных не имеет фонологического значения. Согласные туркменского языка в соседстве с гласными переднего ряда также произносятся с некоторой палатализацией, однако они слышатся намного твёрже, чем русские мягкие согласные. Туркменские согласные в контакте с гласными непереднего ряда произносятся несколько мягче по сравнению с соответствующими согласными по твердости/мягкости в русской речи туркменоязычных студентов.

Значительную трудность для туркмен представляет усвоение русского ударения. Наибольшее количество ошибок на ударение допускается в связи с подвижным характером русского ударения. Сравнительно легко усваиваются туркменами акцентологические особенности русских слов с устойчивым ударением на основе во всех параграмматических формах (*университет – университета – университету*

– университетом – университетам – университетами – университетах). Основным источником акцентологических ошибок – слова, у которых место ударения меняется в зависимости от конкретной формы слова.

Наиболее типичные отклонения от литературных норм в русской речи туркменских студентов наблюдаются в усвоении грамматической категории рода, видовременных форм глагола, падежных значений, в употреблении предлогов.

В русском языке грамматическая категория рода охватывает имена существительные, прилагательные, числительные, некоторые разряды местоимений, отдельные глагольные формы (прошедшее время, сослагательное наклонение, причастие). В туркменском языке нет грамматической категории рода. Слова женского и исреднего родов туркмены в русской речи относят обычно к мужскому роду (*маленький семья, новый книга, красный яблоко*). Существительные женского рода на мягкие согласные и шипящие также воспринимаются туркменами как слова мужского рода (*новый жизнь, большой площадь*).

Большое количество интерферентных явлений в русской речи туркмен наблюдается также на морфологическом и синтаксическом уровнях.

В отличие от русского языка, в туркменском изменяются имена существительные, количественные числительные, отдельные разряды местоимений, причем окончания отличаются однотипностью.

Различение одушевлённости и неодушевлённости в туркменском языке не имеет грамматического оформления. Это является причиной смешения правил глагольного употребления с одушевленными и неодушевленными существительными (*видел друга, встречал нового года*).

Лексико-семантическая интерференция в русской речи туркменоязычных студентов может быть результатом нарушения привычных сочетательных связей семантически близких слов (*горячая погода; жаркая вода*); неразличения значений префиксов в составе однокоренных слов (*Врач записал лекарства; Он подписал адрес*). Много ошибок допускается при употреблении глаголов движения (*Студент пришёл из Туркменистана; На каникулах мы пойдём в Брест*). Часто наблюдается смешение глаголов со значением кратного и некротного движения (*Каждый день студенты идут на занятия; Ребёнок бегаёт к матери*), так как в туркменском языке они передаются посредством одних и тех же лексем.

Таким образом, явления интерференции в русской речи туркменоязычных студентов прослеживаются на всех языковых уровнях,

но наиболее часто они наблюдаются на лексико-семантическом уровне. Знание основных особенностей родного языка обучаемых помогает преподавателю русского языка понимать причины речевых ошибок, предупреждать и корректировать их-.

**Дятко И. М.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Беларусь, Минск*

## **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

При обучении иностранных студентов русскому языку в условиях Белоруссии необходимо гармонично сочетать изучение культуры русского языка, культуры республики пребывания и национальной культуры учащегося.

*Ключевые слова: обучение, культура, наследие, сочетать, фактор.*

**Dyatko I. M.**

*Belarusian state agrarian technical University  
Belarus, Minsk*

## **ABOUT SOME ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

When teaching foreign students the Russian language in the conditions of Belarus, it is necessary to harmoniously combine the study of the culture of the Russian language, the culture of the host republic and the national culture of the student.

*Keywords: learning, culture, heritage, combine, factor*

Язык выступает средством познания мировой и национальной культуры, духовного наследия стран и народов, достижения межкультурного взаимопонимания.

Понятия язык и национальная культура связаны между собой, поскольку именно языковой знак способен стать экспонентом культуры, язык отражает действительность, а культура является неотъемлемым компонентом действительности. Язык является фактором культуры, так как он является: а) составной частью культуры, которую мы наследуем от наших предков; б) инструментом, посредством которого мы усваиваем культуру.

При обучении иностранных студентов русскому языку в условиях Белоруссии необходимо гармонично сочетать изучение культуры русского языка, культуры республики пребывания и национальной культуры учащегося.

«Русский язык – один из международных языков, поэтому он функционирует и как язык-посредник при обучении другим восточнославянским языкам. Русско-белорусские связи включают все параметры существующих сходств и отношений между народами: этнические, языковые, исторические, культурные, социально-экономические, государственно-политические, географические. Эти условия образуют сумму экстралингвистических факторов, определяющих общность лингвокультурного типа двух восточнославянских языков» [1, 3].

Преподавание русского языка в условиях национальной республики позволяет познакомить учащегося со своей национальной культурой. Знакомство с культурой страны, в которой учащийся живет и учится, имеет огромное значение. В данном случае русский язык дает возможность рассказать белорусам о себе по всему миру, показать, кто они такие, рассказать, как они живут, приобрести настоящих друзей и искренних почитателей своей культуры. Таким образом, русский язык для студента-иностранца должен обеспечить не только получение знаний по выбранной специальности, но и познакомить с культурой русского и белорусского народов.

Знакомство с культурой белорусского народа (как мы отмечали выше) происходит при помощи русского языка. Русский язык в данном случае – это мостик, связывающий близкородственные культуры, позволяющий приспособиться к жизни в Белоруссии, узнать ее культуру, искренне полюбить ее, полюбить людей, живущих здесь.

Важным моментом на этом пути является отбор и презентация культуроведческого материала. Культуроведческий материал может быть



представлен фразеологизмами, пословицами и поговорками, заглавиями, образами, символами классических текстов белорусской культуры; афоризмами и др.

Особое место среди такого материала отводится фразеологизмам. Давно было замечено, что фразеологизмы являются специальными единицами не только языка, но и культуры, поскольку возникновение многих из них связано с духовной жизнью народа. «Фразеологизмы, будучи образцом корреспонденции языка и культуры, донесли до нашего времени различные стороны и проявления традиционной духовной культуры и народного менталитета» [2, 5].

Н.И. Толстой отмечает, что «первый и относительно ранний интерес к фразеологии у славян был вызван как раз стремлением увидеть во фразеологизмах отпечатки или осколки старого быта, обрядов и верований, воссоздать породивший их контекст и ситуацию» [3, 373]. И.А. Подюков считает, что во фразеологии «предстает и физическая картина мира, окружающего человека, и социальное «измерение» человека в этом мире, и сам человек с его эмоциями, чувствами, внутренним миром» [4, 5].

В современной белорусистике широко известны этнолингвистические исследования белорусского фразеолога В.И. Ковалея, который считает, что через отдельные слова и словосочетания показана «зашифрованная» информация о мировоззрении наших предков, обрядах, представлениях людей об окружающей действительности.

Полезно знакомить студентов с традиционными народными праздниками: *Рождество, Пасха, Радуница, Купалье, Дожинки, Деды*. Это дает возможность показать преемственность традиций белорусов, отразить как старинную, так и современную специфику обрядов, раскрыть традиционную символику белорусской культуры. Интересным материалом являются следующие единицы: даты событий национальной истории; названия белорусских политических реалий, национальных и государственных праздников, обычаев; наименования исторических и архитектурных памятников, заповедников, музеев, библиотек, научных и культурных учреждений, театральных постановок; топонимы; антропонимы; названия белорусской флоры и фауны; названия блюд национальной кухни; традиционные белорусские обращения.

Неподдельный интерес у учащихся вызывают легенды белорусской земли, рассказы о выдающихся людях, известных писателях (например, о Янке Купале, Якубе Коласе, Максиме Богдановиче, Владимире Короткевиче, Василе Быкове), чтение отрывков из произведений белорусских писателей.

Инструментами преподавателя русского языка как иностранного в процессе приобретения студентами-иностранцами культурного опыта

и вкуса являются в первую очередь слово (текст) и экскурсия. Экскурсия на наш взгляд занимает очень важное место в процессе формирования культурологического фона обучаемого. Иногда только прочесть или услышать – это очень мало. Важным является визуальный ряд. Так, недостаточно просто рассказать о Хатыни, очень важно увидеть, побывать в мемориальном комплексе. Студентам всегда интересны экскурсии в Музей народной архитектуры и быта в Строчицах, в музей Великой Отечественной войны, в Художественный музей, в Музей народного искусства в Раубичах.

### Литература

1. Беларусь. Лингвокультурологический комплекс: пособие для иностранных студентов / под ред. Л. Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2008.
2. Малоха, М. Фразеологизмы с концептом «дерево» в зеркале народной культуры (на материале восточнославянских и польского языков) / М. Малоха. – М., 1998.
3. Толстой, Н. И. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике/ Н. И. Толстой. – М., 1995.
4. Подюков, А. И. Народная фразеология в зеркале народной культуры / А. И. Подюков. – Пермь, 1990.

**Черкас В.Н., Тихонюк В.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются некоторые особенности преподавания фразеологизмов в учебной группе студентов-китайцев при обучении русскому языку как иностранному.

При работе в китайской аудитории уделяется внимание сравнительному анализу русских и китайских фразеологизмов.

Предполагается, что знание русской фразеологии позволит китайским студентам выразить мысль кратко, образно и, кроме того, будет способствовать углубленному знакомству с культурой страны изучаемого языка.

*Ключевые слова: фразеологизм, чэнъюй, прямое значение, переносное значение, эмоциональная окраска, устойчивое выражение.*

**Cherkas V. N., Tikhonyuk V. I.**  
*Belarusian state economic university*  
*Belarus, Minsk*

## **FEATURES OF STUDYING RUSSIAN PHRASEOLOGY IN CHINESE AUDIENCE**

The article discusses some features of teaching phraseological units to Chinese students in teaching Russian as a foreign language.

When working in a Chinese audience, attention is paid to a comparative analysis of Russian and Chinese phraseological units.

It is assumed that knowledge of Russian phraseology will allow Chinese students to express their thoughts briefly, figuratively and, in addition, will contribute to an in-depth acquaintance with the culture of the country the language of which is studied.

*Keywords: phraseological unit, chengyu, direct meaning, indirect meaning, emotional coloring, fixed expression*

Язык является важнейшим средством человеческого общения и одновременно зеркалом национальной культуры, ее хранителем. Изучая русский язык, студенты-иностранцы усваивают не только лексику и грамматику. Не меньший интерес вызывает и национально-культурная семантика языка, т.е. те языковые явления, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению историю, традиции, обычаи народа, его фольклор, литературу, искусство и т.д.

Наиболее ярко национально-культурная семантика проявляется во фразеологизмах, которые, являясь результатом длительного общественного развития, важны не только как средство коммуникации, но и как источники различных общественно значимых сведений.

Фразеологизм – семантически связанное сочетание слов, которое воспроизводится в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава. Во фразеологизмах слова утрачивают свое буквальное значение, а все словосочетание приобретает иной, не равный сумме значений слов смысл, который прослеживается только в этой конкретной комбинации. Фразеологические единицы используются уже в готовом виде, и заучивать их следует как одно слово.

Носители русского языка, можно сказать, *с младых ногтей* знают фразеологизмы, так как их источниками являются национальные традиции, многовековая русская история, библейские тексты, народные сказки, художественная литература и др.

В китайском языке одним из видов фразеологических единиц являются чэньюй. Приведем одно из определений термина «чэньюй»: «Чэньюй, или «готовое выражение», это устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырёхсловное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщённо переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [2, с.18].

Большинство чэньюев – это хорошо известные носителям китайского языка выражения, пришедшие из китайской классической художественной литературы, исторических хроник, буддизма, конфуцианства, мифов, легенд, афоризмов и др.

Таким образом, приступая к изучению русских фразеологизмов, китайские студенты, уже имея опыт изучения фразеологизмов в родном языке, морально подготовлены к предстоящей непростой работе.

Здесь уместно будет вспомнить слова классика о единстве формы и содержания и рассмотреть данную проблему с этой точки зрения.

Что касается формы, то прежде всего иностранные студенты должны осознать разницу между фразеологизмом и свободным словосочетанием. Свободным словосочетанием потому так и называется, что порядок слов в нем нефиксированный. Создаются такие словосочетания в конкретных ситуациях общения, причем в зависимости от ситуации можно менять слова, например: *читать лекцию, читать письмо, читать нравоучения; тянуть жребий, тянуть время, тянуть руку* и т.д.

Фразеологизм по форме – это семантически и структурно неделимое устойчивое выражение, которое воспроизводится как готовая единица речи. Для адекватного восприятия и использования фразеологизма студенты должны прежде всего распознать его целиком как единую, неделимую единицу. Не имея опыта работы с фразеологизмами, они затрудняются в определении границ незнакомого фразеологизма и, следовательно, могут нарушать присущее ему постоянство лексического состава и порядок слов.

Первая особенность при изучении фразеологизмов в китайской аудитории как раз и состоит в том, чтобы научить их распознавать русские фразеологизмы, а также уместно использовать их в речи.

Говоря о содержании фразеологизмов, следует отметить, что они обладают несколькими компонентами, основными из которых являются:

1. переносное (образное) значение;
2. прямое (предметное) значение;
3. национально-культурный компонент
4. эмоциональная окраска.

Вторая особенность как раз и связана с переносным значением

фразеологизма. Студенты должны понимать, что значение фразеологизма не вытекает из комбинации значений всех компонентов, поэтому его значение следует определять не по лексическому словарю, а по фразеологическому. Например, выражение **умывать руки** означает *уклоняться от участия в каком-либо деле, снимать с себя ответственность за что-либо*. Китайские студенты, не понимая смысла выражения, могут подумать, что **умывать руки** попросту означает *мытьё рук*.

Третья особенность состоит в том, что в русском и китайском языках есть полные эквиваленты фразеологизмов (т.е. они совпадают по значению, образности, стилистической окраске и т.д.), что может облегчить их изучение, понимание и использование: 赤手空拳 – «голыми руками» (досл. «голые руки и пустые кулаки»). 事怕行家 – «дело мастера боится» (досл. «даже если работа очень сложная, человек, который хорошо овладел специальностью, успешно справится с ней»), 宁静致远 – «Тише едешь, дальше будешь» (досл. «делая все без суеты, без торопливости, скорее достигнешь желаемых результатов») [3, с.45]. В данных примерах прямое и переносное значение и в китайском, и в русском языках совпадает, поэтому усвоение этих фразеологизмов не представляет особой сложности. К сожалению, таких эквивалентов в обоих языках не так много.

В основном сопоставляемые китайские и русские фразеологизмы представляют собой частично эквивалентные или безэквивалентные выражения. Например, русский фразеологизм **искать иголку в стоге сена** имеет китайский частичный эквивалент 大海捞针 – «вылавливать иголку, упавшую в море». Соотнесение русского выражения с таким частичным аналогом из родного языка порой представляет собой непростую задачу для китайских студентов.

Еще одна особенность изучения русских фразеологизмов состоит в том, что иногда при непонимании фразеологизма бывает полезно узнать его этимологию, поскольку в его состав могут входить архаизмы, например, **ничтоже сумняся (сумняшеся)** (устар., ирон.) – *ничуть не сомневаясь, не задумываясь о чем-либо, не колеблясь* [1, с.79].

Очередная особенность связана с пониманием национально-культурного компонента фразеологизма, который отражает явления русской жизни, народные традиции: **язык до Киева доведет, в Тулу со своим самоваром, коломенская верста**. Для уместного использования таких фразеологизмов в речи необходимо обладать не только языковыми, но и лингвокультуроведческими знаниями.

И, пожалуй, последняя особенность, выделяемая нами, – использование китайскими студентами фразеологических единиц в речи.

Здесь внимание следует обратить на то, что, скорее всего, студенты будут сталкиваться с употреблением фразеологизмов носителями русского языка и сами будут употреблять их в устной речи. Следует помнить, что большинство русских фразеологизмов имеют разговорный характер и являются эмоционально окрашенными: *подложить свинью; плевать в потолок; лучше один раз увидеть, (чем сто раз услышать); в ногах правды нет* и др.

Для правильного использования фразеологизма китайские студенты должны, кроме вышеперечисленных компонентов, уяснить также его коннотативный и функциональный компоненты, т.е. понимать, к какому стилю речи принадлежит фразеологическая единица, как часто и кем она используется в речи.

Обращая внимание на вышеназванные особенности изучения русских фразеологизмов, преподаватели-русисты стараются обогатить лексический запас китайских студентов и сделать их речь более яркой, эмоционально окрашенной.

### Литература

1. Бирих, А. К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. - СПб., 1998. - 704 с.
2. Войцехович, И. В. Практическая фразеология современного китайского языка / И. В. Войцехович. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. - 510 с.
3. Фелицына, В. П. Русский фразеологический словарь / В. П. Фелицына, В. М. Мокиенко. - М., 1999. - 400 с.
4. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А. И. Молоткова. М., Рус. яз., 1987. - 542 с.

**Лопатина С.С.**

*Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС при  
Президенте РФ,  
Россия, Новосибирск*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена формированию межкультурной коммуникации

в процессе подготовки иностранных студентов. Формирование будет реализовываться посредством преподавания дисциплины «Межкультурная коммуникация» для всех направлений подготовки, а также при помощи работы Центра русского языка для иностранных студентов, преподаватели которого способствуют языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС, а также благодаря организации совместной внеучебной деятельности российских и иностранных студентов формируют и развивают навыки межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, процесс подготовки иностранных студентов, Центр русского языка для иностранных студентов, социокультурная и языковая адаптация иностранных студентов.*

**Lopatina S. S.**

*Siberian Institute of management – branch of Ranepa under the President of the Russian Federation,  
Russia, Novosibirsk*

## **THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TRAINING FOREIGN STUDENTS**

The article is devoted to the formation of intercultural communication in the process of training foreign students. The formation will be realized through teaching the course «Intercultural communication» for all training areas, as well as through the work of the Russian language Center for foreign students and teachers which contribute to linguistic and socio-cultural adaptation of foreign students in the Siberian Institute of management – branch of Ranepa, as well as through joint extra-curricular activities of Russian and foreign students to form and develop skills of intercultural communication of Russian and foreign students.

*Keywords: intercultural communication, process of preparation of foreign students, Russian language Center for foreign students, socio-cultural and language adaptation of foreign students.*

Поскольку количество иностранных студентов в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС постоянно растет, поэтому

обучение межкультурной коммуникации важно в одинаковой мере для студентов российских и иностранных.

В рамках межкультурной коммуникации как учебной дисциплины студентам необходимо овладеть следующими универсальными компетенциями: Способностью проявлять толерантность в условиях межкультурного разнообразия общества; способностью применять социальную информацию, формулировать собственные позиции и мнения по проблемам современного общества; способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способностью аргументировать и выражать собственную позицию с учетом языковых, коммуникативно-речевых, этических норм по вопросам межкультурного разнообразия и дискриминации в обществе.

В результате обучения у студентов должны быть сформированы

На уровне знаний: особенности межкультурного и межличностного взаимодействия в обществе; формирование конструктивной межкультурной коммуникации; коммуникативная компетентность и толерантность;

На уровне умений: осуществлять конструктивное межличностное и деловое общение в условиях межкультурного разнообразия общества; работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

На уровне навыков: владение навыкам коммуникативной культуры и толерантного поведения; владение навыками анализа социально-значимых проблем; владение навыками общения с учетом коммуникативных намерений и ситуаций общения.

В Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС дисциплина «Межкультурная коммуникация» преподается только для направления подготовки «Международные отношения», но правильным было бы ввести ее для всех направлений подготовки, так как иностранные студенты учатся на разных направлениях и владение межкультурной коммуникацией важно для российских и иностранных студентов. [1, 18]

Осуществлению межкультурной коммуникации в Сибирском институте управления во многом способствует Центр русского языка для иностранных студентов.

Работа Центра начинается еще с подготовки абитуриентов из числа иностранных граждан к поступлению в Филиал.

1. Организована и проведена осенняя школа в г.Баян-Ульгий (Монголия): профориентационная работа со школьниками;



2. Проведен мастер-класс «Методика преподавания русского языка как иностранного» для учителей русского языка; в г.Баян-Ульгий (Монголия):

3. Проведены занятия со школьниками по лексике и грамматике русского языка; в г.Баян-Ульгий:

4. Проведено внеклассное мероприятие по русскому языку для школьников в г.Баян-Ульгий:

5. Проведена заочная олимпиада по русскому языку для иностранных школьников – потенциальных абитуриентов Филиала «Я говорю по-русски», в которой приняли участие иностранные абитуриенты из Казахстана (г.Павлодар), Китая (г.Циндао), Монголии (г.Баян-Ульгий, г.Улан-Батор), Узбекистана (г.Ташкент, г.Фергана), Таджикистана, Киргизии.

6. Ранее проводилась летняя школа для иностранных абитуриентов, занятия в которой включали в себя интенсивный курс русского языка, знакомство с г.Новосибирском, его достопримечательностями, общение с российскими студентами.

В плане информационно-рекламной деятельности Центром русского языка Сибирского института управления постоянно изучается спрос в зарубежных государствах на образовательные программы по русскому языку, истории и культуре России – Казахстан, Монголия, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан, Китай – регулярное общение с руководителями образовательных организаций, предложения по реализации образовательных услуг, впервые реализованы курсы обучения русскому языку по заочной форме с применением ДОТ. [2, 4]

По организации дополнительной подготовки по русскому языку студентов Филиала из числа иностранных граждан ведется следующая работа:

1. Проводится регулярное тестирование по русскому языку студентов 1 курса с целью определения уровня владения русским языком, выявления проблем и их устранения

2. Проводится факультатив «Русский язык как иностранный», на котором иностранные студенты имеют возможность получать углубленные знания по русскому языку, а также при помощи студентов – тьюторов заниматься русским языком в игровой форме, читать и обсуждать произведения художественной русской литературы, знакомиться с устным народным творчеством.

3. Регулярно проводятся дополнительные консультации для иностранных студентов с целью социокультурной и языковой адаптации, где иностранные студенты делятся возникающими проблемами в процессе

учебы со студентами и преподавателями; преподаватели Центра и студенты – тьюторы помогают решать возникающие проблемы.

4. Учебный процесс обеспечивается учебно-методической литературой для иностранных студентов: подготовлен раздаточный материал для проведения занятий по русскому языку как иностранному, разработаны 3 учебных пособия для организации подготовительных курсов по заочной форме обучения с применением ДОТ «Русский язык» (элементарный уровень), «Русский язык» (базовый уровень), «Русский язык» (продвинутый уровень), записаны 3 вебинара, написаны 6 рабочих программ для обучения русскому языку иностранных граждан, 1 рабочая программа по методике преподавания РКИ.

В процессе организации межкультурной коммуникации, социальной адаптации и интеграции представителей разных стран и культур в русскую языковую и культурную среду преподавателями Центра организован и проведен конкурс ораторов среди студентов Сибирского института управления, который проводится ежегодно.

Организуется и проводится ежегодно конкурс эссе, посвященный Дню славянской письменности и культуры;

Иностранные студенты принимают участие в международной акции Тотальный диктант для русских и иностранных граждан, проводятся подготовительные занятия для проведения международной акции;

Ежегодно проводится итоговое мероприятие после изучения курса «Русский язык как иностранный» – «Я умею!», в котором иностранные студенты для российских студентов готовят отчет о изучении русского языка и русской литературы.

Ежегодно организуется и проводится мероприятие – знакомство – Сибирские встречи: город, который нас познакомил, российские студенты рассказывают иностранным студентам о достопримечательностях города, местах для отдыха, театрах.

Традиционно проводится «Литературная гостиная» для иностранных студентов «Читая сказки А.С. Пушкина» – интерпретация и анализ сказок; «Уроки французского» В.Г. Распутина – чтение и анализ и другие произведения.

Иностранные студенты ежегодно принимают участие в Международном конкурсе на лучшее эссе иностранных студентов «Россия и Восток: толерантность культур и традиций», иностранные студенты также приняли участие в межвузовских конференциях (СИБГУТИ, СИУ)

Впервые студенты 3 и 4 курсов направления подготовки «Международные отношения» проходили практику в Центре русского

языка: разрабатывали методические материалы для мероприятий и занятий РКИ.

Преподаватели Центра осуществляют подготовку иностранных студентов к межвузовским конкурсам ораторов и эссе.

В настоящее время началась работа по подготовке тьюторов среди студентов. Они, после прохождения обучения, будут помогать иностранным студентам адаптироваться к студенческой жизни в России.

### Литература

1. Рабочая программа по дисциплине «Межкультурная коммуникация» сост. С. С. Лопатина, Новосибирск, 2017.
2. Лопатина, С. С. Центр русского языка как средство межкультурной коммуникации / С. С. Лопатина // Управление развитием образования. – 2017. – № 2 (16). – С. 95-98.

**Макарова И.Н.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается понятие коммуникативной компетенции, а также некоторые аспекты ее формирования у иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. Обосновывается необходимость введения в структуру занятий специального материала, направленного на формирование коммуникативной компетенции инофонов.

*Ключевые слова: коммуникативный подход, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция*

**Makarova I. N.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

## CONTENTS OF THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

The concept of communicative competence is available in the article, as well as some aspects of its formation among foreign students in the classes of Russian as a foreign language. Substantiates the need for the use of special materials aimed at the development of communicative competence and backgroundless.

*Keywords: communicative approach, intercultural communication, communicative competence*

На современном этапе развития методики обучения русскому языку как иностранному преобладающим подходом в обучении признается коммуникативный подход, направленный на организацию общения иноязычных, понимаемого как социальный процесс, в рамках которого происходит обмен опытом, способами деятельности, навыками и умениями, результатами, воплощенными в материальную и духовную культуру. Также в последние годы объектом пристального внимания исследователей становится межкультурный подход к обучению языку, применение которого обусловлено активными интеграционными процессами в Европе, расширяющимся диалогом культур. Указанные факторы актуализируют проблему подготовки к межкультурной коммуникации, а, следовательно, и формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

По определению Ф.М. Литвинко, «коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связанные высказывания» [3].

Коммуникативная компетенция формируется только тогда, когда приобретение языковых знаний (грамматических правил, новой лексики и др.) сопровождается введением и углублением у студентов специальных знаний социально-культурного контекста, в котором изучаемые единицы языка функционируют. При этом в центре внимания должно находиться специфическое, что отличает коммуникацию в данной межкультурной ситуации от аналогичной ситуации в родной стране студента. Причем

сравнение культур должно предполагать узнавание различий, но ни в коем случае не оценку по принципу «лучше-хуже».

Таким образом, умение понимать носителя культуры изучаемого языка инофоном тесно связано с его способностью интерпретировать культурно-специфические и социально значимые аспекты значения. В целом можно говорить о том, что межкультурная коммуникативная компетенция студента, принятая в качестве одной из целей обучения иностранцев русскому языку как иностранному, представляет собой комплекс умений и навыков, обеспечивающих успешную ориентацию и адекватные вербальные и невербальные действия в условиях культурной среды страны изучаемого языка.

Средством и результатом формирования языковой личности иностранного студента является его коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие. Соответственно процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы обеспечить студенту способность:

1) понять чужой образ жизни и поведения без выработки ложных стереотипов в восприятии другой культуры (когнитивное развитие);

2) употреблять язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения (коммуникативное развитие личности);

3) расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы социокультурного развития).

Оптимальным средством формирования и развития коммуникативной компетенции студентов-иностранцев, на наш взгляд, является групповая и коллективная работа на занятиях, поскольку она способствует развитию умений принимать на себя разные социальные роли, принимать совместные решения, ориентироваться в ситуациях общения. Такая форма обучения решает одновременно три задачи: конкретно-познавательную, непосредственно связанную с учебной ситуацией; коммуникативно-развивающую, позволяющую развивать основные навыки общения внутри и за пределами группы; социально-ориентационную, воспитывающую необходимые для успешной социализации в современном обществе качества.

В качестве групповых методов работы на занятиях по РКИ можно предложить применение игровых методов обучения, а также проведение межкультурных тренингов, в ходе которых участники, проигрывая ситуации, протекающие по-разному в разных культурах, знакомятся с межкультурными различиями в межличностных отношениях и переносят полученные знания в новые характерные ситуации. Применение групповых

форм работы позволяет значительно увеличить объем проработанного на занятии грамматического и лексического материала, повышает степень его усваивания, повышает качество образовательного процесса и помогает сформировать навыки и умения коммуникации в различных ситуациях речевого общения с привлечением полученных лингвистических и культурологических знаний.

Вслед за М.А. Бочарниковой [1, с.130] можно выделить три основных компонента коммуникативной компетенции:

1. Лингвистическая компетенция предполагает овладение определёнными знаниями и навыками в различных аспектах языка: лексике, фонетике, грамматике а также их когнитивную организацию, т.е. наряду с объёмом и качеством знаний возможность припомнить слово или конструкцию и использовать ее в нужной ситуации.

2. Социолингвистическая компетенция представляет собой способность осуществлять выбор языковых и социокультурных норм страны изучаемого языка, например, правил хорошего тона, норм общения между представителями разных полов, социальных групп и т.п.), использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом общения.

3. Прагматическая компетенция включает в себя знания, умения, навыки, позволяющие понимать и порождать высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением. В этот компонент М.А. Бочарникова включает овладение дискурсом, когезию, когерентность, распознавание типов и норм текстов, иронии и пародии.

Все перечисленные компоненты коммуникативной компетенции приобретаются индивидом в ходе социального взаимодействия и реализуются в речевой деятельности.

Следовательно, в процессе обучения РКИ мало только развить у студентов умение пользоваться языком, понимать устную речь, говорить и писать, необходимо также помочь студенту овладеть внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимодействия с носителями языка. Это возможно только при условии, что обучение происходит в контексте «диалога культур», с учетом роли исходной культуры изучающих язык. Иными словами, в процессе обучения русскому языку познание культуры русского народа должно происходить в сравнении с родной культурой студента. В качестве компонентов культуры, входящих в состав содержания обучения языку с целью формирования коммуникативной компетенции, выделяют следующие:

1. Фоновые знания, которые проявляются в процессе общения в

виде смысловых ассоциаций или коннотаций.

2. Вербальные и невербальные средства языка, обеспечивающие межкультурное общение.

3. Особенности национальной ментальности носителей языка, определяющие характер их поведения в процессе общения.

4. Этикет общения.

5. Бытовая и художественная культура как отражение культурных традиций.

6. Знание тактик речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения. Это дает возможность пользоваться различными способами общения в зависимости от конкретной ситуации коммуникации [2].

Таким образом, изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

### Литература

1. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова // Молодой ученый. – 2009. – №8. – С. 130-132
2. Гринцевич, Н. П. Новый подход к содержанию обучения русскому языку как иностранному / Н. П. Гринцевич, Ж. В. Проконина // Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования [Электронный ресурс]: сб. ст. Вып. 2. – Минск: БГУ, 2011. – Режим доступа: <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/68985>.
3. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Минск, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
4. Терехова, Т. А. Методы и средства формирования межкультурной компетентности / Т. А. Терехова // Психология в экономике и управлении. – 2012. – № 2. – С. 56-63

**Чуреева О.А.**

*Медицинская академия имени С.И. Георгиевского  
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,  
Россия, Симферополь*

## **АКТУАЛЬНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМУЛЫ ПРОЩАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Настоящая статья посвящена сопоставительному анализу речевых формул прощания, функционирующих в русском и английском языках. Особое внимание уделяется проблеме поиска эквивалентных сигнификатов при переводе речевых формул прощания из одной лингвистической системы в другую с учётом ситуации высказывания, социокультурного фона и коннотативных связей. Результаты анализа представлены в сравнительных таблицах.

*Ключевые слова: этикетные формулы, эквивалентный сигнификат, культурный фон.*

**Chureyeva O.A.**

*Medical Academy named after S. I. Georgievsky  
«V. I. Vernadsky Crimean Federal University»  
Russian Federation, Simferopol*

## **ACTUAL SPEECH ETIQUETTE FORMULAS OF FAREWELL IN RUSSIAN AND ENGLISH: FUNCTIONAL ASPECT**

This article is devoted to comparative analysis of the speech formulas of farewell, functioning in Russian and English. Special attention is paid to the problem of search of equivalent upon transfer the speech formula of farewell from one linguistic system to another with regard to the situation of expression, social and cultural background, connotative meaning. The results of analysis are shown in the two tables.

*Key words: etiquette formulas, equivalent, contextual screening, cultural background.*

В настоящей работе проводится компаративный анализ этикетных формул прощания, функционирующих в русском и английском языках.



Актуальность данной работы обусловлена осознанной потребностью поиска путей достижения взаимопонимания на уровне межкультурной коммуникации.

Проблема сопоставления разных языков с целью адекватного перевода формул речевого этикета, функционирующих в разных лингвистических системах, поднималась в работах И.А. Стернина, Н.И. Формановской, У. Эко, Л. Ельмслева. Прагматический аспект изучения данного вопроса находился в фокусе внимания Н. М. Шанского, Г.В. Лейбница, А. Вежбицкой и других учёных. Формулы приветствия и прощания, используемые носителями разных языков, являются объектом повышенного интереса исследователей, так как обрамляют любой коммуникативный акт и являются важными сигналами коммуникативного успеха или коммуникативной неудачи.

В условиях вступления мирового сообщества в эру «переговоров», когда в конфликтных ситуациях значимая роль отводится эффективной коммуникации, происходит переосмысление вопроса о поиске эквивалентных сигнификатов. Любые переговоры начинаются с реализации фатической функции языка, то есть с установления контакта, и заканчиваются выходом из коммуникации. Однако переговоры могут считаться успешными в том случае, если завершающая формула содержит выражение удовлетворения от коммуникации и готовности продолжить взаимодействие. Выбор адекватной формулы прощания зависит от коммуникативной ситуации, характеристик участников коммуникации, а также от цели переговоров и того содержания, которое говорящий хочет вложить в свою реплику (доброе пожелание, удовольствие от общения, готовность к дальнейшему взаимодействию, нежелание продолжать диалог, обиду, чувство превосходства, неудовлетворённость исходом переговоров и т.п.). Речевые фигуры прощания несут также информацию о степени понимания коммуникативной ситуации, об уровне культуры и образованности говорящих и т.д. Знание или незнание речевого этикета влияет на речевой портрет говорящего, отражается на его имидже и восприятии другими участниками коммуникации в системе «свой/чужой». Формулы прощания, как и формулы приветствия, требуют соблюдения требования функциональной зеркальности.

Язык является динамичной, развивающейся системой, внутри которой постоянно происходят изменения. С повышением темпа жизни, внедрением новых технологий, активным сближением культур эти изменения происходят заметнее и чаще.

Принимая гипотезу Сепира-Уорфа о том, что каждый язык

транслирует особую картину мира, мы полагаем, что достижение договорённости о взаимном понимании возможно лишь в случае сближения разных культур и лингвистических систем, движения навстречу друг другу.

Межкультурное взаимодействие направлено на эффективную реализацию регулятивной функции языка, на достижение взаимопонимания. Следовательно, освоение студентами нового языка должно быть вписано в культурный контекст и соотнесено с их картиной мира. Важно учитывать не только особенности строя двух языков, но и топографию разных ментальных карт.

Представляется методически и дидактически целесообразным при обучении РКИ на начальном этапе информацию об узуальных и окказиональных этикетных формулах приветствия и прощания вводить на первом же уроке. Зачастую, не владея сведениями о функциональном репертуаре формул приветствия или прощания, инофон совершает ошибки, которые могут привести его к коммуникативной неудаче. Поэтому необходимо разъяснить студенту, в какой сфере может быть использовано то или иное слово или выражение. Вслед за профессором И.А. Стерниным, который подчёркивал в своих работах необходимость постоянного мониторинга речевой деятельности, мы исходим из презумпции актуальности этикетных формул, оставляя вне поля зрения выражения, которые не используются в современном русском языке или их употребление редуцировано. Функциональные эквиваленты актуальных формул прощания представлены в таблицах 1, 2.

По мнению У. Эко, «основополагающий аспект любого приветствия – это его краткость» [6; с.310]. Этот тезис в равной степени применим и к формулам прощания. Краткость высказывания в данном случае подчёркивает его этикетную функцию. Иными словами, если мысль выражается лапидарно, то целью такого вербального сообщения прагматическая (соблюдение политеса). В то же время даже в тех случаях, когда мы имеем дело с элементарной фразой, необходимо учитывать набор супraseгментных факторов: ситуацию высказывания, интонацию, тембр, графические особенности, дистрибутивные связи и т.д.

Существенную трудность в выборе эквивалентных сигнификатов при переводе с одного языка на другой представляют формулы, которые по формальным признакам должны иметь положительную коннотацию, однако носителями русского языка воспринимаются как способ выражения негативного отношения к адресату или ситуации.

Например, формула «Счастливо!» имеет положительную коннотацию, а формула «Счастливо оставаться» – негативную. «Удачи!»

может выражать искреннее пожелание удачи в каком-либо деле или же служить способом выражения совершенно противоположных чувств. Негативную коннотацию формула «Удачи!» приобретает, если такому вербальному способу прощания предшествовал спор, конфликт, участники коммуникации не смогли прийти к общему мнению. Примечательно, что при «остром» прощании носители русского языка часто выбирают формулы прощания, имеющие иноязычное происхождение, например: «Адъёс!», «Аривидерчи!», «Аста ла виста!». Иногда в ситуации прощания негативную коннотацию приобретают фразы нейтрального характера. Например: фраза «Я пошёл!» ('Iwent' – google-translator) может не просто констатировать факт того, что адресант собирается уходить и сообщает об этом («I'mgoing»), но отношение к происходящим событиям или событиям, которые должны произойти. В этом случае данное высказывание используется в значении «Я в этом не участвую», «Это без меня» ('I'mout').

Речевые этикетные формулы прощания могут заключать в себе пожелание или выражать различные чувства. Проиллюстрируем данный тезис несколькими примерами.

***Этикетные формулы, выражающие пожелание.***

«Счастливого пути!» ('Have a good trip!'), «Желаю хорошо добраться» ('Safe journey!'), «Счастливого возвращения домой» ('Have a safe journey home').

Неформальная формула прощания «Будь здоров (будь)!» совпадает с этикетной формулой, которая произносится в адрес чихнувшего человека. Примечательно, что в итальянском языке в ситуации, когда кто-то чихнул, употребляют «Salute!», а при прощании «Statemibene!». Во французском языке формулы также разводятся по значениям. Так, при чихании французы говорят: 'À vossouhais?', а, прощаясь, желают «хорошо себя чувствовать» (дословно): 'Portez-vousbien!'. В английском языке, как и в русском, для выражения разного смысла используется одна и та же форма 'Bless you!', и интерпретация значения будет зависеть от контекста конкретной ситуации высказывания. Следует отметить, что в Индии для выражения этих двух значений предпочитают использовать формулы английского речевого этикета, а не национального.

Формула прощания «Всего доброго!», выражающая пожелание, на английский язык может быть переведена как 'Have a good one!'. В русском речевом этикете она может служить также функциональным эквивалентом формулы 'Takecare', так как дословный перевод 'Берегите себя' в поле русской культуры уместен, как правило, в ситуации напутствия, когда кто-либо отправляется в опасное путешествие, в то время как в английском языке

‘Takecare’ является стандартной формулой вежливости при прощании.

**Этикетные формулы, выражающие радость от встречи и сожаление по поводу расставания**

«Был рад Вас видеть» (‘I’ve enjoyed seeing you’), «Очень жаль, что вы уходите» (‘I’m sorry to see you go’).

**Этикетные формулы, выражающие надежду на новую скорую встречу**

«До новой встречи» (‘Till we meet again’), «До встречи» (‘See you later’), «Увидимся» (‘See you’), «Ещё увидимся» (‘See you again /So long’), «Возвращайтесь скорее» (‘Come back soon’).

**Этикетные формулы прощания, являющиеся приметой XXI века.**

В последнее время наиболее актуальной в неформальной среде стало однословное прощание «Давай», принятое в коммуникации между сверстниками любых возрастов. Предположительно данная формула является усечённой формой фразы «Давай прощаться» и появилась как результат стремления к компрессии языковых средств, характерного для устной речи. В английском языке наиболее близкий функциональный эквивалент ‘All right then’. Если мы попытаемся предложить однословный перевод, следуя закону сохранения количества знаков, то наиболее близким будет вариант ‘Later’.

Привычными и общепринятыми в неформальной коммуникации являются также формулы «На связи/До связи» (‘Keep in touch’), которые подчёркивают важность поддержания контакта и потенциальной возможности возобновления коммуникации в любой момент. Если прощание «До свидания» этимологически подразумевает следующую личную встречу, то «До связи» означает «до следующего сеанса связи»: по телефону, по скайпу, по мессенджеру, по электронной почте. Эра интернета внесла свои коррективы в систему коммуникации: сегодня люди находятся «на связи» друг с другом всегда.

В заключение отметим, что, на наш взгляд, формулы прощания выполняют не только фатическую функцию, но также информативную, эмотивную, регулятивную, поэтому попытки построения универсальной типологии, учитывающей лингвистические, культурологические, коннотативные, коммуникативные, функциональные и прочие аспекты, представляется перспективным направлением работы в области преподавания РКИ. Факты языка невозможно рассматривать изолированно от фактов культуры, так как процесс адекватной интерпретации связан, в том числе, и с лингвистическими ожиданиями носителей языка. Следовательно, помимо поиска функциональных и семантических соответствий

отдельных формул, для интенсификации процесса обучения языку и, в частности, овладения коммуникативной компетенцией представляется актуальным и перспективным построение таблицы этикетных сочетаний, на основе которой студенты, изучающие русский язык как иностранный, могли бы конструировать диалоги с учётом функционального репертуара, целеполагания, прогнозируемых реакций.

**Таблица 1.**

**Таблица семантических и прагматических эквивалентов этикетных формул вежливости при прощании в контексте интерлингвистического перевода**

<b>Русский</b>	<b>English</b>
До свидания!	Goodbye!
Прощайте!	Farewell! Vale!
Желаю здравствовать!	Cheerio!
Разрешите идти.	Can I go?
С вашего позволения я поеду.	If you don't mind I'll go.
К сожалению, я вынужден покинуть вас/уйти/уехать.	Unfortunately, I should leave.
К сожалению, мне пора.	Sorry, I must go.
Я должен идти.	I must go.
Хорошего дня!	Have a nice day!
Хороших выходных!	Have a nice weekend!
Всего доброго.	Have a good one! Good day!
До скорой встречи!	See you soon!
Увидимся через пару часов!	See you in a bit!
Ещё увидимся сегодня!	See you again!
Увидимся позже! (сегодня)	See you later!
До вечера!	See you tonight!
Увидимся завтра утром!	See you tomorrow!
Увидимся на днях!	See you in a days!
Увидимся на следующей неделе!	See you next week!
До новой встречи.	Till we meet again.
Прощайте.	Farewell.
Позвольте попрощаться.	Vale.

**Таблица 2. Актуальные формулы прощания**

<b>Универсальные формулы</b>	
<b>Русский</b>	<b>English</b>
До свидания!	Goodbye!
Всего доброго!	Have a good one!
Хорошего дня!	Have a nice day!
До новой встречи.	Till we meet again.

<b>Неформальные формулы</b>	
<b>Русский</b>	<b>English</b>
Пока!	Bye!
Увидимся!	See you! See ya!
До скорого!	See you soon!
Счастливо!	Cheerie-bye!
Будь здоров!	Cheerio!
Давай.	Later.
На связи.	Keep in touch.
Пересечёмся как-нибудь.	Catch you later/Catch up with you.
Ещё увидимся.	So long.
Давай, до встречи	See you then.
Ну, ладно всё, давай...	All right then.
Ну, всё, пока.	Bye for now.
Я пойду, пожалуй	I'd better be going.
Я пошёл!	I'm out!

### **Литература**

1. Ельмслев, Л. Прологомены к теории языка / Л. Ельмслев // Новое в лингвистике. – Вып. I. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1960. – с. 364
2. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – М.: Рукописные памятники древней Руси, 2009. – 507 с.
3. Стернин, И. А. Понятие контрастивного анализа и методика контрастивного описания / И. А. Стернин // Теоретические и прикладные проблемы языкознания. – Воронеж: Истоки, 2008. – С. 184-193.
4. Шанский, Н. М. Русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский. – М.: «Русский язык», 1985. – 239 с.
5. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / У. Эко // пер. с ит. А. Н. Ковалёва. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 574 с.

**Калаши Нахидех, Иран**

*Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина*

*Россия, Москва*

*Научный руководитель – Л.Л. Вохмина, к.ф.н. с.н.с., профессор*

*Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина*

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ИРАНСКИХ ВУЗАХ**

Статья посвящена рассмотрению значения межкультурной

коммуникации в процессе преподавания РКИ, раскрывается возможность подготовки иранских студентов к межкультурной коммуникации средствами учебного процесса. Определяется что нужно сделать в этом направлении в ближайшее время.

*Ключевые слова: язык, культура, обучение, общение, межкультурная коммуникация.*

**Kalashi Nahideh, Iran**

*Pushkin Staterussian language Institute*

*Russia, Moscow*

*Scientific supervisor – PhD, Professor Liliya L. Vokhmina*

## **INTERCULTURAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE TEACHING RFL IN IRANIAN UNIVERSITIES**

The article is devoted to the consideration of the importance of intercultural communication in the process of teaching RFL, which is the main goal of teaching a foreign language. We will try to reveal the possibility of preparing students for intercultural communication by means of the educational process, and to determine what needs to be done in this direction in the near future.

*Key words: language, culture, teaching, communication, intercultural communication.*

Язык – это зеркало культуры, поэтому решение актуальной задачи обучения иностранным языком как средству коммуникации между представителями разных народов заключается в том, чтобы языки изучались в единстве с миром и культурой народов, говорящих на данном языке. [Вежбицкая, 1997:78] На современном этапе наблюдается тенденция к развитию и расширению международных отношений в различных сферах, что определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации и её роли в этих контактах. Это особенно проявляется в отношениях между странами, которые являются соседями друг друга, такими, например, как Иран и Россия. Широкое взаимодействие стран в политической и экономической жизни значительно расширяется и, безусловно, облегчается при знании, понимании и взаимном уважении культуры и языка этих стран.

По мнению В.В. Красных, общение или коммуникация – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. [Красных,

2003:75] Общение двух людей, из разных стран, есть общение не только межъязыковое, но и межкультурное, поскольку коммуниканты являются представителями разных лингвокультурных сообществ. Обучение иноязычному общению – обучение не просто новому языку, а коммуникативной деятельности, поэтому для обучения первостепенное значение приобретают деятельностные аспекты языка. В связи с этим важным направлением в обучении должно стать выдвижение учащегося как субъекта межкультурной коммуникации и как субъекта образовательного процесса, что определяет перспективу личностного и языкового развития учащегося в этих процессах [Гейхман, с.197].

Методика обучения РКИ, проблема межкультурного взаимодействия первоначально нашла отражение в рамках лингвострановедческой теории, основы которой были заложены Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. В настоящее время в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, сложились такие перспективные направления, как изучение особенностей коммуникативного поведения (Стернин И.А., Турунен Н.); специфики стереотипов речевого общения (Красных В.В., Прохоров Ю.Е.), обучение в контексте диалога культур (Дешериева Ю.Ю., Пассов Н. И., Сафонова В.В., Фурманова В.П., Харченкова Л. И., Шейман Л. А и др.).

Межкультурная коммуникация уже несколько десятилетий является основной парадигмой обучения иностранным языкам. О роли межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам действительно говорится сегодня достаточно много. [Глебова, 2016: 312-317] Мы также вполне разделяем положение, что подготовка к межкультурному взаимодействию не может обеспечиваться только обучением иностранному языку как лингвистическому феномену. Однако до настоящего времени в методике преподавания РКИ не представлено системное контрастивное описание культурно-специфических особенностей иранцев и русских, которое могло бы стать основой для обучения иранских учащихся в контексте межкультурной коммуникативной коммуникации. Есть понимание, что в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения, что могло бы создать синтетический вид преподавательской работы, названный лингвострановедческим преподаванием.

И в этом отношении уже предпринимаются определённые шаги. Так, в 2007 году в Тегеранском университете в создаётся новое направление – россиеведение, через несколько лет в других университетах на кафедрах русского языка и литературы вводится новый предмет под названием «История и культура России» [Калаша, 2013:124]



Проблема межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков в том, что между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией должна создаваться единая взаимодополняющая связь. При традиционном подходе к изучению иностранных языков главная задача преподавания заключалась в чтении текстов, в основном, литературных, на иностранном языке. Обучение же межкультурной коммуникации не может существовать без включения лингвострановедческого аспекта в процесс обучения. Надо обратить внимание на развитие коммуникативной компетенции, способности рассуждать, доказывать, узнавать что-либо, использовать компенсаторные навыки и т.д. [Вохмина, 2011:9]

Однако, если вернуться к сегодняшнему преподаванию практического курса русского языка в Иране, уже ставящего своей целью овладение коммуникативной компетенцией (по крайней мере в программных документах), то здесь ещё существует немало проблем, о которых мы уже начали разговор. В Иране в большинстве университетов до сих пор используют, в основном, грамматико-переводной и сознательно-практический методы обучения РКИ. Занятия по различным аспектам обычно представляют собой, по существу, «классические» лекции. Предпочтение в ходе обучения отдается такому виду речевой деятельности, как чтение. На основе чтения, которое обычно сопровождается переводом, формируются, насколько это возможно, и другие виды речевой деятельности. При таком подходе в процессе обучения русскому языку грамматика, чтение, перевод преобладают над аудированием и говорением. Тем не менее в самой практике преподавания иранские преподаватели делают всё возможное, чтобы знакомить учащихся с культурой, историей России, чему способствует богатая программа по изучению русской классической литературы, истории России, и стараются задействовать культурологический материал в ходе урока. Они формируют у учащихся осознанное представление о культуре, быте, менталитете русского народа.

Таким образом, можно сказать, что в последние годы в методике преподавания РКИ в иранских вузах постепенно открывается окно в сторону новых направлений в методике обучения РКИ. Примером тому служит межвузовское сотрудничество и студенческие обмены, которые становятся одним из активно развивающихся направлений культурного взаимодействия двух стран.

Для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать

иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

Можно сказать, что обучение иностранному языку заключалось в том, что филологи читали художественную литературу, а нефилологи читали специальные тексты соответственно своей будущей профессии, а повседневное общение считалось роскошью или было представлено так называемыми бытовыми темами: в гостинице, в ресторане, в магазине. Изучение этих знаменитых топики в условиях полной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний было делом бесполезным. Таким образом, реализовалась почти исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная, и то в суженном виде. [Сайтимова, 2014].

В самом понятии *межкультурной коммуникации* заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления как общечеловеческого, так и национального на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Сотрудничество с зарубежными университетами позволяет студентам участвовать в программах обмена, а также в стажировках за рубежом. Так в 2017 году в университете «Аль-Захра» открылся центр партнерской сети «Институт Пушкина», призванный содействовать повышению квалификации педагогов-русистов, созданию условий для изучения русского языка, распространению открытого образования на русском языке. Разумеется, не все студенты могут быть задействованы в подобных программах, поэтому сотрудничество и взаимодействие между вузами должно быть направлено не только на то, чтобы отправить студентов за границу, но и чтобы привлечь в университет людей из других стран [Осипова, 2015: 141-146].

Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляются знания и формируются навыки и умения, но он может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. В последние десятилетия коммуникативные подходы в методике преподавания иностранных языков обеспечили высокую степень владения языковой формой на всех уровнях языка и речи. [Елизарова, 2001]. Я абсолютно убеждена, что именно лингвокультурология позволяет увидеть культуру через язык, и только изучая фиксацию культуры в языке можем

найти серьезные данные о бытовании в культуре разных феноменов и об их значимости для культуры. За последние десять лет в Иране внимание к лингвокультурным и культурно-страноведческим аспектам в процессе обучения начинает всё более увеличиваться. Ценность межкультурного общения состоит в том, чтобы понимать и уважать представителей иной лингвокультурной общности. Мы надеемся, что обмен опытом между преподавателями Ирана и России позволит повысить качество обучения в наших вузах. Надеемся, что постепенно иранские вузы будут выпускать специалистов, которые и хорошо овладеют языком, и хорошо знают культуру изучаемого языка.

### Литература

1. Вежбицкая, А. А. Язык. Культура. Познание / А. А. Вежбицкая; под ред. Кронгауз М. А. – М.: Русские словари, 1997-368 с.
2. Вохмина, Л. Л. Русский класс: учебник русского языка для иностранных учащихся. Средний уровень / Л. Л. Вохмина, И. А. Осипова. - М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 320 с.
3. Гейхман, Л. К. Культура общения как общение – культур / Л. К. Гейхман [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-obscheniya-kak-obschenie-kultur>.
4. Глебова, Т. И. Проблемы межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка / Т. И. Глебова, А. В. Аниол // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникации: мат. междунар. научн.-практ. Конф. – М.: «МУиВ», 2016. - С.312-317.
5. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург, 2001.
6. Калаши, Нахидех. О преподавании русского языка как иностранного в Иране / Н. Калаши // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2013, №3. -С. 124.
7. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. –375 с.
8. Осипова, Н. В. Социокультурная динамика развития университетского образования / Н. В. Осипова, Н. Н. Бадаева // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. - 2015. №1(18). - С.141-146.
9. Сайтимова, Т. Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе / Т. Н. Сайтимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. – №S8. – С.46–50. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm>. Дата доступа: 22. 07. 2019.

**Майборода С.В.**

*Медицинская академия имени С.И. Георгиевского*

*КФУ им. В.И. Вернадского*

*Россия, Симферополь*

## **НАРРАТИВ ПАЦИЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматривается актуальность использования адаптированных и аутентичных записей нарративов пациентов при обучении студентов-медиков профессиональной коммуникации на русском языке.

*Ключевые слова: нарратив, рассказ, обучение коммуникации доктор-пациент.*

**Mayboroda S. V.**

*Medical Academy named of S.I. Georgievsky (structural unit)*

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University*

*Russian Federation, Simferopol*

## **PATIENT NARRATIVE FOR TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS**

The article considers the relevance of the use of adapted and authentic records of patient narratives in teaching medical students professional communication in russian.

*Key words: narrative, story, teaching doctor-patient communication*

Формирование умений и навыков эффективной профессиональной коммуникации является центральным требованием к обучению любого контингента иностранных учащихся высших учебных заведений, тем более, если эти учащиеся – будущие врачи, то есть представители профессии, где общение из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в профессионально значимую категорию. Именно поэтому, обучаясь в медицинском вузе, будущие специалисты-медики получают не только знания предмета деятельности, но и навыки эффективной коммуникации с пациентами на русском языке. Общаясь с больными, студенты получают сведения, на основе которых учатся самостоятельно составлять

анамнез заболевания и анамнез жизни, делать диагностические выводы, могут наблюдать и разбирать клинические проявления болезни. Опыт коммуникации с больными является важным условием формирования клинического мышления [6].

На формирование навыков ведения диалога с пациентом нацелены многочисленные пособия, учитывающие специальность учащихся, их специализацию и уровень владения языком, разработаны курсы по обучению профессиональной коммуникации в условиях клиники [5]. Однако в реальности, оказываясь у постели больного, учащиеся нередко испытывают затруднения при общении с ним, вызванные непониманием реальной речи носителя языка, особенно если реплики говорящего оформлены в виде объёмных монологических высказываний нарративного характера, что нередко наблюдается при сборе анамнеза, например, после вопроса-просьбы врача: «Расскажите, как началось заболевание?». Между тем рассказы пациентов, или нарративы, могут стать важным средством получения актуальной диагностической информации, так как, рассказывая, пациенты концептуализируют и реконцептуализируют опыт своего заболевания [2]. Умение выслушать рассказ пациента и понять не только диктумную (пропозициональную) часть высказывания, но и модусную, оценочную, в которой пациент раскрывает свое личностное отношение к болезни и к происходящим событиям, является важным условием формирования нарративной компетенции врача [2; 4]. Напротив, отсутствие коммуникативных шагов, направленных на стимуляцию активности пациента к созданию нарративов, как правило, приводит к тому, что пациенты стараются вносить минимальный вклад в развитие общения [2].

В нашей работе под нарративом понимается монологическое высказывание о произошедшем событии, обладающее рядом лексико-грамматических, синтаксических, семантико-стилистических особенностей и построенное по определённой структурно-содержательной схеме. Нарратив в устном дискурсе включён в структуру коммуникативного взаимодействия, текстовая организация его самостоятельна, обладает параметрами цельности и связности, отличается тематическим единством; жанрообразующими признаками его являются обращённость в прошлое, а также двойная событийность, в которой объединяются ситуация события, переживаемого рассказчиком, и коммуникативная ситуация рассказывания [1].

Как показывает анализ реальных записей коммуникации доктора и пациента, нарративы пациентов встречаются в каждом втором диалоге,

при этом они выполняют различные функции, кроме собственно повествования о событиях в жизни больного, приведших к его болезни. Это и фатические функции (заполнение пауз), и информативные (отчеты), и функции воздействия на слушателя (аргументация). Функции и объем нарративных высказываний позволяет классифицировать их на рассказы-повествования, собственно-рассказы и компрессированные рассказы [3]. Тематическая типология нарративов включает в себя нарративы о пройденном лечении, начале заболевания, обследовании, происшествии, перенесённых заболеваниях, о жизни и причинах обращения к врачу [2].

Трудность в восприятии учащимися-инофонами нарративов пациентов вызвана вполне объяснимыми причинами, с которыми сталкивается любой, кто общается на чужом языке. Во-первых, это аутентичность речеговорящего, то есть направленность высказывания на носителя языка, когда адресант не учитывает коммуникативный и языковой уровень адресата. Во-вторых, это неподготовленность объёмного монологического высказывания, обуславливающая типичные для спонтанной речи коммуникативные помехи. Например, устные нарративы могут содержать избыточную информацию, в их структуре может наблюдаться нарушение связности их хронологической последовательности (припоминания, отступления, фрагментарность), недосказанность, обрыв начатого предложения, повторы, вставки. Кроме того, в рассказах часто присутствует много местоимений, частиц и междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, идиом, речевых клише, разговорной и просторечной лексики, включений «чужой речи».

Перечисленные коммуникативные помехи оказываются препятствием для целостного восприятия и понимания монологического высказывания, поскольку учащимся трудно следить за логикой изложения и хронологией событий, вычленять актуальную информацию и расставлять акценты значимости, трансформировать разговорную речь в профессиональную, понимать оттенки значений экспрессивно-эмоциональных оборотов.

Разумеется, невозможно предугадать особенности речевого поведения каждого пациента, с которым придется общаться учащимся в клинике, однако вполне обоснованной и продуктивной работой, на наш взгляд, представляется обучение студентов восприятию и анализу монологической речи пациентов с применением учебных и аутентичных аудиозаписей нарративов и их текстовых скриптов. Данный вид работы может быть использован в качестве дополнительных заданий при

обучении студентов ведению профессиональной коммуникации при сборе анамнеза и оформлении истории болезни. Функциональный подход к отбору языкового и речевого материала в соответствии с актуальными ситуациями общения определяет некоторые требования к выбору и характеристикам нарративных текстов. Так, например, актуальная для учащихся ситуация сбора информации для анамнестической части истории болезни определяет выбор тематически однородных текстов-рассказов о начале заболевания, о прохождении лечения или обследовании, об образе жизни, перенесённых заболеваниях. Объем нарративных текстов может варьироваться в зависимости от уровня владения языком. Отбор и введение материала происходит по принципу нарастающей сложности, и представляется целесообразным дифференцировать тесты-нарративы по трём уровням.

1. Адаптированные тексты, построенные по классической схеме Дейка: *экспозиция – возникновение проблемы – поиск пути решения проблемы – оценка – экспликация – развязка – заключение/ кода*, содержащие минимальное количество разговорной лексики и «коммуникативного шума», включающие частотные для медицинской речи сравнительные конструкции. Пример: *Голова у меня часто болит. А однажды так сильно болела, что я не могла даже таблетки пить, потому что ещё и тошнота была, рвота. Не могла больше терпеть – вызвала «скорую». Они давление померили – нормальное, сделали какие-то уколы. Мне сразу стало лучше. А ещё посоветовали обратиться к невропатологу, вот я и пришла.*

2. Частично адаптированные тексты, незначительным нарушением последовательности изложения (краткое отступление от темы, вставка), включением разговорной лексики, эмоционально-экспрессивных оборотов, частотных метафор, чужой речи и небольшого количества «коммуникативного шума» (частиц, вводных слов, повторений). Пример: *Что ж, желудок болит и болит. Но я всю зиму старалась не приходить, потому что инфекция. Потом, вы меня – я была у вас осенью – вы меня направляли на гастроскопию, и на... значит... на УЗИ брюшной полости. Я в июне на УЗИ записалась, а в марте только сделали! Можно умереть и не встать! Теперь, значит, гастроскопию я не делала, потому что у меня была операция, поэтому не получилось, и-и, я её не сделала. Болею я с восьмого года. Вот.*

3. Аутентичные или близкие к аутентичным тексты. Пример: *Ну, что... после обеда лёг отдохнуть, потом пошёл в сарай, хотел мешок приподнять поставить, и меня хватает спазм, и рука замлела. Потом отпустило вроде бы, ну, а дом у меня такой закрытый, никто не зайдёт,*

*я решил выйти на улицу, сказать, что меня парализовало, потом решил, найду в дом и позвоню знакомым и в «скорую». Так, потом товарищи пришли, а у меня уже нога отказала. Шесть недель я пролежал. Здесь я хоть спать стал нормально, кушать стал, а то я вообще... такое состояние, как будто я за бортом корабля.*

На первых этапах работы презентация аудиозаписей обязательно происходит с опорой на текстовый скрипт, но в дальнейшем печатный текст используется в качестве вспомогательного материала для верификации результатов аудирования. Система работы с нарративами пациентов выстраивается в последовательность заданий, при которой соблюдается должная пропорция системного (языковая компетенция), функционального (речевая компетенция) и когнитивного и коммуникативного подходов [7]. Задания способствуют совершенствованию рецептивных и репродуктивно-продуктивных умений и навыков учащихся, развитию критического мышления.

Вначале предлагаются языковые упражнения на наблюдение и восприятие звучащей речи с опорой на печатный текст, проводится работа по снятию лексических трудностей. Далее следуют задания, формирующие когнитивные умения и навыки работы с информацией: дифференциация (вычленить существенную и несущественную информацию, разграничить факты и оценочные высказывания), организация (ранжировать информацию по степени актуальности), сравнение (соотнести данные со схемой анамнеза и выявить информационные лакуны). Например: *Подчеркните в тексте важную информацию. Зачеркните слова, которые не несут информационной ценности.* Речевые задания направлены на развитие навыка восстановления логической связанности репрезентации событий в анализируемом тексте: *Прочитайте/прослушайте рассказ пациента о развитии болезни. Восстановите хронологическую последовательность событий. Сделайте запись в истории болезни.* В блоке речевых заданий отдельное внимание уделяется упражнениям на выявление, анализ и стилистическую трансформацию разговорной и общеупотребительной лексики в термины профессионального языка.

Поскольку нарратив пациента адресован конкретному адресату – врачу, предполагается реакция слушающего на прозвучавший рассказ. Это может быть запрос дополнительной или уточняющей информации, резюмирование сказанного, просьба подтвердить факт и т.д. Формирование навыков адекватной и эффективной реакции слушающего на рассказ обеспечивается различными коммуникативными заданиями. Например, задания, нацеленные на восполнение информационных лагун, уточнение



имеющейся информации: *Прочитайте/прослушайте рассказ пациента, определите, какая информация о его заболевании отсутствует. Какие сведения необходимо уточнить? Подготовьте дополнительные и уточняющие вопросы.* Задания на выявление и восстановление логико-смысловых отношений и формирование навыка текстовой компрессии (резюмирования): *Кратко передайте основную информацию рассказа в правильной хронологической последовательности. Попросите пациента подтвердить сказанное.*

Важной частью работы с нарративами пациентов является анализ эмоционально-экспрессивных высказываний, позволяющий сделать предположение о психологическом и эмоциональном настрое рассказчика, его отношении к болезни и жизни с болезнью и, что немаловажно, прогнозировать его ожидания от слушающего. Например, наличие в нарративах сравнений, метафор и лексем со значением изгнания, пассивности, беспомощности (*как щенка*), (*выкинули, выгнали, будто я за бортом корабля*), безысходности (*на этом всё мое лечение закончилось, вот и всё*), которые обусловлены желанием привлечь внимание к своему состоянию, обратиться за помощью и получить психологическую поддержку. Соответственно, задачей слушателя становится выражение эмпатии, сопереживания, слов ободрения и поддержки, которых ждёт пациент. Таким образом, врач демонстрирует свое умение не только слушать, но и слышать пациента.

Итак, работа с нарративами пациентов при обучении студентов-медиков профессиональной коммуникации на русском языке представляется актуальной и плодотворной, так как не только помогает учащимся эффективно взаимодействовать с пациентами и рационально использовать полученную информацию в учебных и профессиональных целях, но и способствует формированию нарративной компетенции и развитию клинического мышления будущих врачей.

### Литература

1. Labov, W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. Language in the Inner City / W. Labov.- Philadelphia, 1972. - P. 354–396.
2. Жура, В. В. Взаимодействие картин мира врача и пациента в ходе медицинской коммуникации и способы их экспликации / В. В. Жура // Общество ремиссии: на пути к нарративной медицине. Самара: Самарский гос. ун-т, 2012. - С. 54-65.
3. Майборода, С. В. Лингвопрагматические и структурные особенности нарративных жанров коллегиальной и авторитарной модели устного

- медицинского дискурса / С. В. Майборода // Жанры речи. 2018. № 2 (18). - С. 144-151.
4. Мещерякова, Т. В. Медицинский нарратив в биоэтике как критерий учета индивидуальности пациента / Т. В. Мещерякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 5 (95). - С. 66-72.
  5. Орлова, Е. В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: уч. пос. по русскому языку для иностранных студентов. 2-е изд / Е. В. Орлова. - СПб.: Златоуст, 2016. – 64 с.
  6. Прокофьева, Л. П. Формирование клинического мышления средствами русского языка как иностранного / Л. П. Прокофьева, А. Ю. Беляева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – М., 2016. №5. - С. 2004-2009.
  7. Фильцова, М. С. О языковой системности при коммуникативно-когнитивном обучении русскому языку как иностранному / М. С. Фильцова // Актуальные вопросы международной деятельности. Том 1: Сб. научно-методических трудов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та Петра Великого, 2016. - С. 259-268.

**Пустошило Е.П.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается вопрос о связи научно-исследовательской работы и формирования межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе.

*Ключевые слова: научно-исследовательская работа, межкультурная коммуникативная компетенция, иностранные студенты.*

**Pustoshilo E.P.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

## **RESEARCH WORK AS A MEANS OF FOREIGN STUDENTS' INTER-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING IN A MEDICAL UNIVERSITY**

The article considers the issue of the research work relationship and the foreign students' intercultural communicative competence formation in a medical university.

*Key words: research work, intercultural communicative competence, foreign students*

Научно-исследовательская работа – это работа научного характера, связанная с проведением исследований и экспериментов с целью получения новых знаний, расширения уже имеющихся знаний, установления связей и закономерностей, присутствующих в природе или обществе.

Межкультурная коммуникативная компетенция выражается в способности индивида к адекватному общению в многокультурной среде. К путям формирования такой способности относят:

- развитие способности рефлексировать собственную и чужие культуры, что изначально готовит к благожелательному отношению к проявлениям чужих культур;
- пополнение знаний о чужих культурах для глубокого понимания диахронических и синхронических отношений между собственной и чужими культурами;
- приобретение знаний об условиях социализации (т.е. усвоения системы ценностей общества) и инкультурации (т.е. обучения нормам поведения в конкретной культуре), о социальной стратификации (т.е. иерархии в обществе), социокультурных формах взаимодействия, принятых в собственной и чужих культурах[1].

Обучение иностранных студентов в рамках высшего учебного заведения невозможно без владения как обучающими, так и обучающимися межкультурной коммуникативной компетенцией. Этот факт стал поводом к разработке с 2016 г. на кафедре русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета научной темы «Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих врачей в условиях

медицинского вуза при обучении русскому и белорусскому языкам». Одним из эффективных способов формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов-медиков выступает научно-исследовательская работа студентов.

В рамках научно-исследовательской работы студентов (НИРС) кафедрой русского и белорусского языков ежегодно проводится Республиканская студенческая конференция «Язык. Общество. Медицина», в которой наряду с белорусскими студентами участвуют иностранные студенты. Проблемное поле конференции включает в себя такие вопросы, как «Проблемы межкультурной речевой коммуникации», «Проблемы речевой адаптации иностранных студентов», «Национальные культурные традиции и современность», «Проблемы общения в медицинской сфере, культура речи врача». Освещение данных вопросов требует от иностранных студентов погружения в межкультурную коммуникацию и тем самым способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции.

Еще одним видом НИРС является подготовка иностранными студентами научных работ на Республиканский конкурс. Выбор темы научной работы также может быть связан с вопросами межкультурной коммуникации. Для студентов медицинского вуза, которые готовят данные работы при языковых кафедрах, это должны быть темы, объединяющие речеведческую и профессиональную направленность. Так, в 2016 г. студенткой 3 курса факультета иностранных учащихся ГрГМУ Исаевой Ляман была подготовлена работа «Уместность как составляющая культуры речи врача (с точки зрения иностранных студентов медицинского вуза)», получившая диплом 2 категории на Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь; в 2018 г. студенткой 2 курса данного факультета Аннаевой Огулгул была подготовлена работа «Ассоциативные связи семантического поля «Медицина» в языковом сознании белорусских и иностранных студентов-медиков», получившая диплом 1 категории этого же конкурса. В настоящее время студентка 3 курса факультета иностранных учащихся Гурбанова Айлар занимается исследованием проблемы вариативности в разных странах клятв врача, восходящих к знаменитой клятве Гиппократу и ее последующей редакции, так называемой Женевской декларации.

Все три указанные выше темы связаны с вопросами межкультурной

коммуникативной компетенции. Работа над этими темами вынуждает студентов сравнивать и рефлексировать собственную и чужие культуры, пополнять знания о чужих культурах, об условиях социализации и социокультурных формах взаимодействия в разных культурах.

Так, например, работа над темой о вариативности клятв врача в таких странах, как Беларусь, Туркменистан, Индия, Нигерия, Польша, Ирак, Израиль, показала, что:

- наибольшее соответствие Женевской декларации имеют клятвы врача Нигерии, Индии и Польши;
- клятва белорусского врача наряду с принципами Женевской декларации включает в себя принципы сохранения и развития благородных традиций *отечественной* медицины и принцип ответственности врача перед *белорусским* народом и государством;
- клятва туркменского врача имеет более выраженную национальную специфику, чем клятва белорусского врача, и особый восточный колорит, которые связаны с особенностями туркменского менталитета и географическим расположением Туркменистана в Средней Азии (принципы соблюдения конституции и законов *Туркменистана*, преданности *Родине* и *Президенту*, руководства научной энциклопедией «Лекарственные растения Туркменистана», написанной *Президентом Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедовым* «как путеводной книгой», уважения опыта мудрейших предшественников (*врачей туркменского народа Сеита Исмаила Гургенли и Мухамета Гаймаза Туркмена*) и продолжения их традиций;
- израильская клятва отличается от всех остальных тем, что написана на иврите высоким стилем, который используется только в религиозных и сугубо книжных текстах; в ней присутствуют принципы, схожие с принципами Женевской декларации, однако в отличие от нее эта клятва имеет религиозное звучание (в ней используются такие высокопарные и одухотворенные слова, как: «душа», «дух», «любовь», «благополучие», «венец», «преданный», «прославлять», «наследие», «Аминь»);
- еще большая религиозность присуща клятве иракского врача, так как правила жизни общества в Ираке в значительной мере

определяются исламскими устоями и шариатом (см., например, концовку клятвы «И пусть моя жизнь будет честной перед моей верой в тайне и публично, и пусть я буду чистым от греха перед Богом, Пророками верующими. И Бог свидетельствует мои слова»)[2].

Работа над той или иной темой исследования, кроме проведения теоретического сопоставительного анализа, влечет за собой разработку и проведение эмпирических исследований (например, анкетирования) в среде представителей разных культур. Данный вид деятельности включает в себя также подготовку иностранными студентами публикаций на русском языке, в том числе и в рецензируемых журналах [3, 4], участие в конкурсах проектов, в работе студенческих конференций (в том числе онлайн-конференций) с целью апробации результатов своего исследования. Все вышеуказанное служит хорошим толчком к развитию у иностранных студентов речевых умений и форм коммуникативного межкультурного взаимодействия.

Таким образом, научно-исследовательская работа иностранных студентов, проводимая на стыке лингвистической, культурной и профессиональной областей знаний, содействует не только развитию интеллектуальных способностей иностранного студента, повышению его уровня владения языком, но и формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов-иностранцев.

### Литература

1. Межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/mezhkulturnaya-kommunikaciya.html>. – Дата доступа: 14.06.2015.
2. Гурбанова, А. С. Клятва врача в разных странах / А. С. Гурбанова // Мир глазами молодых. Студенческие чтения: сборник материалов Международной студенческой научно-практической онлайн-конференции (15 мая 2019 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) – 4,32 МБ. – С. 97–100.
3. Пустошило, Е. П. Речевой этикет будущего врача глазами иностранных студентов / Е. П. Пустошило, Л. Э. Исаева // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2016. – № 2. – С. 129–132.
4. Пустошило, Е. П. Межкультурная коммуникация в медицинской сфере: результаты ассоциативного эксперимента / Е. П. Пустошило, О. И. Аннаева // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2018. – № 4. – С. 481–485.

**Кузнецов А.Л., Широкова О.А.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный  
технический университет (МАДИ)*

*Россия, Москва*

## **ОБ ОПЫТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В МОСКВЕ**

Проблемы социокультурной адаптации иностранных учащихся являются наиболее важными в работе любого университета, принимающего на обучение зарубежных граждан. Только в комфортной среде они могут наиболее эффективно воспринимать преподаваемый им материал по различным учебным дисциплинам. Процесс социокультурной адаптации начинается на подготовительном факультете.

*Ключевые слова: социокультурная адаптация, подготовительный факультет, аккультурация.*

**Kuznetsov A. L., Shirokova O.A.**

*Moscow Automobile and Road Construction  
State Technical University (MADY)*

*Russia, Moscow*

## **ON EXPERIENCE OF SOCIAL CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN MOSCOW**

Problems of social cultural adaptation of foreign students are most important in the work of any university teaching specialists for other countries. Effective academic process can be comfortable environment. Adaptation process starts as soon as they arrive at the preparatory faculty.

*Keywords: sociocultural adaptation, preparatory faculty, acculturation.*

В настоящее время уже не надо никому доказывать важность и даже необходимость использования в работе с иностранными студентами всевозможных средств, способствующих их социокультурной адаптации в условиях незнакомой страны и, возможно, непривычных требований к учебному процессу. Поэтому авторы в основном концентрируют внимание на конкретных методах, которые доказали свою целесообразность и эффективность в Москве, а конкретно на подготовительном факультете

Московского автомобильно – дорожного государственного технического университета (МАДИ) и на семестровых курсах русского языка в Центре образования и культуры «Грант», в работе которого периодически участвует один из авторов.

Таким образом мы надеемся подтвердить мысль о преимуществах национально ориентированного подхода в обучении иностранных учащихся перед походом унифицированным, который по традиции используется во многих учебных заведениях. Причем мы имеем в виду не столько преподавание русского языка, но и страноведения, культурологии и некоторых других дисциплин гуманитарного и социально – экономического циклов. Мы полагаем, что обучение и воспитание обязаны ориентироваться на такие педагогические методы и средства, которые лучше бы воспринимались студентами из конкретной страны, соответствовали ее историческим и культурным особенностям, сформировавшимся под влиянием национально – психологических факторов, специфических характеристик социального, экономического, технического и культурного развития [4].

В своей работе мы следуем именно этой логике, а именно, даже при использовании единого учебного пособия, например по русской культуре делаем акцент на различных фрагментах текстов, дополняем их соответствующими разъяснениями и т.д. [3]. Таким образом мы пытаемся уйти от обобщенного подхода, а напротив, учитываем национальную специфику обучаемого континента, будь то китайцы [1], американцы [2] или представители любой другой страны или региона.

На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ почти за 60 лет его существования накоплен определенный опыт социокультурной адаптации иностранных учащихся с использованием различных ее форм в ходе как аудиторной так и внеаудиторной работы. Мы становимся на последней причем в достаточно кратком изложении. Более подробно эти вопросы рассмотрены в других докладах и статьях авторов, посвященный названному направлению учебно – воспитательной работы с иностранными учащимся. Их лейтмотивом является мысль о том, что задачей преподавателя является максимальное облегчение процесса адаптации, создание таких условий, при которых учащимся становится понятна необходимость этой адаптации, установление верных связей с окружающим социумом. Этот социум в условиях подготовительного факультета представляет собой не только российских граждан – носителей изучаемого языка, но и представителей многих других этапов, с которыми учащиеся постоянно вступают в контакт как в учебных



аудиториях так и в общежитии. На подготовительном факультете МАДИ постепенно обучаются граждане из стран Азии, Африки, Латинской Америки, Евразии. Внутри этой общности происходит обмен культурными особенностями – окультурация – в процессе которой все они учатся воспринимать разнообразие существующих в мире культур. Не только как данность, с которой надо считаться, но и как общечеловеческую ценность, которую надо хранить. Естественно, что основное внимание преподаватель привлекает культуре русской, поскольку именно в тесном соприкосновении с ней иностранные учащиеся проведут в нашей стране несколько лет. Наиболее распространённой, но всеместно формой социокультурной адаптации является проведение экскурсий [5]. Скорее всего для коллег здесь нет никакого открытия, тем не менее не остановиться на этом моменте просто невозможно. Рассмотрим роль экскурсии на примере поездки в Новый Иерусалим (Подмосковье город Истра). Такую поездку мы организуем во втором семестре, когда уровень языковой подготовки учащихся А-2, В-1, то есть они уже владеют русским языком на достаточном для эффективной учебы уровне, но ещё не в состоянии понимать неадаптированную речь гида, адресованную носителям языка. Поэтому на всех экскурсиях роль гида исполняет преподаватель, приспособляющий свою речь к языковому уровню студентов. До экскурсии проводится большая страноведческая и лингвострановедческая работа, чтобы обеспечить адекватное понимание содержания экскурсии. Так, в нашем случае преподаватель рассказывает, почему место под Москвой называется Новый Иерусалим, кто, когда и почему воссоздал святые места Палестины у реки Истра, как монастырский комплекс был разрушен фашистами во время войны и восстановлен после её окончания. Попутно вводятся и закрепляются новые слова и словосочетания: *мужской монастырь, храм, Воскресенский собор, патриарх, культурные ценности* и др. В электропоезде на пути в Истру и обратно продолжается интерактивный урок: учащиеся выясняют, что не поняли в ходе экскурсии. На следующий день в аудитории на занятии преподаватель ещё раз возвращается к данной теме: вместе с учащимися смотрит сделанные ими фотографии храмового комплекса. В результате завязывается разговор о том, как человеческие чувства и общественные идеи отражаются в архитектуре, есть ли на их родине подобные сооружения и какой смысл в них заключён. Такие экскурсии и последующие беседы помогают учащимся понять и принять явления культуры, отличные от существующих в их странах.

Важную роль в процессе социальной адаптации и аккультурации учащихся играет знакомство с русскими песнями и их разучивание с

последующим выступлением на проводимых в течение учебного года концертах[6]. Насколько нам известно, такого рода работа проводится не на всех подготовительных факультетах.

Песня рассказывает о характере и надеждах человека, о его труде, заботах, любви, об окружающей природе; песня может быть полна юмора или грусти. На нашем подготовительном факультете студенты всегда с большим удовольствием разучивают «Калинку», «Ой мороз, мороз», «Первым делом самолеты» (понимают юмор этой песни).

Рассмотрим работу с песней на примере «Эй ухнем!». Прежде чем перейти к её разучиванию, преподаватель рассказывает историю песни, что она всегда сопровождала тяжёлый физический труд – бурлаков, лесорубов, строителей, он знакомит учащихся с картиной И. Репина «Бурлаки на Волге», раскрывает смысл их нелегкого труда. Вводятся слова и словосочетания бурлак, дубинушка, разик – раз и др. Учащиеся слушают песню в исполнении Ф. Шаляпина. Преподаватель спрашивает, понимают ли они, почему песню исполняет не тенор, а бас, слышит ли, музыкальный ритм и слова песни совпадают с рывками движениями «рабочей артели». Песня разучивается, преподаватель выясняет, есть ли в культуре других стран песни, сопровождающие тяжёлый физический труд. Такое сравнение различных песенных культур позволяет учащимся увидеть сходство и различия традиции разных этносов, воспитывают уважение к «чужому».

Работа по социокультурной адаптации учащихся не исчерпывается двумя упомянутыми формами. Тем не менее мы считаем, что они являются характерным примером, стимулирующим преподавателя к поиску подходов, наиболее эффективных, а значит целесообразных по отношению к учащимся из разных стран и регионов.

### Литература

1. Кожевникова, М. Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки [текст]: дисс... канд. пед. Наук / М. Н. Кожевникова. – М., 2010. – с. 126.
2. Кожевникова, М. Н. «Национально ориентированное преподавание культурологии американским студентам в Москве» / М. Н. Кожевникова, А. Л. Кузнецов, А. Б. Ручкин // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология, культурология, педагогика, методика, 2014, №2 - с. 81-84.
3. Кузнецов, А. Л. Из истории русской культуры / А. Л. Кузнецов, М. Н. Кожевникова. - М. Русский язык. Курсы 2018 - 110 с.
4. Ременцов, А. Н. Адаптация иностранных учащихся на этапе

- довузовской подготовки: традиционный и национально-ориентированный подходы / А. Н. Ременцов, А. Л. Кузнецов, М. Н. Кожевникова. - Almaty. (Вестник высшей школы). 2013 – №3, - с. 60-64.
5. Широкова, О. А. Экскурсия как средство социокультурной адаптации иностранных студентов / О. А. Широкова // Профессиональное направление обучения русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции том 2. - М. 2012 - с. 55-58.
  6. Широкова, О. А. Русская песня как средство расширения языковых знаний иностранных учащихся / О. А. Широкова // Профессиональное направление обучения русскому языку иностранных граждан. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции том 2. - М. 2017 - с. 510-513.

**Самуйлова Т. И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Минск, Беларусь*

## **РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ И СТЕРЕОТИПОВ ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

В статье речь идет о необходимости развития у иностранных учащихся социокультурных и страноведческих компетенций на основе социокультурных реалий и стереотипов общения с целью снятия психологических трудностей в незнакомой среде пребывания и достижения лучшего понимания языковых реалий. Рассматривается работа с учебно-методическим пособием культурологической и страноведческой тематики как одним из средств обучения при практической реализации коммуникативно-культурологического принципа.

*Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, лингвокультурологическая компетенция, социокультурные и страноведческие компетенции, коммуникативные культурные потребности.*

**Samuylova T.I.**

*Belarusian State Medical University*

*Minsk, Belarus*

## **THE ROLE OF NATIONAL SOCIO-CULTURAL REALITIES AND STEREOTYPES OF COMMUNICATION IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN STUDENTS**

The article says about the need for foreign students to develop sociocultural and regional geographic competencies based on sociocultural realities and communication stereotypes in order to remove psychological difficulties in an unfamiliar place of living environment and achieve a better understanding of linguistic realities. The work with the teaching aid of cultural and regional studies topics is considered as one of the teaching tools for the practical implementation of the communicative and cultural principle.

*Key words: communicative-activity approach, linguocultural competence, sociocultural and regional geographic competencies, communicative cultural needs.*

Попав в новую языковую и культурную среду, иностранные учащиеся испытывают серьезные психологические трудности. Чтобы почувствовать свою принадлежность к этой среде, им необходимы сведения о культурных реалиях страны, в которой они будут жить и учиться. Эти сведения они могут получить на занятиях по русскому языку, а также во время внеаудиторной воспитательной работы. Так как уровень знаний иностранных учащихся о нашей стране крайне низок, в задачу преподавателя РКИ входит помощь в освоении как русского языка, так и новой культурной среды, что, в свою очередь, будет способствовать лучшему пониманию языковых реалий.

Следовательно, для общения на неродном языке необходимо не только усвоить речевые и коммуникативные компетенции, но и выработать социокультурные и страноведческие компетенции, которые достигаются путем тесной связи обучения русскому языку иностранных учащихся с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры и способов достижения межкультурного понимания. Межкультурная коммуникация предполагает знания социокультурного поведения носителей языка, знание социокультурных реалий и стереотипов. Знания, умения и навыки, необходимые иностранным студентам для успешного осуществления межкультурной коммуникации в Беларуси, являются социокультурной компетенцией, которая формируется на постижении лингвострановедческого (лексические единицы с

национально-культурной семантикой), социолингвистического (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп), социально-психологического (овладение социо- и культурнообусловленными сценариями, национальными моделями поведения и коммуникативной техники) и культурологического аспектов. Таким образом, изучение русского языка как иностранного должно осуществляться на фоне определенного социокультурного потенциала, присутствующего в сознании студентов. Преподаватели РКИ могут сыграть важную роль в процессе разрушения языковых и культурных барьеров и усвоения учащимися элементов другой культуры.

Опираясь на Типовую учебную программу по РКИ, кафедра белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета выделяет в предметно-тематическом содержании курса РКИ на первом этапе обучения две сферы общения: учебную и социальную.

В процессе работы над тематическим материалом в рамках сферы социального общения внимание уделяется формированию речевой (социолингвистической) и социокультурной компетенций, которые основываются на формировании определенных умений, в частности,

- умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты в социально-бытовой, учебной и отчасти профессиональной сферах (отрабатываются формулы приветствия, прощания, представления, обращения в зависимости от ситуации общения);

- умения инициировать и поддерживать беседу;

- умения выражать свое мнение, согласие или несогласие как собеседника, используя речевые клише;

- умения осуществлять речевое поведение в соответствии с ситуацией общения с учетом речевого этикета и стилового регистра при построении высказывания.

Сегодня в методике преподавания РКИ прочно утвердилось понятие инкультуризации, значение которого заключается в том, что, познавая чужую культуру и язык, учащиеся глубже погружаются в собственную культуру, начинают лучше понимать законы построения родного языка. В основе этого лежит процесс коммуникации. Практическая реализация коммуникативно-культурологического принципа обучения связана с выбором средств обучения. Одним из них является учебно-методическое пособие, которое позволяет в наибольшей степени учесть коммуникативные культурные потребности иностранных учащихся. В этом ключе коллективом преподавателей кафедры белорусского и русского языков БГМУ написаны учебно-методические пособия, содержащие тексты культурологической и

страноведческой тематики: «Ознакомительное чтение», «Добро пожаловать в Беларусь», «Живем и учимся в Беларуси», «Языковая подготовка к клинической практике» и др. Эти пособия включают темы, позволяющие реализовать познавательную потребность иностранных учащихся, ввиду чего учащиеся могут накапливать языковые факты, выводящие их в дальнейшем в активную коммуникацию или облегчающие пассивное восприятие русской речи.

Главным условием эффективности общения сегодня является взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Чтобы иностранные учащиеся понимали, почему белорусские люди ведут себя так, а не иначе, преподавателю необходимо объяснить лежащие в основе русского речевого поведения культурные ценности, научить видеть окружающую действительность, задумываться над ней, искать ответы на возникающие и поставленные вопросы. На решение этих проблем сориентированы названные выше пособия.

Кроме реализации основной цели – активизировать навыки устной речи и совершенствовать коммуникативную компетенцию – представленные материалы еще знакомят иностранных учащихся с белорусской ментальностью, с системой жизненных ценностей в сознании белорусов, с духовностью народа. Пособия демонстрируют, что Беларусь – страна своеобразная, со своими традициями и ценностями не всегда привычными иностранцам, но достойными уважения и понимания. Тексты пособий стали полезными иностранным учащимся, так как дают представление о Беларуси: о ее государственной символике, о законности, о правилах пребывания и обучения в стране, о правах и обязанностях студентов в университете и общежитии и студентов, арендующих квартиру, о сфере услуг и медицинского обслуживания, о климате и культурных местах проведения досуга. Пособия содержат тексты, являющиеся аутентичными с точки зрения их адекватности реалиям белорусской действительности. Задачи преподавателя, работающего по пособиям, расширяются необходимостью донести до иностранных учащихся понимание того, что белорусская культура является частью общемирового культурного процесса, показать, что в традициях разных стран наряду с отличиями есть много общего.

Материалы пособий позволяют реализовать несколько позиций облегчения аккультуризации и адаптации: обучение, просвещение, ориентирование, инструктаж и тренинг. Так, обучая и просвещая, преподаватель знакомит учащихся с историей, культурой, традициями и обычаями новой культурной среды. Ориентируя, – с нормами, ценностями,

убеждениями новой культуры. Инструктируя, – с возможными проблемами и способами наиболее эффективного приспособления к новым условиям. Смысл тренинга состоит в обучении на практике непосредственному взаимодействию с представителями других культур. В данной ситуации инструктаж и тренинг являются полностью прерогативой преподавателя, остальные позиции могут быть взаимонаправленными.

Работа с предложенными материалами может способствовать реализации творческих возможностей как преподавателей, так и учащихся. Это касается заданий провести диалог между туристами и минчанами или, используя видеопрезентацию, провести экскурсию; составить диалог по предложенной ситуации; провести параллель значимости событий и культурно-исторических объектов, рассказав о своей стране; изложить свою точку зрения о прочитанном; задать вопрос экскурсоводу; расспросить друга о самом важном и интересном в предложенной теме; может быть проиграна ситуация желания поделиться впечатлением. Темы пособий позволяют выполнить задания, которые требуют логических выводов, отражающих современный взгляд на мир, и тем самым помогают ненавязчиво формировать правильное миропонимание. Например, ответы на вопросы: *Почему экскурсия в Музей древнебелорусской культуры помогает понимать современную жизнь белорусского народа?, Что самое главное в жизни каждого народа?, Зачем нужно помнить уроки войны?* и другие. Задания: *Спросите друга о том, что вам кажется самым важным и интересным в тексте, Что вы думаете о прочитанном?* – дают возможность студентам изложить свое понимание картины жизни и далее под руководством преподавателя сделать определенные выводы и прийти к единому мнению.

Сегодня в преподавании РКИ в вузе выделяют две важные тенденции: усиление коммуникативности (коммуникативно-деятельностный подход как основной) и установку на мировоззренческое понимание изучаемого языка и на формирование лингвокультурологической концепции. Лингвокультурологическая концепция речевого развития иностранных учащихся осуществляется через систематизацию и определение культурных смыслов различных понятий, включенность их в содержание с учетом национального менталитета белорусского народа и педагогических целей обучения и воспитания и направленность на осмысление учащимися ценностей, заложенных в культурных концептах. Таким образом происходит формирование духовно-нравственной личности через слово и учащийся является объектом познания и самопознания.

### Литература

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. - М.: 2001. – 183 с.
2. Гладышева, М. К. Ознакомительное чтение / М. К. Гладышева, Т. И. Самуйлова, Л. Б. Ярость. – Минск: БГМУ, 2013. – 83 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. Пособие / В. А. Маслова. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 112 с.
4. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М., Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. Сафонова, В. В. Социальный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 1991. – 121 с.
6. Ярость, Л. Б. Добро пожаловать в Беларусь / Л. Б. Ярость, Т. И. Самуйлова, Л. А. Меренкова, Л. А. Вакулич, С. К. Буховец, В. А. Манулик. – Минск: БГМУ, 2016. – 43 с.

**Тивари И.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье обсуждаются основные проблемы, с которыми сталкиваются индийские студенты в процессе адаптации. Анализируются национальные особенности индийцев, которые накладывают отпечаток на то, как решаются проблемы адаптации именно индийскими студентами.

*Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, индийские студенты, индийцы.*

**Tiwari I. V.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### ADAPTATION FEATURES OF INDIAN STUDENTS

In this article discusses the main problems that Indian students face in



the process of adaptation. The national characteristics of Indians are analyzed, which leave their mark on how Indian students solve the problems of adaptation.

*Keywords: adaptation, foreign students, Indian students, Indians.*

С каждым годом все больше иностранных учащихся приезжает в Беларусь для получения высшего образования, и каждый иностранный студент проходит процесс адаптации. Первый год жизни и учёбы студента-иностранца в новой стране является очень сложным, трудным периодом, так как в это время проходят адаптационные процессы.

В БГМУ на данный момент обучаются более 300 индийских студентов, и существует тенденция роста их количества в следующие годы. Это определяет исследование проблем адаптации индийских студентов как приоритетные. Являясь куратором землячества индийских учащихся, мы отметили ряд особенностей, которые характерны именно индийцам. Методами исследования являлись наблюдение и личные беседы. Большинство проблем, с которыми сталкиваются студенты из Индии те же, что и у всех студентов-иностранцев, но решение этих проблем и отношение к ним имеет свои особенности.

Адаптационные трудности на разных уровнях: психофизиологические, возникающие в связи с резкой сменой климата, отсутствием привычных бытовых условий и привычного питания; учебно-познавательные, связанные с различиями в образовательных системах Индии и Беларуси; социокультурные, отражающие бытовые и культурные стереотипы индийцев.

Первое и самое трудное, что отмечают все студенты-индийцы, это адаптация к климату. В Индии климат тропический и субтропический. Впервые оказавшись в Беларуси осенью, они сталкиваются с холодом, не имея ни малейшего понятия о том, как к нему адаптироваться. У них нет достаточно теплой для нашего климата одежды, они часто не знают о существовании зимней обуви. Непривычно короткий световой день и отсутствие солнца в осенне-зимний период действуют на индийцев угнетающе, и могут вызвать депрессию. Вопрос с одеждой решается с помощью кураторов и земляков-старшекурсников. Но к климату привыкают долго и трудно.

Второй по значимости трудностью называют отсутствие привычной еды. Кухня Индии отличается от европейской большим количеством специй. Еда в студенческих столовых кажется им пресной и безвкусной. После нескольких попыток они отказываются от возможности есть в университете. Единственным выходом для индийцев стало приготовление

еды в общежитии. Большинство студентов – это вчерашние школьники, которые жили в семье, где им не требовалось умение готовить. Поэтому приготовление еды занимает очень много времени. Нельзя сказать, что проходит адаптация к непривычной еде, речь идет скорее об адаптации к необходимости ежедневно готовить пищу.

Еще одна существенная проблема для всех студентов-иностранцев – это преодоление языкового барьера. Но этот вопрос волнует индийцев не так, как два предыдущих. Общение на родном языке свойственно индийским студентам. Поскольку, как уже упоминалось, их более 300 и все живут в одном общежитии, недостатка в общении у них нет. И это способствует процессу психологической адаптации в чужой стране. Они не чувствуют себя в изоляции, не чувствуют себя оторванными от родной культуры. Рядом находятся земляки, каждый из которых является носителем индийской культуры, привычной и понятной системы ценностей, они постоянно слышат родную речь. Это не может не вызывать положительных эмоций. Но такая ситуация не способствует языковой адаптации. Наблюдения показывают, что студенты-индийцы не очень стремятся к общению на русском языке с другими студентами. Они обучаются на английском языке и в этом отношении, они оказываются в более выигрышном положении, чем другие студенты-иностранцы. Для индийцев английский язык не является иностранным. Статус второго государственного языка сделал английский язык в Индии языком среднего и высшего образования. Такие предметы как химия, физика, биология и другие, изучались студентами на родине именно на английском языке. Поэтому проблемы языкового барьера в учебном процессе минимальны. Группы, где обучаются индийские студенты, мононациональны. Таким образом проблемы межкультурных столкновений в группе также сведены к минимуму. Ситуации, где студентам требуется знание русского языка носят бытовой характер (магазины, транспорт, кафе и т.п.).

Наиболее значимой проблемой студенты-индийцы называют большой объем учебной нагрузки. Большое количество новых предметов, отличные от индийских требования к учебе. Серьезные затруднения вызывают высокие образовательные стандарты и требования, предъявляемые преподавателями. Происходит адаптация к формам и методам преподавания отдельных дисциплин, к системе вузовского контроля и вузовской самоподготовки. Успешная адаптация к вузу характеризуется высокой устойчивой успеваемостью, хорошим самочувствием, отсутствием психической напряженности, ощущением субъективного благополучия. Эффективное усвоение учебного материала

возможно только при условии ощущения учащимися психологического комфорта.

Тут следует отметить такую национальную особенность индийцев, как усидчивость и трудолюбие. Высокая мотивация в получении профессии, которая в Индии является гарантией высокого уровня жизни.

К национальным особенностям относятся также неприхотливость и умение приспосабливаться к бытовым неудобствам. Все индийские студенты легко адаптируются к условиям жизни в общежитиях. Бытовые трудности связаны с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем.

Влияние индийской культуры воспитывает такие качества, как безусловное уважение к старшим и к преподавателям в том числе. Редко возникают ситуации, в которых индийцы ведут себя вызывающе. Как правило, они вежливы и послушны. Дисциплина в группах индийских студентов не вызывает вопросов.

Каждый иностранный студент проходит процесс социальной адаптации к жизни в Беларуси и к процессу обучения в университете. Социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, усвоение культуры этого общества, стиля поведения, норм, отношений. Систематическое вовлечение индийских студентов в мероприятия проводимые университетом способствует их социальной адаптации.

Показателями адаптации человека являются его сбалансированные отношения с окружающими людьми, успешность в деятельности, гармоничность в поведении. Положительные эмоции, которые человек испытывает в отношениях с друзьями, в бытовой сфере, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – все предпосылки успешной адаптации личности.

Наличие знаний об особенностях национального менталитета студентов поможет преподавателю выработать положительное отношение к своему предмету. Знание национально-психологических особенностей индийских студентов позволит выстроить с ними максимально благоприятные взаимоотношения, избегать непонимания, расширять диапазон общения. Понимание проблем, с которыми сталкиваются студенты, поможет сделать адаптацию студентов-индийцев более эффективной и безболезненной.

### Литература

1. Кривцова, И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере

- Воронежской государственной медицинской академии им. Бурденко) / И. О. Кривцова // *Фундаментальные исследования*. 2011. Вып. 8 (1).
2. Моднов, С. И. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С. И. Моднов, Л. В. Ухова // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. Вып. 2 (1)

**Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

В статье рассмотрены цели и виды учебных экскурсий как форм внеаудиторной работы, представлены их различные аспекты (воспитательный, социокультурный, научно-познавательный, эстетико-культурологический) и сделан вывод о важной роли экскурсии в процессе социальной адаптации и аккультурации иностранных студентов-медиков на начальном этапе обучения.

*Ключевые слова: учебная экскурсия, внеаудиторная работа, социальная адаптация, аккультурация*

**Kuzmina T.V., Malashkina T.K., Rodina E.I.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **TRAINING EXCURSION AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION AND ACCUULTURATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE REPUBLIC OF BELARUS**

The article considers the goals and types of study excursion as forms of extracurricular activities, presents their various aspects (educational, sociocultural, scientific-cognitive, aesthetic and cultural) and concludes that

the excursion plays an important role in the process of social adaptation and acculturation of foreign students in Belarus.

*Key words: study excursion, extracurricular activities, social adaptation, acculturation.*

Начальный этап обучения иностранного студента в белорусском вузе – это ответственный период, во время которого закладывается основа для дальнейшего обучения и формирования профессиональной компетенции. В это время иностранец не только получает базовые знания по русскому языку, но и проходит адаптационный период в новой для него языковой и культурной среде.

Процессы социальной адаптации и аккультурации являются определяющими для успешной учебы иностранного студента в вузе, они происходят непрерывно, не только во время внеучебных занятий, но практически в любой ситуации. Рассмотрим, что представляют собой процессы социальной адаптации и аккультурации в понимании современных исследователей.

Под социальной адаптацией в психологии и педагогике понимают непрерывный процесс приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Для успешности процесса социальной адаптации важны цели и ценностные ориентации индивида, т.е. его мотивация к деятельности [1].

Социальная адаптация включает в себя комплекс компонентов: «адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других» [2]. Главной целью внеаудиторной работы с иностранными студентами является создание у них адекватных представлений о иноязычной культуре и системе отношений в обществе, помощь в организации учебной деятельности, а также досуга и отдыха. Важная роль отведена знакомству с коммуникативным поведением, образом жизни и системой ценностей носителей иноязычной культуры.

Социальная адаптация иностранного студента в иноязычной и инокультурной среде сочетается также с аккультурацией. Термин «аккультурация» изначально был связан с миграцией, то есть проникновением в другую культуру и с проблемами взаимодействия в инокультурной среде. В современной науке аккультурацию понимают

как процесс взаимодействия культур, в ходе которого происходит их изменение, усвоение ими новых элементов, образование в результате смешения различных культурных традиций нового культурного синтеза [3]. В отличие от ассимиляции, аккультурация подразумевает сохранение родной культуры и опоры на родную культуру при постижении иностранной культуры. Под аккультурацией иностранного студента мы понимаем процесс взаимодействия с иноязычной культурной средой, в ходе которого усваиваются общие культурные понятия, система ценностей и норм поведения.

Процессы социальной адаптации и аккультурации имеют сложные психологические механизмы, во многом они зависят от личностных свойств индивида, но оказать на них благотворное влияние извне возможно. Чтобы регулировать эти процессы и сделать их максимально эффективными, при обучении в вузе используются различные формы аудиторной и внеаудиторной работы.

Хотя учебная экскурсия является традиционным видом внеаудиторной работы, она требует творческого подхода и имеет немалый потенциал для всестороннего развития иностранного студента. Преподаватели кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета имеют богатый опыт проведения учебных экскурсий, методические наработки и воспитательные приемы, позволяющие помочь иностранным студентам адаптироваться в Беларуси.

Можно выделить несколько аспектов проведения учебных экскурсий на начальном этапе обучения: воспитательный, социокультурный, научно-познавательный, страноведческий, эстетико-культурологический. В содержание каждой экскурсии, кроме того, должны быть включены коммуникативный и языковой компоненты.

Уже на начальном этапе мероприятия учитывают генеральную цель обучения: формирование профессиональной компетенции будущих врачей. Поэтому учебные экскурсии, связанные с будущей профессией, особенно актуальны. Для студентов-медиков профессионально ориентированы экскурсии в анатомический музей БГМУ, биологический музей БГУ, музей природы, на ежегодные стоматологические выставки «Стоматология Беларуси» (BELARUSDENT), международные специализированные выставки «Медицина и здоровье», «Здравоохранение Беларуси» (BELARUSMEDICA). Студенты знакомятся с профессиональной средой, учатся общаться с коллегами (могут выслушать доклад или информацию, задать вопросы, ознакомиться с рекламными материалами). В процессе

таких экскурсий студенты расширяют свой лексический запас и получают знания о медицине.

Кроме узкоспециальных знаний во время учебных экскурсий студенты-медики получают и разнообразные сведения о культуре и истории Беларуси. Студенты-медики – это будущие врачи, а значит, высокообразованные специалисты и всесторонне развитые личности. Знакомство с нормами поведения и общения, системой взглядов и ценностей белорусов, белорусскими традициями и обычаями помогают иностранным студентам-медикам в подготовке к будущей медицинской практике в лечебных учреждениях Беларуси.

Для расширения культурного диапазона проводятся экскурсии в Национальную библиотеку Республики Беларусь, на Минскую международную книжную выставку-ярмарку. Экскурсии в Белорусский Государственный музей истории Великой Отечественной войны, Национальный исторический музей, Брестскую крепость, Несвижский и Мирский замки, Гродно знакомят студентов с богатой и сложной историей Беларуси, с героями белорусской истории и ее реликвиями. Во время этих экскурсий студенты изучают исторические условия, в которых сложился характер белорусского народа и понимают, почему в системе ценностей белорусов есть такие понятия как «мир и взаимопонимание между народами», «национальная культура», «государственная независимость», «малая родина», «гостеприимство».

С традициями белорусского народа иностранные студенты знакомятся во время различных социокультурных мероприятий и народных праздников. Иностранные студенты участвуют в белорусских Калядах и Масленице, посещают музеи народной культуры в Дудутках и Строчицах.

Для будущего врача важно эстетическое развитие, которое дает знакомство с искусством, музыкой, театром. Эстетико-культурологический характер имеют экскурсии в Национальный художественный музей, на художественные выставки, концерты, фестивали. Иностранные студенты с интересом и воодушевлением посещают концерты белорусской народной музыки в Белорусской государственной филармонии, спектакли в Большом театре оперы и балета Республики Беларусь, в Белорусском государственном академическом музыкальном театре.

Социокультурный аспект экскурсий подразумевает овладение коммуникативной культурой: речевым этикетом и невербальным коммуникативным поведением. Для совершенствования этих навыков студенты посещают парки культуры и отдыха, спортивные мероприятия. Студенты медицинского университета должны придерживаться здорового

образа жизни, поэтому грамотная организация досуга и участие в спортивных мероприятиях имеют большое значение.

Важную роль в освоении коммуникативной культуры и понимании социокультурного контекста играет и просмотр художественных фильмов в кинотеатрах Минска и в Российском центре науки и культуры.

Во время каждой экскурсии реализуются воспитательные цели: приобщение к общечеловеческим ценностям и мировой культуре, воспитание социальной ответственности, собственного достоинства и уважения к достоинству других людей, формирование системы нравственных и эстетических взглядов, а также умений сотрудничества, самодисциплины. В процессе социальной адаптации важно понимание межкультурных различий и уважение к другой культуре, способности толерантно воспринимать иные точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы.

Следует отметить, что иностранные студенты активно участвуют в экскурсиях и проявляют интерес к культуре и истории Беларуси. Обучение общению проходит в непринужденной обстановке и дружеской атмосфере, что способствует осуществлению целей социальной адаптации и аккультурации.

### Литература

1. Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
2. Большой психологический словарь. /Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. [Электронный ресурс]. – М.:Олма-пресс. 2004. Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dict/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php). Дата доступа: 01.10.2019.
3. Огурцов, А. П., Эдельман, В. А. Аккультурация / Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002-2019. Режим доступа : <https://gtmarket.ru/concepts/7180>. Дата доступа: 01.10.2019.



**Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОГО ТРАНСФЕРА, ПРОЦЕССЫ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

В докладе рассматривается роль практического и внутреннего перевода как одного из видов речевой деятельности, указывается, что психологические проблемы данного процесса являются чрезвычайно сложными и спорными.

*Ключевые слова: интерференционная ошибка, прагматический перевод, внутренний перевод, поверхностные структуры родного и неродного языков, навыки перевода, автономная система родного и неродного языков.*

**Kozhukhova N. E., Aksenova G. N.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **CROSS-LANGUAGE TRANSFER AS A PROCESS OF REPRODUCTION AND GENERATION OF FOREIGN SPEECH**

The report examines the role of practical and internal translation as a type of speech activity, it is pointed out that the psychological problems of this process are extremely complex.

*Keywords: interference error, pragmatic translation, internal translation, surface structures of native and non-native languages, translation skills, Autonomous system of native and non-native languages.*

В методике преподавания иностранных языков, а также в методике преподавания русского языка как неродного возникают ошибки, вызванные влиянием родного языка. Это интерференционные ошибки.

С лингвистической точки зрения интерференционная ошибка возникает чаще всего на месте расхождения языковых систем, при сопоставлении которых наблюдаются обширные области несходных языковых фактов. Выделяют следующие разновидности дифференциальных

языковых фактов, являющихся базой для возникновения интерференционных ошибок: а) явления языковой системы языка родного отличаются от аналогичных явлений русского языка; б) в языковой системе родного языка отсутствуют явления, присутствующие в русском. Сходства и различия могут проявляться на всех уровнях языковых систем.

Межъязыковой трансфер, или прагматический перевод, – это деятельность, связанная с обеспечением реализации акта межъязыковой коммуникации путем замены текста на родном языке прагматически эквивалентным текстом изучаемого языка. Прагматическая эквивалентность текстов поверхностных структур родного языка и его перевода не всегда сопровождается полной эквивалентностью на синтаксическом и семантическом уровнях, т.к. программа ПЕРЕВОДЧИК (фарси – русский, английский – русский) включает линейную структуру порождающего устройства.

Четыре вида речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) характерны для процесса усвоения как родного, так и неродного языков. Перевод же, как особый вид речевой деятельности, начинает функционировать только при усвоении неродного языка. При этом возникает необходимость установить его (перевода) место на разных этапах владения речью, определить виды и направленность перевода, выявить особенности взаимосвязи данного приёма с другими видами речевой деятельности. Большую трудность вызывают психологические проблемы исследуемого процесса.

Неродной язык часто выступает не как средство познания и отражения окружающего мира, а как эквивалент родного. При овладении неродным языком отражение окружающей действительности происходит опосредованно, т.е. через сложившуюся систему понятий и способов выражения средствами родного языка. Объектом познания (уже на более абстрактном уровне) становится не окружающий мир, а речевая и языковая действительность изучаемого языка. Отсюда часто возникают большие несоответствия между развитым мышлением, полностью автоматизированными навыками родной речи и крайне ограниченными возможностями в области неродной речи. С первых шагов соприкосновения с неродной речью непременно возникает необходимость во внутреннем переводе. Ярким примером результатов неизбежного и неосознанного перевода являются специфические речевые ошибки в изучаемом языке, обусловленные структурными особенностями родного языка (*дом для говядины, свежее платье*). А это свидетельствует о том, что в процессе овладения неродной речью и языком соотношение родного и изучаемого

языков с отражаемой ими действительностью проходит следующие этапы: 1) действительность – родной язык; 2) действительность – родной язык – изучаемый язык; 3) действительность – изучаемый язык.

Рассматривая перевод как особый тип речевой деятельности, следует отметить, что исключительное место здесь занимает этап, начинающийся с первого знакомства с неродной речью и заканчивающийся полным овладением ею.

Стихийно возникающий и долго продолжающийся внутренний перевод надо сделать по возможности управляемым и целенаправленным, подчинить его более быстрому и эффективному процессу овладения неродным языком. Для этого существуют следующие творческие задания для иностранных учащихся: подготовка докладов, написание реферата, написание тезисов, аннотаций, сочинений – эссе.

Перевод является своеобразным методом совершенствования продуктивных речевых моделей на русском языке в рамках **ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ – РОДНОЙ ЯЗЫК** и **ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ – ИЗУЧАЕМЫЙ ЯЗЫК**. Перевод создает реальные условия моделирования коммуникации с использованием двух языков: русского – родного или английского – и тем самым мотивирует процесс обучения, развивая навыки трансформационных операций и сегментирования текста при обучении РКИ.

Иностранные учащиеся, в особенности, если обучение ведется на английском языке, в большинстве своем не в состоянии сознательно сопоставить формы выражения функционально-смысловых зависимостей и контекстуальных значений лексических единиц в обоих языках, проанализировать инварианты, выработать наиболее нормативные, адекватные речевые ситуации для русского языка, учитывая низкий уровень их общения на русском. И здесь на помощь учащимся приходит программа ПЕРЕВОДЧИК. Применение этой программы предполагает работу с нормативными текстами – образцами делового, научного стилей речи в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся в их будущей профессиональной деятельности, например, работу по переводу конкретных типов диалогических единств, составляющих набор социальных ситуаций общения, например, в деканате, ректорате.

Проблема «языкового выживания» – объективная необходимость «языкового сотрудничества», обусловленная насущностью межкультурной коммуникации любого уровня (студент – декан, студент – проректор, студент – ректор, студент – преподаватель, студент – студент). В свете такой задачи перевод есть не только презентация лингво- и культурологических

сведений об инонациональной культуре как обучающего, так и обучаемого, но и эффективный способ обоюдного усвоения особенностей инонационального видения бытия. Дидактическая ценность перевода заключается еще и в том, что он стимулирует языковые навыки на русском языке, вырабатывает свой стиль русского языка, дает возможность преодолеть интерференцию, которая возникает помимо воли студента в силу укоренившихся языковых привычек родного языка. Не подлежит сомнению и то, что любое упражнение, влияющее на активизацию процесса коммуникации на русском языке, следует оценивать с той точки зрения, какое место оно занимает в общей системе владения языком.

Учитывая всё сказанное выше и исходя из того, что изучение иностранного языка должно базироваться на функциональной основе, метод перевода, на наш взгляд, просто незаменим, так как в научном, официально-деловом и разговорном стилях действует своя особая система языковых клише, усвоение которых будет при использовании данного метода более эффективным.

Признавая ценность данного метода, мы считаем, что отдельные приемы должны рассматриваться как элементы целостной системы обучения иностранному языку с учетом конкретных целей и этапов обучения возраста и потребностей обучаемых.

Несомненно, перевод на начальных этапах – это скрытый вид речевой деятельности. Обращение к скрытому переводу может быть объяснено особенностями процесса познания окружающей действительности: усвоение неродного языка происходит на основе процесса познания окружающей действительности, выполняющего роль средства отражения результатов этого познания. Предполагается, что перевод как вид речевой деятельности служит формированию автономной системы родного и неродного языков. По мере повышения уровня владения русским языком необходимость к скрытому переводу ослабевает, и перевод как вид речевой деятельности становится необязательным и даже вредным, т.к. обучаемый, где надо и не надо, обращается к этому приёму.

Появляется потребность обращения к переводу как к деятельности, обеспечивающей не столько изучение и усвоение неродного языка, сколько к деятельности, направленной на приобретение переводческих умений и навыков.

**Ле Тхи Фьонг Линь**

*Хошиминский педагогический университет*

*Вьетнам, Хошимин*

## **РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ**

В статье рассматриваются особенности деловой корреспонденции в русском языке такие, как *императивность, объективность, лаконичность*, обусловленные влиянием «языковой картины мира». Анализ электронной переписки бизнес-партнеров позволяет выявить различия в языковых картинах мира носителей русского и вьетнамского языков, что способствует достижению экстралингвистических целей бизнес-коммуникации.

*Ключевые слова: языковая картина мира; деловая корреспонденция; межкультурная бизнес-коммуникация, виртуальное общение*

**Le Thi Phuong Linh**

*Hochiminh City University of Education (HCMUE)*

*Vietnam, Hochiminh*

## **THE ROLE OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF VIRTUAL INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION**

The article discusses the features of business correspondence in the Russian, such as *imperativeness, objectiveness, terseness*, which are under the influence of the «language world-view».by analyzing electronic commercial letters of russian business partners, the authors attempt to make clear the differences in the language world-view of russian and vietnamese native speakers, knowledge of which is necessary for the process of intercultural business communication

*Keywords: language world-view; business correspondence; business culture; intercultural communication*

Понятие «языковой картины мира» (далее – ЯКМ) имеет много определений, например, в «Новом словаре методических терминов и понятий» под ЯКМ понимается «совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме» [1, с.362].

Согласно концепции Ю.Н. Караулова, ЯКМ эквивалентна менталитету, между ними существует изоморфное соотношение, «как в речи есть все то, что



Эта схема показывает, что объективный мир (реальность) опосредованно через сознание человека под влиянием его родного языка порождает разные субъективные миры, которые под влиянием языка создают ЯКМ. С другой стороны, ЯКМ представляет собой субъективный мир каждого человека, который формируется в процессе его познания объективного мира. Таким образом, разные языки формируют разные субъективные миры. Это обстоятельство является одной из причин коммуникативных неудач представителей национальных сообществ.

Существует взаимосвязь и взаимозависимость личностного восприятия и объективного мира. Как отмечал В. Гумбольдт, «границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения» [3, с.305]. По мысли А.М. Хайдеггера, язык не только отражает реальность, но и интерпретирует её, создавая особый мир, в котором живет человек, т.е. язык – «дом бытия» [9, с.192].

Таким образом, ЯКМ каждого индивида имеет национально-культурную специфику и формируется в результате социализации. Иначе говоря, у каждого человека формируется индивидуальная ЯКМ, соответствующая языку, носителем которого он является.

Различное восприятие действительности вызывает у представителей разных культур и носителей разных языков изначальные трудности в коммуникации. Например, в русском языке существует выражение «голые деревья», семантика которого базируется на сравнении листвы с одеждой: наступает зима, листва опадает, дерево как бы теряет одежду. Этот образ возникает под влиянием представления человека о суровых зимах в России. В южных странах, например, во Вьетнаме, образа «голых деревьев» не существует, так как листья ассоциируются с «детьми дерева». Когда все листья опадают, дерево «чувствует» себя мёртвым, как и родители, когда дети вырастают, уходят из родительского дома, чувствуют себя очень одинокими. Поэтому во Вьетнаме образ «голые деревья» понимается как «одинокие деревья», «мёртвые деревья». Эта метафора отражает образ мышления людей, традиционная жизнь которых предполагает наличие большой семьи, как во Вьетнаме и в Китае.

ЯКМ оказывает влияние на все сферы деятельности общества, в частности, на деловую сферу и, как следствие, формирует бизнес-культуру. Рассмотрим наиболее характерные черты деловой корреспонденции (далее – ДК) в русском языке: императивность, объективность и лаконичность.

**Императивность** выражается устойчивым использованием таких выражений, как *Прошу (Просим) Вас, Обращаемся к Вам с просьбой*, что характерно для жанра письма-запроса и письма-просьбы. Как правило,

иностранные партнёры используют для перевода онлайн программы, которые передают основное содержание текста. Однако, машинный перевод не учитывает стилистические особенности текста. В качестве примера приведём дословный перевод следующего текста в программе онлайн перевода:

Русский язык	<i>Прошу Вас отправить нам прайс лист.</i>
Английский язык	<i>I ask you to send us a price list.</i>
Вьетнамский язык	<i>Tôi yêu cầu bạn gửi cho chúng tôi một bảng giá.</i>

Выражение *Iaskyou* в английском языке содержит интенцию должествования и, следовательно, вызывает у иностранных партнеров чувство, что они обязаны что-то сделать. А оборот *Tôi yêu cầu* на вьетнамском языке используется только в ситуации, когда присутствуют отношения жёсткой субординации. Однако в русском языке данное выражение является нормой официально-делового стиля, действующей со времён Киевской Руси. Укрепление государственно-правовых отношений Московского государства в XVI – XVII вв. привело к появлению жанра приказа, особенностью которого является употребление шаблонных фраз, клише.

**Объективность** проявляется в нейтральном тоне изложения. В деловых письмах на русском языке часто встречаются пассивные и безличные конструкции типа *адрес получен; каждая акция согласовывается индивидуально; у компании ОК нет оснований в предоставлении 20% в качестве регулярной скидки на продукцию*. Согласно исследованиям, посвященным изучению русского менталитета, пассивные и безличные структуры снижают индивидуализацию, которая не соответствует таким характеристикам русского человека, как скромность [5, с.458] и коллективизм [5, с.465]. В то же время во вьетнамском языке нет категории безличности, пассивные формы изредка употребляются, как правило, с целью экспрессивной субъективности действия, например, *Sản phẩm của chúng tôi đã được ISO chứng nhận*. (Наши продукты сертифицированы стандартом ISO). Контраст структурных особенностей между двумя языками приводит к недопониманию носителями вьетнамского языка сути безличных и пассивных конструкций в русском языке, а именно: указание субъекта действия *Кто получил адрес? Кем согласовывается каждая акция?...*

**Лаконичность**, по нашему наблюдению, также связана с русской ЯКМ. Русский язык относится к синтетической группе языков, а для образования новых слов достаточно частотным является способ сложения.



Часточность употребления деепричастия, в свою очередь, часто становится причиной коммуникативных неудач при контакте с вьетнамскими партнерами по бизнесу.

Это связано с тем, что для вьетнамского языка характерен аналитизм, отличительной чертой которого является выражение значения с помощью предлогов, союзов, частиц, порядка слов и т.п. Например, такое выражение как *Адрес получен* достаточно часточно для русской деловой корреспонденции, но если дословно перевести на вьетнамский язык: *Địa chỉ đã được nhận* – это выражение становится не очень приветливым и даже грубым, так как в нём нет подлежащего, кроме того, во вьетнамском языке такой тип предложений употребляется только в разговорном стиле.

Таким образом, в каждом языке имеются свои способы выражения коммуникативных интенций, которые обуславливаются влиянием языковой картины мира и находят отражение в особенностях деловой корреспонденции. Различия в языковой картине мира носителей разных языков нередко приводят к разному восприятию, разному представлению о действительности и, в конечном счете, взаимному недопониманию.

Отсутствие соответствующих знаний является причиной неудач в процессе межкультурной бизнес-коммуникации, поэтому для более адекватного восприятия характеристических черт деловой корреспонденции на любом языке, следует учитывать влияние ЯКМ на особенности каждого языка.

### Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР. 2009. – 448 с.
2. Аперсян, Ю. Д. Образ человека по данным языка / Ю. Д. Аперсян // Вопросы языкознания. 1995. №1. - С.37-66.
3. В. фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. –450 с.
4. Вежбицкая, А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / А. Вежбицкая // Вопросы языкознания. 2000. №6. - С.33–38.
5. Зарецкий, Е. В. Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками) / Е. В. Зарецкий, Монография. – Астрахань: Астраханский университет, 2008. – 564 с.
6. Караулов, Ю. Н. Горячие точки развития русистики: русский

- язык, русский мир и российский менталитет / Ю. Н. Караулов // Лексикография. Язык. Речь: сборник статей памяти Анны Липовской (сост. Юрий Д. Апресян [и др.]). – София: Унив. изд-во «Св. Климент Охридски», 2013. – С.161-179.
7. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию: учебное пособие / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.
  8. Телия, В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира [Текст] / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С.173-204.
  9. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – С.192–221.

### **СЕКЦИЯ 3. НАУЧНЫЙ, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК ОБЪЕКТУ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

**Доминикова С.Ф.**  
*МГУ имени А.А. Кулешова  
Беларусь, Могилев*

#### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты внеязыкового и языкового содержания прецедентных феноменов и некоторые аспекты лингвометодической работы с ними при обучении русскому языку как иностранному. Интерпретация ценностного содержания прецедентных единиц трактуется как способ формирования социокультурной компетенции и совершенствования коммуникативно-речевых навыков и умений.

*Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентное имя, прецедентное высказывание, лингвокультурологический комментарий, социокультурная компетенция, русский язык как иностранный.*

**Dominikova S. F.**  
*Mogilev State A. Kuleshov University  
Belarus, Mogilev*

#### **LINGUOCULTUROLOGICAL RESOURCE OF ALLUSIVE PHENOMENA IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article considers some aspects of the reflection of non-linguistic and linguistic content in allusive phenomena; some aspects of linguistic and methodological work with them in teaching Russian as a foreign language. The interpretation of the linguocultural component is discussed as a way of forming sociocultural competence and improving communicative skills.

*Keywords: allusive phenomena, allusive name, allusive phrase, linguocultural commentary, sociocultural competence, russian as a foreign language.*

Использование различных интертекстуальных единиц языка является показательным явлением в различных типах дискурса. Интертекстуальные приметы художественного, публицистического, политического, юмористического и др. дискурсов во многом обусловлены функционированием в них прецедентных текстов (Ю.Н. Караулов) или прецедентных феноменов (В.В. Красных). Использование прецедентных феноменов в дискурсе, как правило, актуализирует его социокультурный и лингвокультурный контекст. До недавнего времени использование в речи «говорящих» имён, цитат, крылатых слов изучалось в стилистике. Сегодня функционирование прецедентных феноменов стало предметом изучения когнитивистики, лингвокультурологии, психолингвистики.

Термин «прецедентный текст» впервые был введен в научное употребление Ю.Н. Карауловым и первоначально использовался для обозначения широкого круга явлений: общеизвестных цитат, имен, названий литературных произведений, произведений искусства, текстов песен и др., для которых показательны сверхличностный характер и многократно возобновление в дискурсе языкового сообщества [6]. Однако с развитием когнитивно-дискурсивного направления в лингвистике и новым осмыслением данного предмета, появился термин «прецедентные феномены», под которым объединяется несколько объектов: прецедентный текст, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание, прецедентное имя [5, с.82]. По мнению большинства исследователей, для прецедентных феноменов характерны: 1) общеизвестность, сверхличностный характер; 2) воспроизводимость; 3) клишированность; 4) инвариантность; 5) интертекстуальность; 6) когнитивная и культурная ценность [5; 7; 8].

Для понимания языковых форм, имеющих тесную связь со «знаковыми», культурно маркированными элементами, и носители языка и изучающие язык инофоны должны обладать значительным культурным ресурсом. Содержание отдельных текстов может быть полностью или частично недоступно адресату в том случае, если у него отсутствует представление о культурном контексте употребленных в них прецедентных феноменов. По мнению М.Л. Гаспарова, современный слушатель (читатель) должен обладать развитой способностью – «соотнести форму и содержание воспринимаемых текстов с другими текстами» [4, с.6].

Очевидно, что развитая способность к декодированию содержательной ценности прецедентных феноменов, выявлению их лингвокультурных смыслов – важный аспект в формировании коммуникативно-речевой способности на иностранном языке. Обучение восприятию и пониманию прецедентных феноменов – один из сложных

аспектов в РКИ. Формирование социокультурной компетенции состоит не только во владении стандартными речевыми клише, формами речевого этикета и стереотипами общения, которые традиционно включены в содержание программы обучения РКИ. Социально-культурная компетенция также формируется на основе системы представлений о реалиях страны изучаемого языка, национальных обычаях и традициях. В формировании таких представлений значительное место отводится прецедентным именам и высказываниям из русского фольклора, «знаковым» цитатам из произведений классической литературы, названиям художественных и музыкальных произведений, фразам из популярных кинофильмов и песен. Прецедентные феномены актуализируют как внутритекстовые и межтекстовые связи, так и экстралингвистическое содержание – моральные, этические, эстетические и др. ценности национально-культурного сообщества. Именно поэтому автоматизация навыка, позволяющего инофонам определять отсылки к прецедентным единицам в различных текстах, может рассматриваться как закономерный этап в формировании социокультурной компетентности.

Рассмотрим лингвометодическое содержание и некоторые закономерности работы в формировании указанного навыка: 1) ознакомление с составом корпуса русских прецедентных высказываний и прецедентных имен; 2) отбор прецедентных текстов в соответствии с уровнем владения русским языком; 3) формирование осознанного распознавания «прецедентности» в различных типах текста и дискурса; 4) формирование способности устанавливать интертекстуальные связи.

Прецедентность – явление открытое, состав феноменов довольно изменчив: во-первых, устаревают некоторые прецедентные тексты и со временем появляются новые, во-вторых, практически все прецеденты хронотопичны, то есть принадлежат определенной эпохе и культуре. Именно поэтому отбор текстов с прецедентами осуществляется не только на основе связи с текстом-первоисточником, но и с учетом историко-культурного контекста. Ассоциативные связи, возникающие при восприятии прецедентных феноменов, важнее суммы значений структурных элементов некоторого текста. Буквальное восприятие прецедентных компонентов может привести к неверной интерпретации текста в целом.

Очевидно, что в условиях дефицита учебного времени преподаватель РКИ не всегда имеет возможность охватить большое количество прецедентных текстов. В связи с этим важно определить, какие прецедентные феномены в первую очередь следует использовать в

обучении.

Как отмечает исследователь Л.И. Батурина, прецедентные феномены можно дифференцировать по сфере употребления на: 1) социумно-прецедентные – известные любому среднему представителю социума; 2) национально-прецедентные – известные любому среднему представителю национально-лингвокультурного сообщества; 3) универсально-прецедентные – известные среднему современному человеку и входящие в «универсальное» когнитивное пространство [2, с.97].

На наш взгляд, именно национально-прецедентные феномены должны стать материалом для лингвометодической работы. Ведь знание реалий русской культуры и стереотипных образов необходимы инофону как для полноценного понимания устной русской речи, так и русскоязычных письменных текстов. Так, объектом семиотического и лингвокультурологического анализа в иноязычной аудитории могут стать такие прецедентные имена фольклорного происхождения, как: *Царевна Несмеяна, Василиса Премудрая, Кощей Бессмертный, Баба Яга, Змей Горыныч*; литературного происхождения: *Айболит, Башмачкин, Остап Бендер, Берендей, Душечка, Курилка, Коробочка, Печорин, Онегин* и др.; известные имена собственные исторических деятелей и деятелей культуры: *Петр I, Суворов, Жуков* и др.; географические названия (топонимы, гидронимы и др.): *Волга, Нева, Невский проспект*. К числу прецедентных высказываний следует отнести широко известные цитаты из классических произведений русской литературы, например, из басен И.А. Крылова: *А Васька слушает, да ест; А воз и ныне там; А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь, Ай, Моська! Знать, она сильна, что лает на слона!* или произведений А.С. Пушкина: *Я помню чудное мгновенье; Я памятник себе воздвиг нерукотворный; Я вам пишу – чего же боле? Что я могу еще сказать?*

В отборе прецедентных имен и выражений могут использоваться лексикографические и фразеографические источники, в которых фиксируются и исчерпывающе паспортизируются крылатые слова и выражения русского языка [1; 3]. Поскольку не все крылатые слова и выражения могут быть отнесены к числу прецедентных, а фонд крылатики достаточно представительный (по данным словарей от 1800 до 4000 единиц) требуется их целенаправленный отбор. На наш взгляд, одним из важных критериев в отборе прецедентных феноменов для лингводидактической работы должен стать функциональный признак единицы.

Как правило, прецедентным единицам свойственны номинативная, экспрессивная и сюжетно-композиционная функции. Перенесение

известных имен, классических сюжетов и жанровых структур в новые социально-психологические и культурные обстоятельства обычно связано с эксплицитной, а не имплицитной цитацией в научно-популярном, публицистическом или художественном тексте. Тем не менее, по нашему мнению, в список прецедентных единиц для изучения более предпочтительно включать характеризующие прецеденты, часто используемые для вторичной, метафорической номинации (субъекта, признака, действия, ситуации и т.д.), чем единицы, используемые в перифрастической, орнаментальной, поэтической функции с целью оживления текста (речи). Ср., напр.: *Плюшкин; Хлестаков; Шариков; танцевать от печки; «коня на скаку остановит»* (Н.А. Некрасов); *«тащить и не пущать»* (Г. Успенский); *Утром – деньги, вечером – стулья* (И. Ильф, Е. Петров) vs. напр.: *«роняет лес багряный свой убор»* (А.С. Пушкин), *«не жалею, не зову, не плачу»* (С. Есенин) и др.

Узнаваемость прецедентов также, как и их «знаковость», не одинаковы для носителей русского языка и инофонов. В иноязычной аудитории необходимо комментирование как самих прецедентных единиц (лексико-семантический состав, грамматическая модель, морфолого-синтаксическая специфика компонентов), так и особенности их употребления в тексте (ситуация, функции и др.). Такой комментарий рассматривается как прием формирования одновременно коммуникативно-речевой и социокультурной компетенции. Подход к комментированию прецедентных текстов может быть различным, поскольку зависит как от содержания и семантики компонентов прецедентного высказывания, степени «концентрации» смысла, так и его функциональной и лингвокультурной маркированности. Наиболее востребованы в иноязычной аудитории и когнитивно-семиотический и лингвокультурологический комментарий.

В лингводидактической работе с прецедентными текстами, на наш взгляд, должны учитываться и такие факторы, как: 1) осознанность адресантом факта отсылки к определенному тексту; 2) знание адресатом исходного материала, текста-источника и его способность распознать отсылку к данному тексту; 3) умение адресата определять прагматические установки адресанта.

Минимум прецедентных единиц может найти применение не только при изучении лексики и фразеологии русского языка, но и при формировании навыков и умений говорения, аудирования, чтения, письма. Вместе с тем следует учитывать, что далеко не каждый прецедентный феномен может иметь «положительную» культурную коннотацию. Важным условием для включения прецедентной единицы в минимум для изучения

является отсутствие в ней негативных коннотаций.

Таким образом, лингвометодическая работа с «прецедентными феноменами» заключается как в корректном отборе единиц, так и в последовательной интерпретации их плана содержания, выявлении связей с материальной или духовной культурой народа-носителя языка, его менталитетом, сложившимися традициями. Усвоение минимума прецедентных имен и высказываний – основа формирования лингвокультурологической и социокультурной компетенции обучаемых, способ приобщения к сокровищнице русской культуры.

### Литература

1. Ашукин, Н. С. Крылатые слова: (Литературные цитаты. Образные выражения) / Н. С. Ашукин, М. Г. Ашукина. – М.: Художественная литература, 1987. – 528 с.
2. Батурина, Л. И. Российский ассоциативный портрет современной рекламы / Л. И. Батурина // Язык. Сознание. Коммуникация: сб. ст. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – Вып. 7. – С.85–100.
3. Берков, В. П. Большой словарь крылатых слов русского языка / В. П. Берков, В. М. Мокиенко, С. М. Шулежкова. – М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2000. – 624 с.
4. Гаспаров, М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст / М. Л. Гаспаров // СЛЯ, 2002. – Т. 61. – №4. – С.3–9.
5. Захаренко, И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – С.82-103.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
7. Красных, В. В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. – М.: Филология, 1997. – Вып. 2. – С.5-12.
8. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных феноменов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 141 с.



**Климкович О.А.**

*Витебский государственный медицинский университет имени  
П.М. Машерова  
Беларусь, Витебск*

## **ОПИСАНИЕ КАРТИНЫ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ У СТУДЕНТОВ- ХУДОЖНИКОВ**

Статья посвящена особенностям работы над описанием картин на занятиях по русскому языку как иностранному у студентов-художников, обучающихся по системам 3+3, 3+4. В работе рассматриваются принципы отбора картин, этапы работы над описанием картины, приводятся примеры отдельных упражнений, характеризуется страноведческая, коммуникативная и грамматическая составляющая такой работы.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональный модуль, коммуникация.*

**Klimkovich O.A.**

*Vitebsk State University  
Belarus, Vitebsk*

## **DESCRIPTION OF THE PAINTING AS ONE OF THE ELEMENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS- ARTISTS**

The article is devoted to the peculiarities of the work on the description of paintings at the lessons of Russian as a foreign language for students-artists studying in the systems 3+3, 3+4. The work considers the principles of selection of paintings, stages of work on the description of the painting. The examples of individual exercises are given. The scientific, communicative and grammatical component of such work is characterized.

*Keywords: Russian as a foreign language, module of professional language proficiency, communication*

Успешное обучение студентов на иностранном языке предполагает усвоение ими профессионального модуля владения языком. В ВГУ имени П. М. Машерова перспективным направлением работы со студентами из КНР

является их обучение на художественно-графическом факультете (далее ХГФ), что обусловлено 1) интересом китайских студентов к особенностям художественных техник, изучаемых в университете; 2) наличием различных программ, в рамках которых ведется обучение (летние школы, учебные трехмесячные курсы, программы 3+3, 3+4).

Синостранными студентами ХГФ и слушателями подготовительного отделения, планирующими свое дальнейшее поступление на ХГФ, проводятся занятия по усвоению профессионального модуля владения языком [1, 2]. Следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют лексические минимумы для студентов-художников, а также новые учебные пособия, способствующие освоению иностранными гражданами данного направления в РКИ.

Долгий личный опыт работы со студентами-художниками показал хорошую эффективность такого приема работы над лексикой и грамматикой профессионального модуля, как работа над описанием картины. Преимущества такой работы очевидны, так как изучаемый материал

- 1) характеризуется эстетическим воздействием на обучающихся;
- 2) отличается максимальной близостью к их практической деятельности на спецпредметах основного цикла;
- 3) позволяет расширить лексический запас и применить многие изученные словоформы на практике не только в профессиональной сфере;
- 4) содержит большое количество лингвострановедческой информации, что помогает студенту лучше понять ту страну, в которую он приехал учиться.

Безусловно, особого внимания требуют принципы отбора изучаемого материала. Художественное произведение, на основе которого строятся занятия по РКИ, должно соответствовать следующим критериям:

- 1) значимость для определенного этапа в истории изобразительного искусства;
- 2) значимость в творчестве отдельного художника;
- 3) яркость отражения жанровых особенностей;
- 4) особенность используемых художником техник и материалов;
- 5) насыщенность страноведческим материалом.

На самом начальном этапе следует также иметь в виду эстетические предпочтения студентов. Так, на основе проведенного анкетирования, нами было установлено, что у обучающихся китайских студентов наибольшей симпатией пользуются классические живописные работы (86,7%), а работы

художников XX века, относящиеся к таким направлениям, как кубизм, конструктивизм, примитивизм, супрематизм и т.д., не привлекают к себе особого внимания (13,3%).

Описание художественного произведения на занятиях по РКИ со студентами-художниками является обязательным элементом изучения любой темы профессионального модуля. Как правило, такая работа проводится после того, как выполнены предтекстовые упражнения, разобран текст по специальности, сделаны основные послетекстовые упражнения. Описание картины является итоговым элементом изучения определенной темы. К полному описанию художественного произведения студенты готовы только через несколько месяцев систематических занятий.

Условно обозначим следующие этапы работы над описанием картины на занятиях по РКИ.

- 1) представление художественного произведения;
- 2) краткая характеристика жанра художественного произведения;
- 3) описание материалов, используемых для воплощения художественного замысла;
- 4) выявление особенностей колористического решения, цвета, композиционного построения, освещения;
- 5) развернутое жанровое описание картины;
- 6) характеристика истории создания картины, ее места в творчестве отдельного художника.

Каждый из описанных этапов предполагает как работу над теми картинами, которые обозначает преподаватель, так и творческую работу над теми картинами, которые обучающиеся подбирают самостоятельно.

В языковом плане поэтапная работа предполагает поступательное движение от воспроизведения элементарных синтаксических единиц, включающих в свой состав не более 5-7 словоформ, до продуцирования самостоятельного текста объемом в 15-20 высказываний.

*Представление художественного произведения.* На первом занятии по изучению профессионального модуля обучающиеся знакомятся с различными видами искусства и на основе определенных преподавателями произведений формулируют несколько простейших высказываний: *Это живопись. Художник .... Картина называется ....* По аналогии дома или на занятии обучающимися самостоятельно подбираются те произведения, о которых они бы хотели рассказать в группе.

*Краткая характеристика жанра художественного произведения* предполагает указание того, что рассматривается на занятии (натюрморт, пейзаж и т.п.), и того, что изображено на картине. В начальный текст

добавляется информация о жанре и объектах изображения. *Это натюрморт. На картине художник изображает посуду, фрукты и цветы.* Разумно изучение жанров строить по принципу сложности художественного представления: натюрморт – пейзаж – портрет – сюжетно-тематическая картина.

*Описание материалов, используемых для воплощения художественного замысла, включает в себя обязательные указания основы для картины (бумага, картон, холст) и вида графических (карандаши, уголь, тушь) или живописных материалов (акварель, масло, темпера).* Дополнительно указываются такие материалы, как *маслёнка, мастихины, грунты, лаки, растворители* и т.п. Можно остановиться на конструкции: *На картине художник использовал холст и масло, а можно дать более развернутый вариант: Художник создал картину в технике масляной живописи и использовал холст, кисти, масляные краски, лак, мастихины, маслёнки и грунт.* Обозначенные лексемы определяют минимум, который необходим для того, чтобы студенты просто поняли, что им нужно для занятий по специальности.

*Выявление особенностей колористического решения, цвета, композиционного построения, освещения.* Для описания особенностей колорита и цвета используются конструкции с лексемами *тёплый/холодный, контрастный/нюансный.* Композиция характеризуется лексемами *статичная/динамичная, симметричная/асимметричная, главный композиционный центр, второстепенный композиционный центр, ритм, равновесие.* Освещение описывается словами *боковое, прямое, против света.* Указываются элементы светотени: *блик, свет, рефлекс, полутьма, тень.*

*Развернутое жанровое описание картины* дополняет текст, который уже знаком обучающимся, следующими фактами: а) информацией о времени создания картины; б) указанием разновидности жанра (городской, сельский, архитектурный, морской пейзаж; историческая, батальная, бытовая сюжетно-тематическая картина); в) подробной характеристикой предметов, которые расположены на переднем, среднем и заднем плане картины; г) определением того, какие чувства передаёт художник и какое состояние природы или человека он выражает.

Особое внимание при описании натюрморта обращается на указание материала, из которого сделаны предметы быта, их цвет и размер, положение предметов на картинной плоскости, описание их формы.

При характеристике пейзажа подробно описываются элементы, которые находятся выше/ниже линии горизонта или располагаются

на линии горизонта. Указываются природные явления и объекты, рассматриваются архитектурные сооружения.

При описании портрета внимание студентов фокусируется на описании лица, глаз человека, его рук, одежды, положении фигуры в пространстве (профиль, анфас, вполоборота).

Подробный анализ сюжетно-тематической картины завершает такой этап, как развернутое жанровое описание картины, объединяет все изученные студентами ранее конструкции и модели, включает в себя дополнительную информацию, которая определяет особенности лексического и синтаксического описания этапов в жизни человека, самых ярких ее моментов, описание характера действующих лиц.

Конечно, на первом этапе изучения русского языка как иностранного в Беларуси вся обозначенная работа ведется на основе моделей, которые включают в себя структурную основу будущего текста.

*Характеристика истории создания картины, ее места в творчестве художника* является завершающим этапом работы над художественным произведением. Этот этап представляет собой некую рамку, в которую включен весь изученный ранее материал.

Приведем примеры некоторых упражнений, которые могут быть использованы для описания картины.

1) *Составьте предложения со словом известный.*

*Образец:* Сандро Боттичелли – Италия – художник – «Весна» – Сандро Боттичелли – известный итальянский художник. Его знаменитая картина называется «Весна».

2) *Определите, к какому жанру относятся картины европейских и русских художников. Ответьте по образцу.*

*Образец:* Илья Репин «Бурлаки на Волге». – Произведение Ильи Репина «Бурлаки на Волге» – это сюжетно-тематическая картина.

3) *Расскажите, где находится линия горизонта на следующих картинах по образцу.*

*Образец:* На картине «Утро в сосновом лесу» известного русского художника Ивана Шишкина линия горизонта находится *вверху/в центре/внизу*.

4) *Составьте текст.*

1. Илья Репин, и, Иван Шишкин, известный, русский, художник. Они, изображать, природа, человек. Илья Репин, часто, рисовать, портреты, и, сюжетно-тематический, картины. Он, использовать, масляный, краски, холст, кисти. Его, самый, известный, картина, это, картина «Бурлаки на Волге».

5) *Допишите текст, расскажите, какая картина вам нравится и почему.*

Моя любимая картина – это «... художника ... Мне нравится эта картина, потому что художник передаёт в ней чувство ... Он изображает ... очень ....

Интересной формой работы со студентами-художниками является посещение музея, в котором каждый выбирает одно из художественных произведений и готовит о нем спонтанный рассказ для своих одноклассников.

Таким образом, работа над картиной на уроках русского языка как иностранного позволяет студентам-художникам лучше усвоить профессиональную лексику, учит их видеть замысел художника, улучшает их возможности в коммуникации на профессиональные темы и расширяет их лексический запас.

### Литература

1. Ходякова, Л. А., Ян Чуньлэй Особенности восприятия и понимания произведений живописи китайскими студентами на уроках русского языка как иностранного / Л. А. Ходякова, Ян Чуньлэй // Преподаватель XXI век. – 2014. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozpriyatiya-i-ponimaniya-proizvedeniy-zhivopisi-kitayskimi-studentami-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> – Дата доступа: 02.10.2019.
2. Ян Чуньлэй Живопись как экстралингвистический материал для обучения речевой деятельности китайских студентов на уроках русского языка как иностранного / Ян Чуньлэй // Наука и школа. – 2014. – №2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhivopis-kak-ekstralingvisticheskiy-material-dlya-obucheniya-rechevoy-deyatelnosti-kitayskih-studentov-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> – Дата доступа: 02.10.2019.

**Максимова А.Л.**

*Учебно-издательский центр «Златоуст»*

*Россия, Санкт-Петербург*

## **УЧЕБНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ НАУЧНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ**

В статье описывается опыт создания иллюстрированного учебного толкового словаря инженерно-технической лексики, который открыл серию профильных терминологических словарей и заложил основы нового научно-методического направления в русистике – учебной лексикографии научной и технической лексики.

*Ключевые слова: учебная лексикография, научно-техническая лексика*

**Maximova A. L.**

*Educational and publishing center «Zlatoust»*

*Russia, Saint Petersburg*

## **EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL VOCABULARY**

The article describes the experience of creating educational illustrated dictionary of engineering-technical vocabulary, which has opened a series of specialized terminological dictionaries, and laid the foundations of a new research and methodological trends in the Russian educational lexicography scientific and technical vocabulary

*Keywords: educational lexicography, scientific and technical vocabulary*

На студентов технических и технологических вузов – как на российских, так и на иностранных – уже с первых дней обучения обрушивается поток новых понятий и терминов. Приходится слушать лекции по общим и специальным дисциплинам, читать рекомендуемую литературу, выполнять курсовые и расчетные задания и, конечно, сдавать зачеты и экзамены. Кроме того, бакалаврам, магистрам, аспирантам приходится сталкиваться с большим количеством учебников и учебных пособий отечественных и зарубежных авторов, в которых, естественно, имеются разночтения по тем или иным теоретическим вопросам. Не

случайно, что, выступая на научных семинарах, докладчики часто начинают с определения употребляемой ими терминологии.

Из сказанного проистекает необходимость в справочном пособии, которое систематизировало бы терминологию и в сжатой форме предлагало бы максимально согласованное или принятое большинством специалистов толкование тех или иных понятий, прежде всего основополагающих. Лучшим видом такого издания был признан учебный словарь, который сочетает в себе справочные и обучающие функции. Идея создания такого словаря возникла еще в 1980-е годы в стенах Ленинградского политехнического института (ныне Санкт-Петербургский государственный политехнический университет), инициатором, которого был доктор филологических наук, профессор В.И. Максимов. В 90-е годы выходят его научные статьи, посвященные новому направлению в лексикографии – учебным словарям общеинженерной русской лексики [1].

В разработке принципов такого словаря и его составлении приняли участия ведущие специалисты не только ЛПИ, но и Ленинградского электротехнического университета, а также Российского университета дружбы народов. Так в технических вузах возникло научно-методическое направление учебной лексикографии русской научной и технической лексики.

В 1994 году в издательстве «Русский язык – Руссо» (Москва) под редакцией проф. Максимова В.И. вышел «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики» объемом в 90 учетно-издательских листов [2]. Словарь содержал почти 8 тысяч базовых терминов с толкованием по 13 научным и техническим дисциплинам. К ним относятся: математика, программирование и применение вычислительной техники, физика, теория электрических цепей, теоретическая механика, химия, начертательная геометрия, сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин, взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения, технология конструкционных материалов, основы топографии.

По существу, это был первый опыт создания учебной энциклопедии для студентов технических и технологических вузов. После выхода в свет «Иллюстрированного толкового словаря русской научной и технической лексики» – в развитие этого направления – возникла идея создания серии профильных терминологических словарей на основе единых принципов и по одному проекту. Эта идея была поддержана и реализована специалистами ряда петербургских технических вузов [3-7]

Так как «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и



технической лексики» в свое время издан небольшим тиражом (немногим более двух тысяч экземпляров), которые сразу же стали библиографической редкостью, по прошествии времени встал вопрос о переиздании. Совсем недавно это переиздание было подготовлено авторским коллективом и вышло в свет в электронном и бумажном вариантах [8]. Во втором издании словаря были сохранены все базовые принципы, которые оправдали себя за время его использования. К ним относятся:

- 1) многопрофильность с ориентацией на основные научно-технические дисциплины, которые изучаются на 1-2 курсах;
- 2) расположение словарных статей не по алфавитному признаку, а по тематическому с учётом логики материала по тому или иному курсу;
- 3) толкование значения терминов с элементами энциклопедизма, но на уровне вузовских знаний;
- 4) включение большого количества различного рода иллюстраций (1500), что увеличивает информативность словаря;
- 5) использование приложений к словарю в виде русско-английского словника базовых терминов, который служит также алфавитным указателем к словарю.

Следует заметить, что для пользователей, у которых русский язык не является родным, толкование дается на русском языке, т.е. словарь является одноязычным и со стороны объекта, и со стороны средств толкования. Предпочтение отдается в данном случае одноязычному русско-русскому, а не русско-иностранному варианту словаря в соответствии с положением замечательного лингвиста и методиста Л.В. Щербы – переходить при обучении иностранному языку как можно скорее к использованию толковых словарей на изучаемом языке.

При описании терминов грамматические пометы не даются, так как читатель должен вырабатывать навыки чтения литературы справочного характера. В затруднительных случаях он может получить необходимую ему справку в предлагаемом к словарю кратком грамматическом очерке русского языка. Помимо чисто познавательных, информативных функций, словарь предназначен и для самостоятельного обучения, следовательно, как всякое учебное издание, имеет свою методическую направленность. Источники Словаря охватывают в основном тот перечень научных и технических дисциплин, которые традиционно изучаются бакалаврами на 1-2 курсах технических вузов и должны быть в целом усвоены магистрами. Словарь, несомненно, окажет помощь и переводчикам, поскольку дает точное и полное описание терминов и содержит богатый иллюстративный материал.

В заключении приведу слова доктора филологических наук профессора Ирины Павловны Лысаковой: «Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики» под редакцией профессора В.И. Максимова – это уникальный труд. ... По существу, это первый опыт создания *учебной инженерно-технической энциклопедии*, который открыл серию профильных терминологических словарей и возникло новое научно-методическое направление – *учебная лексикография русской научной и технической лексики*».

### Литература

1. Максимов, В. И. Свободные словосочетания как иллюстративный материал в «Толковом словаре общеинженерной лексики для иностранцев» / В. И. Максимов. – СПб: 1983;
2. Максимов, В. И. Учебные словари как научно-методическое направление в технических вузах / В. И. Максимов // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки. Материалы X Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербургский государственный технический университет, 2003. – С. 248-256
3. Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики / Под ред. В. И. Максимова. М.: Руссо, 1994. – 800 с.
4. Томберг, Т. А. Учебный словарь-справочник математических терминов / Т. А. Томберг, Г. С. Микуцкая ; под ред. В. И. Максимова. – СПб.: издательский дом «Нева», 1997. – 576 с.
5. Дорот, В. Толковый словарь современной компьютерной лексики / В. Дорот, Ф. Новиков. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 1999. – 384с.
6. Платунов, Е. С. Физика. Словарь-справочник / Е. С. Платунов, В. А. Самолетов, С. Е. Буровой. - СПб., СПбГУНиПТ, 2002. – 734 с.
7. Блинов, Л. Н. Химико-экологический словарь-справочник / Л. М. Блинов. – СПб.: Лань, 2002. – 272 с.
8. Рябиков, Е. Д. Учебный словарь терминов инженерной графики / Е. Д. Рябиков. – СПб.: «Политехника». – 300 с.
9. Толковый словарь русских научно-технических терминов / Под ред. В. И. Максимова. – 2-е изд. – СПб: Златоуст, 2019. – 800 с.

**Мосейчук Т.В., Таркан Н.Е.**

*Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова  
Беларусь, Могилев*

## **ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Статья посвящена освещению некоторых теоретических посылок изучения грамматики в лингвокультурологическом аспекте, а также описанию опыта лингвокультурологического изучения некоторых грамматических категорий в процессе преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: лингвокультурология; грамматические категории рода, одушевленности имен существительных; безличность.*

**Mosejchuk T.V., Tarkan N.E.**

*Mogilev State University named by A.A. Kyleshov  
Belarus, Mogilev*

## **GRAMMATIC CATEGORIES AS AN OBJECT OF LINGUOCULTURAL STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is devoted to the coverage of some theoretical premises of the study of grammar in the linguoculturological aspect, as well as the description of the experience of linguoculturological study of some grammatical categories in the process of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords: linguoculturology; grammatical categories of gender, animation of nouns; impersonality.*

Изучение иностранного языка невозможно без понимания культуры народа. А культура в значительной мере отражается в языке. Роль языка двойственна. Язык, являясь составной частью культуры, выступает и ее отражением. Вот почему такое важное место в системе изучения и освоения иностранного языка, в частности, русского как иностранного, занимает лингвокультурология – наука, исследующая «проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [3 с.8].

Мы уже отмечали ранее, что «отображение культуры в языке

можно проследить на всех уровнях, начиная с фонетического, орфоэпического и заканчивая синтаксическим» [6, с.122]. Именно лингвокультурологический подход к анализу всех уровней языка позволяет зафиксировать такое отображение. Однако не все ярусы языка изучаются с лингвокультурологических позиций равномерно. Так, семантика звука (фонетический уровень языка) с позиций лингвокультурологии пока остается малоизученной областью. В лингвистике довольно долго не признавалась семантическая значимость звука, хотя на возможность звуков выражать определенный смысл обращал внимание еще В. Гумбольдт. Среди современных работ в этой области также есть такие, в которых отмечается возможность «взаимозависимости значений звука и слова» [2, с.8]. Но пока эта идея не получила широкого распространения.

Графика в ряде исследований лингвокультурологического плана представляется кодом, а сам алфавит как репрезентация модели мира [9], как закодированное послание, своего рода кодекс нравственных законов [5]. Так, русская азбука (*Аз Буки Веди Глаголь Добро Есть Жизнь...*) в переводе на современный язык означает примерно следующее: «Я Буквы Ведаю, Изреченное Слово Суть Добра, Добро Есть Жизнь...».

Самым востребованным для исследований остается лексическо-фразеологический уровень. Свойственное лингвокультурологическому аспекту изучение и описание языковой картины мира базируется на лексическом и фразеологическом материале как наиболее информативном. Особенно значим лексический состав языка, как мы уже отмечали, «в плане отражения жизненных реалий и духовных ценностей нации». Из ключевых, фундаментальных работ в этой области применительно к русскому языку можно отметить «Константы. Словарь русской культуры» Ю.С. Степанова, где с использованием этимологического и семантического анализа лексики, с привлечением данных из истории, культурологии, истории искусства удалось создать глубокое и подробнейшее описание ключевых концептов русской культуры. [10]. Не менее информативны фразеологические единицы, впитавшие не только историю, мировоззрение, но и характер этноса. На материале фразеологии основано одно из наиболее разработанных направлений лингвокультурологии, у истоков которого В.Н. Телия и ее фразеологическая школа [11], а также первопроходец и автор первых учебных пособий по лингвокультурологии В.А. Маслова [3; 4]. Более подробно об отражении менталитета и культуры народа на фонетическом, графическом и лексико-фразеологическом уровне языка мы уже писали. [6, с.122-126].

Однако национальный характер имплицирован не только в лексике

и фразеологии. Пусть не столь явно, но он присутствует в грамматике и обнаруживается на словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях. Так, к примеру, для русского языка, как ни для какого другого, характерно разнообразие суффиксов субъективной оценки, которые позволяют передать тончайшие эмоционально-оценочные нюансы (*глаза, глазки, глазоньки, глазищи* и др.). Во многих языках, имеющих категорию рода, словообразовательные модели имен существительных, представляющих собой номинации людей по роду деятельности являют переход от мужского рода к женскому: *учитель – учительница, дворник – дворничиха* (прост.). Неправильно, на наш взгляд, усматривать в этой устойчивой словообразовательной модели явление сексизма: это не более чем языковое отражение исторического факта – вторичного положения женщины в профессиональной сфере. Однако на бытовом уровне словообразовательные модели отражают гендерное равенство: *хозяин, хозяйка; супруг, супруга*. В наименованиях по роду занятий, появившихся в период активного признания равноправия женщин, также были нередки случаи синхронного словообразования, особенно в военной сфере: *летчик – летчица, зенитчик – зенитчица, разведчик – разведчица*. Тем не менее, на область воинских званий это явление не распространилось, что, в общем-то, тоже отражает существующую гендерную ситуацию. Справедливости ради стоит отметить, что на данном этапе последовательности в области гендерного словообразования не наблюдается. Так, в современном русском языке некоторые профессии и должности не имеют наименований женского рода даже в просторечии (*судья, юрист, декан, министр, посол*), хотя в участие в этих сферах женщин не является исключением.

Наблюдения за грамматическими категориями с точки зрения лингвокультурологии могут быть весьма любопытны. На данном этапе нет, например, однозначного ответа на вопрос о причинах появления в ряде языков загадочной категории рода, делящей на мужское и женское начало даже неодушевленные предметы окружающего мира. Категория времени хранит следы древнейших представлений о разных моделях времени в различных культурах. Не всегда совпадает с современным биологическим понятием живого категория одушевленности, отразившая древние взгляды на окружающий мир, в том числе и потусторонний. (Например, слово *мертвец* и *покойник*, относящиеся в современной русской грамматике к одушевленным существительным, обозначали для наших предков не просто умерших, но перешедших в другую форму существования).

Область синтаксиса также является объектом лингвокультурологического анализа [см. 7, 8]. Русская классическая

литература изобилует риторическими конструкциями и медитативными вопросами о смысле жизни, отражающими духовно-нравственные искания русской интеллигенции. Широко известна полемика Вежбицка – Тарланов по поводу трактовки безличных предложений как репрезентантов национального характера. Сложносочиненное предложение в современной художественной прозе – это уже не просто термин, это своего рода символ определенного уровня интеллекта.

Мы уже отмечали, что в лингвокультурологии пока больше вопросов, чем ответов. В настоящее время эта наука стала одним из наиболее актуальных направлений лингвистики, закрепилась как учебная дисциплина и нашла отражение в учебных пособиях [3; 4; 12; 1].

Лингвокультурологический подход к изучению языка имеет не только чисто академическую значимость. Многие аспекты лингвокультурологии могут иметь практическое применение в сфере изучения русского языка как иностранного. Конечно, для понимания и усвоения такой информации иностранный обучающийся должен иметь, как минимум, базовый уровень владения языком. Наиболее актуален лингвокультурологический подход в преподавании РКИ для студентов гуманитарных специальностей, особенно студентов-филологов. Так, при изучении тем «Род имен существительных» и «Словообразование имен существительных» обучающимся дается предварительное задание подготовить рассказы (презентации) о древнейших ремеслах на территории их страны (стран), составить перечень названий профессий, перевести их на русский язык, определить род; затем на занятиях прослеживается историческое развитие этих ремесел, профессий вплоть до сегодняшнего дня, после чего студенты вместе с преподавателем сопоставляют названные профессии в национальной и в русской культуре, выясняют, с какого времени в том или ином роде деятельности стали принимать участие женщины, отмечается ли изменение в названиях с учетом гендерного фактора, если да, то анализируются словообразовательные модели. Такое небольшое совместное историко-социально-лингвистическое исследование благотворно сказывается и на общем уровне знаний студентов, и на отношениях в коллективе (учит работать в команде), и на взаимоотношениях «студент – преподаватель»

При углубленном изучении тем «Одушевленные и неодушевленные имена существительные», «Склонение имен существительных» студентам предлагаются для чтения и анализа адаптированные тексты о неживых с биологической точки зрения предметах, грамматически относящихся к одушевленным, – о куклах, шахматных фигурах, мертвецах и покойниках. Материал, предлагаемый в текстах, является и учебным, и занимательно-

познавательным одновременно, повышает интерес обучающихся к предмету, способствует лучшему усвоению сложного грамматического материала, расширяет кругозор.

### Литература

1. Абабурка, М. В. Лінгвакультуралогія / М. В. Абабурка. – Магілёў: МДУ імя А.А. Куляшова, 2016. – 64 с.
2. Имеев, В. О. Семантика звука и ее роль в формировании языковой картины мира этноса (на примере калмыцкого языка) / В. О. Имеев // Проблемы функционирования и развития языков в полилингвальном пространстве: материалы II междунар. науч.-практ. конф., 7-8 октября 2010 г. - Элиста: Изд-во Калмыцкого ГУ, 2010. - 186 с.
3. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию: учебное пособие / В. А. Маслова. – М., Издательство «Наследие», 1997. – 208 с.
4. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Мирошниченко, О. Ф. Тайны русского алфавита. Аз буки ведаю / О. Ф. Мирошниченко. – М.: 2004. – 144 с.
6. Мосейчук, Т. В. Лингвокультурологический аспект изучения языка / Т. В. Мосейчук // «Актуальныя пытанні лінгвістыкі, лінгвастылістыкі і лінгвакультуралогіі: да 75-годдзя з дня нараджэння прафесара М.В. Абабуркі»: матэрыялы Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі, 20 мая 2016 г. - Магілёў: МДУ імя А.А. Куляшова, 2016. – С.122 – 126.
7. Панкратович, Т. В. Изучение экспрессивных синтаксических конструкций русского языка в лингвокультурологическом аспекте / Т. В. Панкратович // Общечеловеческие ценности и проблемы воспитания в процессе преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научной конференции МАПРЯЛ (27-28 мая 1999). – Минск: БГЭУ, 2000. – С. 149-151.
8. Панкратович, Т. В. Особенности русского экспрессивного синтаксиса при обучении лингвострановедению / Т. В. Панкратович // Теория и практика русистики в мировом контексте: лингвострановедческий (культурологический) аспект в изучении и преподавании русского языка: Тез. докл. междунар. конф., посвященной 30-летию МАПРЯЛ (28-30 октября). – Москва, 1997. – С. 161-162.
9. Степанов, Ю. С. Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные тексты в периоды двоеверия / Ю. С. Степанов,

- С. Г. Проскурин. – М.: Наука, 1993. – 158 с.
10. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М.: Языки русской культуры. – 1997. – 824 с.
  11. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры». 1996. – 288 с.
  12. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие / А. Т. Хроленко. – 3-е изд., испр. – М.:Флинта: Наука, 2006. – 184 с.

**Шакун Н.С.**

*Военная академия Республики Беларусь  
Беларусь, Минск*

#### **НОВЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ»**

В статье рассматриваются особенности преподавания «Лингвострановедения» как отдельного аспекта в рамках преподавания русского языка как иностранного студентам уровня В1, В2, С1. Дается краткий обзор имеющейся учебной базы для дисциплины. Рекомендуются включение новых актуальных тем в традиционный тематический контент.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, средний уровень, продвинутый уровень, аспектное обучение, лингвострановедение, тематический контент.*

**Shakun N.**

*Military Academy of the Republic of Belarus  
Belarus, Minsk*

#### **NEW TOPICS FOR ASPECT «LANGUAGE AND CULTURE STUDIES»**

The thesis discusses new structure vision and new actual topics for



«Language and Culture Studies» as a special aspect in teaching of Russian as a foreign language for levels B1, B2, C1. There is a brief overview of the available training base for the discipline. There are new relevant topics, mentioned in the thesis, can be included in traditional subject content.

*Keywords: Russian as a foreign language, intermediate level, advanced level, aspect education, language and culture studies, subject content.*

Изучение специального аспекта «Лингвострановедение» как отдельной дисциплины в рамках курса РКИ предполагается, как правило, для студентов, демонстрирующих разные уровни владения русским языком, но преимущественно для уровней B1-B2 и C1, т.е. для так называемого среднего (промежуточного) и продвинутого уровней.

В курсах, не предполагающих выделение лингвострановедения в отдельный самостоятельный аспект, преподаватели знакомят своих слушателей с культурой, историей и традициями страны через специальный лексический материал текстов, посвященных Беларуси. Так, традиционно в учебники для начинающих включены тексты «Республика Беларусь», «Минск – город, в котором мы живем», «Экскурсия по городу», «Наш университет», «Как отмечают Новый год в Беларуси», «День защитника Отечества», «Международный женский день», «День Независимости», «Троицкое предместье», «Максим Богданович», «Якуб Колас» и др.

Однако, в рамках отдельного аспекта, посвященного культуре и истории страны, мы преследуем цель более глубоко и детально ознакомить слушателей с особенностями национального характера и современной жизни белорусов. Следовательно, целесообразно организовать тематический контент дисциплины так, чтобы информация, полученная на занятиях, была функциональной и могла использоваться студентами в процессе адаптации в белорусском социуме.

Чаще всего в аспекте «Лингвострановедение» для продвинутой аудитории используются два учебника: «Белая Русь» (авторы Л. Бондарчук и А. Карпушина, 2007, издательство МГЛУ) и «Беларусь: культура, история и современность» (авторы Е. Бэкман и Е. Пустошило, 2014, издательство ГрГУ). Первый учебник старше и гораздо объемнее, он включает две тематических части и охватывает широкий круг тем – от географии и экологии страны до истории и персоналий. Второй учебник предлагает меньше тем, но они довольно оригинальны и не так типичны для данного аспекта. Так, например, авторы рекомендуют ознакомиться со свадебными традициями белорусов в истории и современности, с речевым этикетом, с белорусской национальной кухней и с белорусскими звездами поп-

культуры и спорта (Песняры и Дарья Домрачева).

Каждый учебник имеет свои выразительные достоинства. Тем не менее, «Белая Русь», изданный в 2007 году, естественно содержит некоторые устаревшие и даже уже не актуальные данные, а «Беларусь: культура, история и современность», как более новый, выглядит достаточно актуальным, однако не создает у слушателя общей картины жизни в стране, поскольку не включает базовых тем, посвященных географии, экономике и истории Беларуси.

Таким образом, преподаватель «Лингвострановедения» как отдельной дисциплины мог бы комбинировать материалы обоих учебников, однако также включить в контент некоторые новые темы, которые кажутся нам актуальными и прагматично важными для студентов, обучающихся и живущих в Беларуси.

Так, с нашей точки зрения, рассматривая вводный модуль, посвященный общим сведениям о стране, целесообразно поговорить со слушателями не только о географии, климате, флоре и фауне Беларуси, но также и о государственном устройстве страны (об органах управления и форме правления), о государственной символике (о флаге, гербе, гимне) и о неофициальных символах нации (традиционно в качестве символа мы представляем зубра или аиста, но можно также говорить о растительных образах – васильке, льне, о цветовых ассоциациях – голубом, белом цвете и их значении). Изучение неофициальных символов и «визитных карточек» нации интереснее звучит в сравнительном аспекте, при подключении параллельного материала о национальных символах культур, которые представляют слушатели учебной аудитории. Студенты в рамках данной темы охотно рассуждают о культурных кодах и ассоциациях.

При изучении модуля, посвященного столице страны, городу Минску, рекомендуется подключить материал не только и столько об истории города, сколько о его современном устройстве. Студенты охотно воспринимают подробную и актуальную информацию об инфраструктуре города – метрополитене, общественном транспорте, магазинах, музеях. Можно составить для слушателей так называемую карту выживания в городе – отметив пункты особой важности (больницы, милицию, посольства, аптеки и под.), пояснив, как они функционируют и как до них добраться.

Говоря об особенностях национального характера белоруса, можно также обсудить расхожие стереотипы о нас, бытующие во внешнем мире, узнать у своих студентов, что они знали о Беларуси и белорусах еще до того, как приехали в нашу страну учиться, слышали ли они о каких-либо

стереотипах и оправдались ли они в реальной жизни. Эту тему также можно рассматривать в сравнительном аспекте, говоря о стереотипах касательно наций, которые представляют студенты в аудитории.

В теме национальной кухни студентам не хватает практического аспекта – знаний об этикете, о правилах поведения за столом и организации приборов.

Рационально важной следует считать тему о современной языковой ситуации в стране и причинах ее возникновения. Студенты готовы воспринимать информацию о билингвизме в стране, о специфике нашего двуязычия в синхронном и диахроническом аспектах. С белорусским языком они постоянно сталкиваются визуально в городском пространстве – и у них возникают вопросы о функционировании второго государственного языка и его корреляции с культурой страны.

Интересной и важной для понимания общего культурного и этического морального фона в Беларуси видится тема религий. Наша страна в целом представляется гостям нейтральной, светской, однако религии играют важную роль в жизни страны, и они откладывают отпечаток на стиль жизни (изучаем религиозные праздники Рождество, Пасху) и на национальных характер белоруса.

Развлекательными, но не менее полезными могут быть темы о наших суевериях. Эта тема также интересно звучит в сравнительном аспекте.

В модуле, посвященном современной жизни белорусов, важным кажется отдельное детальное рассмотрение вопросов экономического развития, промышленности, сильных отраслей страны, а также продвижения новых направлений экономики – информационных технологий, которые, фактически, уже создали новую культурную страницу в истории страны. В этом же тематическом модуле эффективно рассмотреть тему внутреннего (въездного) туризма. Традиционно мы упоминаем об агроэкотуризме, развитии агроусадеб и зеленых троп в Беларуси, однако не менее актуально поговорить со студентами и о медицинском туризме, и о разных видах экстремального туризма, набирающего популярность в нашей стране. Итоговой, закрывающей темой экономического модуля может быть тема сотрудничества Беларуси с зарубежными партнерами «Беларусь на мировом рынке».

Говоря о знаменитых белорусах, кроме известных политиков, ученых, музыкантов и писателях, важно включить новейшую информацию о личностях, прославляющих нашу страну в мире в наше время. Так, целесообразно поговорить на занятиях о Светлане Алексиевич и Жоресе Алферове – нобелевских лауреатах, а также об известных спортсменах

Беларуси – Виктории Азаренко, Максиме Мирном, Дарье Домрачевой, Александре Глебе и вообще о популярных видах спорта в стране.

Это, безусловно, не исчерпывающий и не обязательный список рекомендованных тем для рассматриваемого аспекта. Преподаватель, как правило, ориентируется и на специфику студенческой аудитории, и на их потребности, и на их возможности восприятия той или иной темы, и на количество отведенных на дисциплину аудиторных часов, и на материально-техническую базу. Тем не менее, для преподавателя приоритетной методической целью в обучении аспекту «Лингвострановедение» остается функциональная сторона – изучаемый материал должен быть актуален, практически полезен в процессе социальной адаптации слушателя в стране, он должен создавать правдивую и максимально полную картину национального характера и образа жизни в стране.

### Литература

1. Бондарчук, Л. В. Белая Русь: учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов / Л. В. Бондарчук, А. Л. Карпушина. – Минск: МГЛУ, 2007. – 215 с.
2. Бэкман, Е. В. Беларусь: культура, история и современность: практикум по дисциплине «Русский язык как иностранный» для студ. нефилолог. спец. / Е. В. Бэкман, Е. П. Пустошило; Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы». – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2014. – 48 с.

**Яковлева С.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВИДЕОКУРС НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

В статье освещается лингвокультурологический видеокурс, его структура, содержание и цели в системе обучения русскому языку как иностранному. Рассматриваются этапы, система упражнений и приемы

работы с видеоматериалами. Уделяется внимание методам преодоления трудностей восприятия аудиотекста и работе по приобретению иностранными студентами лингвокультуроведческих знаний.

*Ключевые слова: аутентичные видеофильмы, аудирование, приемы работы, подготовительные и речевые упражнения, творческие задания, лингвокультуроведческие знания.*

**Yakovleva S.**

*Belarus State Economic University,  
Belarus, Minsk*

## LINGUACULTURAL VIDEO COURSE IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES FOR INTERNATIONAL STUDENTS

The article deals with linguacultural video course, its structure, content, goal in the system of teaching Russian as a foreign language. Stages, the system of exercises and technics of learning video are considered in the article. Methods of overcoming the difficulties of comprehension of an audiotext and training international students, aimed at providing them with linguistic and cultural knowledge are being paid attention to in the article.

*Keywords: authentic films, audioperception, technics of learning, preparatory and speech exercises, creative tasks, linguistic and cultural knowledge.*

Формирование межкультурной компетенции у обучаемых является важным фактором, обеспечивающим эффективную межкультурную коммуникацию.

Специфика обучения иностранцев в условиях белорусской этнокультурной среды вызывает необходимость приобретения ими социокультурных знаний о белорусской лингвокультурной общности. Поэтому на всех этапах обучения русскому языку как иностранному содержанием лингвокультурологического аспекта являются системы национально-культурных ценностей русского и белорусского народов, историко-культуроведческий материал, раскрывающий специфику культур как русского, так и белорусского социумов.

Благодаря возможности видео подавать материал наглядно, динамично, эмоционально, усвоение лингвострановедческих и культурологических знаний иностранными студентами на уроках русского языка происходит наиболее эффективно.

Отобранный видеоматериал способствует активному осмыслению получаемой информации. Это фильмы, содержание которых интересно каждому белорусу и составляет важную часть его национально-культурного самосознания. Языковой материал сопровождается динамичным изображением, что позволяет объединить зрительный ряд со слуховым. Кроме того, работа с документальным видеоматериалом делает процесс обучения разнообразнее и интереснее, потому что любой фильм несет значительно больше информации, чем печатный текст из учебника. Усвоение же языкового материала иностранными студентами опирается на фактологическую кинонаглядность. В силу своей аутентичности видеофильмы дают возможность знакомить студентов с разнообразными естественными ситуациями, позволяют моделировать речевое общение, способствуют более свободному включению обучаемых в процесс коммуникации.

Для решения выше указанных задач автором подготовлен и используется в учебном процессе лингвокультурологический видеокурс «Путешествие по Беларуси», который включает: 1) учебное пособие по русскому языку к лингвокультурологическому видеокурсу для студентов-иностранцев; 2) видеоприложение в виде набора фильмов.

Отобранные автором видеоматериалы, на основе которых создавалось пособие, представляют собой аутентичные документальные фильмы, учебно-познавательные фильмы и созданные полностью самим автором учебные фильмы о Беларуси.

Аутентичные видеофильмы в учебном процессе выполняют познавательную, мотивационную, образовательную, информационную, воспитательную, эстетическую функции и отвечают требованиям актуальности, доступности, соответствия уровню обучения.

Цель видеокурса: 1) развитие и совершенствование навыков и умений восприятия аутентичного аудиотекста с опорой на зрительный ряд; 2) развитие языковой и речевой компетенции в результате овладения определенным объемом языкового и речевого материала, навыков выделения и усвоения информации, навыков продуцирования устного и письменного высказывания на основе полученных знаний; 3) реализация лингвокультурологического аспекта обучения русскому языку: формирование межкультурной компетенции на основе приобретения лингвокультуроведческих и страноведческих знаний – познание страны пребывания – Беларуси, ее прошлого, настоящего, традиций, искусства и духовных ценностей ее народа.

Учебное пособие представляет собой лингвометодическую основу

видеокурса.

Учебный материал в пособии представлен в четырех тематических разделах-рубриках: «Беларусь на карте Европы», «Беларусь. История. Культура. Народ», «Святыни белорусской земли», «Белорусское национальное народное творчество». Центром каждого раздела стали фильмы, на основе которых и вокруг проблем, освещенных в них, создан весь учебно-методический комплекс раздела.

Для того, чтобы предлагаемый видеофильм способствовал развитию необходимых речевых навыков, необходимо тщательно подготовить студентов к будущему просмотру.

Следует учитывать тот факт, что аудирование является особенно трудным видом речевой деятельности для иностранных студентов. Аудитор (слушающий) воспринимает и понимает уже сформированные мысли. При чтении (говорении, письме) учащийся может выбрать темп, который ему удобен, самостоятельно определить длину и количество пауз. Слушающий же полностью, как известно, зависит от источника информации. При восприятии речи происходит внутреннее проговаривание, которое очень важно для понимания услышанного. При восприятии видеоматериалов имеется возможность опереться на зрительный ряд, наблюдать за мимикой и жестикующей говорящего, что облегчает внутреннее проговаривание, так как существует прочная связь между слуховыми и артикуляционными навыками.

Большую роль в формировании навыков аудирования играет вероятностное прогнозирование. Языковой опыт, который уже имеется у учащихся, способствует тому, что они могут, услышав часть слова, предложения или сообщения, прогнозировать его конец.

Таким образом, успешность аудирования зависит от сформированности фонетических, лексических и грамматических навыков. Только в том случае, если эти навыки достаточно автоматизированы, внимание учащегося может быть сконцентрировано на содержании и не отвлекаться на форму.

Кроме того, аудирование на уровне видеосообщения связано с умением удерживать в памяти всю информацию, объединять факты в общий контекст. Для того, чтобы аудирование оказалось успешным, необходимо начинать с тщательной отработки нового материала на этапе объяснения.

В пособии предлагается целенаправленная работа. Это подготовительные и речевые упражнения. К подготовительным относятся упражнения, формирующие овладение механизмом распознавания звучащей

речи (на уровне слова, словосочетания, фразы). Речевые упражнения – это упражнения, помогающие понять смысловое содержание.

На лексическом уровне для адекватного восприятия речи должны быть сформированы следующие навыки: 1) соотнесение звукового понимания с определенным словом или словосочетанием; 2) определение значения звучащего слова по формальным признакам (словообразовательным аффиксам); 3) различение омонимичных слов и словосочетаний. Среди упражнений этого уровня используем упражнения на выбор пар синонимов, антонимов из ряда словосочетаний, упражнения на постановку вопроса к звучащим частям речи и членам предложения.

Для развития навыков определения грамматического значения слова по звучащей словоформе полезны упражнения на различение основных падежных конструкций, грамматических категорий рода, одушевленности – неодушевленности, единственного – множественного числа, видовременных форм глагола. Для формирования навыка понимания сложного союзного предложения с подчинительной связью рекомендуется использовать упражнения на узнавание союзов и союзных слов.

Следующий тип упражнений – речевые. Материалом речевых упражнений являются фраза, группа фраз, связанных по смыслу, текст. Объектом действия являются трудности, связанные с восприятием смыслового содержания сообщения. Это упражнения на вычленение новой информации в результате сравнения двух вариантов сообщения; завершение фразы, исходя из прослушанной ситуации; расширение фразы; завершение фразы, исходя из предваряющего контекста; различение истинных и ложных ситуаций; сжатие речевого сообщения; перестройка речевого сообщения.

Для понимания звучащего текста необходимы следующие умения: выделять основную смысловую связь во фразе, сверхфразовом единстве, тексте; выделять смысловые вехи сверхфразового единства, текста; расчленять текст на составляющие его семантико-смысловые части; устанавливать логические связи между частями текста.

Предлагаются следующие типы упражнений: определение предмета высказывания, фразы, сверхфразового единства, текста; выделение фразы, выражающей главную мысль сверхфразового единства; формирование главной мысли сверхфразового единства; отработка слов и словосочетаний, представляющих смысловые вехи текста, выделение слов и словосочетаний, образующих логическую цепочку сверхфразового единства, текста; определение темы и идеи текста, составление плана аудиотекста и др.

Блок заданий после просмотра фильма/фрагмента включает задания на отработку и усвоение речевого материала. Это задания репродуктивного



характера: условно-речевые; речевые; задания на более глубокую проверку понимания; задания на осмысление и интерпретацию фрагментов и фактов фильма; задания, помогающие студентам выйти в устную речь, используя кинофакты, проблемы фильма.

Перенос навыков использования полученных знаний в продуктивную речь предусматривается в пособии в рубрике: «Примите участие в беседе». Предлагаемые творческие виды работы имеют целью формирование навыков продуцирования устных и письменных высказываний и развитие мышления студентов. Это такие творческие задания как беседа, тема которой обусловлена сюжетом, идеей фильма; диалоги по ситуациям; продуцирование высказываний по определенным проблемам; ролевые презентации (проведение выставки, телепередачи, озвучивание фильма); письменное сочинение.

Итак, работа с иностранными студентами с использованием данного видеокурса дает возможность развивать у обучаемых аудитивные и речевые навыки, предъявляет большой объем лингвострановедческих и социокультурных знаний о белорусском социуме, что в результате обеспечит успешную межкультурную коммуникацию.

### Литература

1. Богомолов, А. Н. Аутентичные материалы программ российского ТВ на занятиях по РКИ: из опыта работы / А. Н. Богомолов // Мир русского слова. – 2002. – №3. – С. 71-76.
2. Богомолов, А. Н. Методическая модель обучения пониманию текстов массовой коммуникации / А. Н. Богомолов // Русский язык за рубежом. – М., 1998. – №4. – С. 20-27.
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / В. В. Воробьев. – М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1993. – 106 с.
4. Высотская, Н. А. Обучение студентов-вьетнамцев аудированию русской речи / Н. А. Высотская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 89 с.
5. Лаптева, О. А. Живая русская речь с телеэкрана / О. А. Лаптева. – М., 2003. – 517 с.
6. Пассов, Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – №3. – С. 21-27.

**Кухта С.В.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

В статье говорится о том, насколько важна работа с текстом при обучении русскому языку как иностранному. Текст – один из самых главных аспектов, способствующих иностранным студентам не только изучать лексику, грамматику русского языка, но и получать знания по специальности. Осознание возможности преподавания языка через текст является одной из составляющих успешного овладения русской речью. Язык, как и любой другой сложный механизм, нужно изучать и как он устроен и действует, и как им можно практически пользоваться.

*Ключевые слова: текст, специальность, речевая деятельность, поставленная задача.*

**Kukhta S.**

*Belarus State Economic University  
Belarus, Minsk*

## **TEXT AS AN OBJECT OF STUDYING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE**

The article is about the importance of the work with text in teaching Russian as a foreign language. The text is one of the most important aspects that encourage foreign students not only to study vocabulary and grammar of the Russian language, but also to gain knowledge in their specialty. Awareness of the possibility of teaching a language through text is one of the components of gaining fluency in Russian. Language, like any other complex mechanism, needs to be studied both how it is structured and operates, and how it can be practically used.

*Keywords: text, specialty, oral activity, task at hand.*

Насколько актуален текст при обучении русскому языку как иностранному? В последние годы текст получает признание как один из самых главных аспектов, который способствует изучению иностранцами русского языка, и как орудия общения, выражения мысли, и как средство получения знаний по специальности. Целью изучения русского языка

иностранными студентами в вузах Республики Беларусь является овладение разными видами письменной и речевой деятельности, которые необходимы в области профессионального общения.

Все типы текстов (художественные и нехудожественные) рассматриваются в обучении РКИ, так как они помогают понимать воспринимаемое и способствуют порождать собственное высказывание. В методике преподавания РКИ большое внимание уделяется изучению языка специальности на основе текста специальности, овладение которым предполагает формирование и развитие всех видов речевой деятельности. Особое место отводится работе как над устной речью, так и над письменной на основе текста.

Преподаватель, зная своих студентов, может правильно выбрать и предложить ученикам текст, организовать и направить их речевую деятельность. Некоторые тексты в пособиях могут отсутствовать в силу ограниченности объема последних. Каждому преподавателю в той или иной мере приходится выступать в роли автора своеобразного текста, зная подготовленность определенной группы студентов. Эти тексты могут быть как объемными, так и минимальными. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить достаточное количество текстов, подводящих студентов к участию в практике как подготовленной, так и неподготовленной речи.

Практика неподготовленной речи, связанная с изучением текста, на наш взгляд, будет результативной в том случае, если студент владеет целым рядом умений, навыков, обеспечивающих возможность построения целостных связных высказываний. Умение работать с текстом – задача, которая решается в ходе повседневной практики, основная цель которой – создание высказываний, текстов, имеющих определенное содержание и форму. В ходе упражнений у студентов вырабатывается умение использования текста с требуемыми характеристиками.

Произнося непосредственный текст, студент думает о том, чтобы построить серию предложений, связанных между собой по смыслу. Основное внимание он направляет на решение поставленной задачи, а само высказывание находится в поле его внимания лишь постольку, поскольку оно служит оружием для достижения поставленной цели. Один и тот же текст, например, повествование о макроэкономике как о науке, может быть результатом как подготовленного упражнения, так и неподготовленной речи. На наш взгляд, разница между работой с подготовленным текстом и неподготовленным очень часто психологическая, а преподаватель должен создать во время речевой практики с текстом такие психологические условия, при которых речевая практика студента действительно носила бы

характер неподготовленной речи.

Текст показывает типовую ситуацию речи, неважно, является ли он художественным или научным.

Л.Н. Чумак в своих работах о роли текста при изучении РКИ неоднократно говорит: «Для художественного текста характерно описание при характеристике предмета, портрета, пейзажа, интерьера; повествование – при перечислении активных действий, их смене во времени; рассуждение – при отступлении автора.

В научном тексте используются все типы речи, но избирательность их определяется характером контекста. Точные науки тяготеют к описанию и рассуждению, социологические и философские – к повествованию, исторические – к повествованию, естественные – к описанию» [2, с.69].

Одни тексты передают определенную информацию или являются официальными сообщениями, деловыми документами, учебной, научной, справочной литературой, а другие – передают информацию не прямо, а предполагают знания определенных исторических фактов, событий, культурных знаний или являются публицистическими сообщениями, художественной литературой. Понимание таких текстов предполагает определенных дополнительных знаний, комментариев, что иногда для иностранных студентов составляет определенные трудности.

Понимание иностранными студентами любого текста обеспечивается общей образованностью человека. Знания достижений культуры, науки позволяют понять до конца смысл текста и его актуальность.

Заслуживает особого внимания точка зрения Л.Н. Чумак, которая говорит о том, что «правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами, но и общим фондом знаний, т.е. связана с пресуппозицией, с предварительным знанием, дающим возможность адекватно воспринять текст» [2, с.69].

Все виды текстов являются значимыми при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному, потому что они отражают разнообразные виды речи, помогают выразить личное мнение, понять воспринимаемое преподавание РКИ, показывают компетенцию студента.

Понимание любого текста обеспечивается расширением лексики студента. Тексты научного стиля речи включают в себя большое количество терминологической лексики, которая направлена на формирование терминологической базы учебно-профессионального общения и проверку уровня предметной компетенции обучаемого. Осознание возможности преподавания языка через текст является одной из составляющих успешного владения речью

### Литература

1. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха / Ю. М. Лотман. – Л., 1972. – 272 с.
2. Чумак, Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Чумак – Минск: БГУ, 2009. – 303 с.

**Бурханская Н.Н., Фатеева С.И.**

*Военная академия Республики Беларусь  
Беларусь, Минск*

### ВОЕННАЯ ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ РИТОРИКА

Дипломатическая риторика предметом изучения избирает общение государств через своих представителей. Военный дипломат часто имеет ранг «атташе» (от франц. *attaché* – «привязь, скрепка»). Фундаментальной основой речевого общения дипломата является этика речевой культуры. Военная дипломатическая риторика требует от дипломата знания латинских и греческих словообразований, этимологии военных терминов, толкования фразеологизмов, афоризмов, метафор. «Квантовый выброс информации» для поддержания внимания, эффект интонации и паузы, знание невербальных средств общения являются продуктивным и эффективным риторическим инструментарием дипломата.

*Ключевые слова: военный дипломат, атташе, латинские и греческие словообразования, фразеологизмы, афоризмы, метафоры, этимология военных терминов, квантовый выброс информации, эффект интонации и паузы, невербальные средства общения.*

**Burkhanskaya N. N., Fateeva S. I.**

*Belarusian Military Academy  
Belarus, Minsk*

### MILITARY-DIPLOMATIC RHETORIC

The military-diplomatic rhetoric choose as its studying object the interstate communication. Military diplomat has a status of attache (from French Attaché – clip). The fundamental foundation of verbal communication is the ethics of speech culture. The military–diplomatic rhetoric require from the diplomat a high knowledge of Latin and Greek word – formation, the etymology of the military terms, idioms, aphorisms, metaphors explanation. «Quantum release of information» to maintain attention, the effect of intonation and pause, knowledge of non-verbal communication tools are a productive and effective rhetorical toolkit of a diplomat.

*Keywords: military diplomat, attache, LandGreekword-formation, idioms, metaphors, the etymology of the military terms, Quantum release of information, the effect of intonation and pause, non-verbal communication.*

Дипломатическая риторика своим предметом изучения избирает общение государств через своих специальных представителей. В настоящее время в международном общении участвуют более 300 стран. Каждая из них имеет свой общественно-политический строй, историю, традиции, военную организацию, культуру, язык. Нетрудно представить, и об этом говорит опыт прошлого, что нормальное общение государств было бы невысказано, если бы они не придерживались общих взаимополагающих принципов взаимоотношений, и в первую очередь таких, как уважение суверенитета, равенства, территориальной целостности, невмешательства во внутренние дела.

Профессия дипломата является одной из старейших. Дипломат (от греческого слова «diploma» – лист, документ) является сотрудником иностранного ведомства, который добивается своей цели тонким и умелым обращением с людьми, знаток языка, высокообразованный и эрудированный человек.

Фундаментальной, категориальной основой речевого общения дипломата является этика речевой культуры.

Военный дипломат часто имеет ранг «атташе» (от франц. Attaché – «привязь», «скрепка»). Он как бы «скрепляет, сцепливает» официальные дела между правительствами. Дипломатия и дипломаты менялись в ходе общественного развития. Однако неизменной оставалась сущность дипломатии как отражения природы данного общества и государства. Дипломатическая служба всегда была и остается привилегией руководящих структур той или иной страны. Это определяет высокие требования, предъявляемые к дипломатам.

Военный дипломат должен знать латинские и греческие

словообразования (defacto, dejure, persona (non) grata, a priori, tabularasa, forsmajeur, instatquo, notabene, postfactum). Знать слова иноязычного происхождения и правильно их произносить (диверсификация, брифинг, инаугурация, иго, плебисцит) является одним из главных требований к языку военного дипломата. Дипломат должен давать толкование известным фразеологизмам, афоризмам, крылатым выражениям и метафорам (Пиррова победа, Дамоклов меч, кануть в Лету, перейти Рубикон, яблоко раздора, ящик Пандоры, огнем и мечом, бородинский хлеб, холодная война, заварить кашу). Военный дипломат знакомится с этимологией военных терминов и названий образцов вооружений (танк «Армата», ракетные комплексы «Искандер», «Антей», «Триумф», гиперзвуковое оружие «Авангард», баллистическая ракета «Воевода», ракетный комплекс морских стратегических сил «Булава», стратегический ракетный комплекс пятого поколения «Сармат» и др.). В речевом общении военного дипломата встречаются слова, которые ранее имели исключительно военное значение, а потом приобрели совершенно новое толкование (амазонка, кибернетика, майонез, Реглан, Кардиган, Галифе).

Слово в военном дипломатическом общении может быть и союзником, и врагом. Умело подобранное и к месту сказанное, оно будет убеждать сомневающихся и укреплять убежденность сочувствующих. Дипломату необходимо, во-первых, завоевать внимание слушателей, а, во-вторых, удержать внимание до конца. К.Д. Ушинский образно сравнивал внимание с дверью, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира.

В речевом общении дипломата эффективным приемом поддержания внимания аудитории (партнеров по переговорам) является «квантовый выброс информации». Он выступает в виде заранее продуманного распределения по всему пространству речи новых мыслей и аргументов, периодическая интерпретация ранее сказанного, логических обобщений. Квантовый выброс информации в речевой коммуникации имеет и другое риторическое значение. С его помощью можно обеспечить последовательность изложения замысла речи, ступенчатость подведения слушателей к ее конечной цели. В условиях дефицита времени речь военного дипломата максимальна информативна, сжата и точна по смысловому содержанию. Военный дипломат должен помнить, что в независимости от функционального, стиливого, и целевого предназначения речевых контактов меняется интонационная, звуковая окраска речи. Там, где необходимо убедить оппонентов, речь обычно бывает размеренной и спокойной, рассуждающей. В информационной речи темп произнесения

слов увеличивается. В побудительной, призывающей к действию речи она становится отрывистой, краткой, не терпящей никаких возражений.

Лучше всего слушать тех, кто размышляет в присутствии аудитории и делится с нею мыслями. Это не значит, что речевое общение дипломатов должно быть импровизированным. Все идеи продуманы, зачастую прописаны, а факты сообщаются только те, которые заранее обсуждены. Когда же появляется что-то новое в речевом общении на дипломатическом уровне, то оно вытекает из прошлого опыта выступающего. Дипломат должен помнить о зависимости непосредственного влияния на слушающих свободного изложения речи. Кто не способен обойтись без листа – тот никогда не достигнет слияния с публикой.

Весьма доступным и продуктивным по результату риторическим инструментом дипломата является *эффект интонации и паузы*. Интонированные речи и паузация способствуют 10-15% приращению информации. Уинстон Черчилль любил делать простые пометы в своих речах – *тише, громче, быстрее, пауза*. Придание слову или фразе определенной голосовой тональности, как правило, вызывает у слушающих определенные ассоциации и предложения. Обычно тот, кто хочет уговорить или убедить, говорит быстро. Медленная речь свидетельствует о высокомерии, усталости или угнетенном состоянии.

В речевой деятельности дипломата огромное значение имеет *ассоциативная память*. Услышав какое-то слово, иногда не имеющее никакого отношения к теме, говорящий может вспомнить другое слово или фразу, позволяющие коренным образом изменить высказывание. Особо полезны такие ассоциации в ходе переговоров, бесед, дискуссий. Для дипломата крайне важно знать, что представляет собой партнер по общению, что от него можно ожидать. От выступающего требуется большая выдержка и умение владеть собой. Никакие отвлекающие причины не должны на него действовать (усмешка, смех, слишком пристальный взгляд, отворачивание, шорох, выкрики), гримаса «протеста», когда губы сложены подобно плюющим людям, широко открытые глаза, а также наморщивание носа). Знание дипломатом невербальных (кинетических) средств выражения эмоций в речевом общении и сознательное управление ими позволяет возбуждать эстетическое восприятие получателя информации и, таким образом, формировать у слушателей стойкий интерес к себе и к своему вопросу.

Дипломату нужно многое знать о стране пребывания. Беседы с послами, атташе и иностранными коллегами вызывают повышенный интерес общественности и в дипломатических кругах. В этих случаях нужно быть максимально компетентным собеседником. Иначе можно



попасть в затруднительное положение или даже в конфликтную ситуацию. Военный дипломат в рамках своих полномочий обязан досконально знать все о вопросе, по которому ведется беседа. Не каждый контакт перерастает в беседу. Нетактично и даже неприлично «выуживать» какие-то сведения из собеседника. Более того, назойливость людей негативно отразится на дальнейшей деятельности дипломата. Искусство ведения беседы в конечном счете проявляет себя через язык дипломата. Особую весомость слова приобретают при возникновении конфликтных ситуаций. Нечаянно оброненное, необдуманное слово может быть использовано для того, чтобы осложнить отношения между государствами и скомпрометировать сказавшего его.

Таким образом, речевое общение на военно-дипломатическом уровне должно придерживаться критериев ясности, однозначности и лаконичности. Ответ должен формулироваться на языке вопроса и даваться по существу.

### Литература

1. Далецкий, Ч. Б. Военная риторика России / Ч. Б. Далецкий. – Москва: МГМИ, 2000 – 425 с.
2. Лебедев, К. А. Примеры военного красноречия / К. А. Лебедев. – М., 1907 – 213 с.
3. Этимологический словарь /составитель Г. А. Крылова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008 – 250 с.

**Фильцова М.С., Шахова Е.М.**

*Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение)*

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»*

*Россия, Симферополь*

## **АДЕКВАТНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В докладе рассматривается последовательность формирования умений письменной интерпретации научного текста у студентов с родным

русским языком. Презентуется разработанное с учётом изложенных приоритетов учебное пособие по обучению письменной речи.

*Ключевые слова: письменная монологическая речь, механизмы образования текста, структурно-семантический анализ.*

**Filtsova M. S., Shahova E. M.**

*Medical Academy named of S.I. Georgievsky (structural unit)*

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University*

*Russian Federation, Simferopol*

## **ADEQUATE INTERPRETATION OF PROFESSIONAL TEXT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS**

The report considers the sequence of formation of skills of a written interpretation of the scientific text of students with native Russian language, and a study guide for training written speech is presented.

*Keywords: written monologue speech, text formation mechanisms, structural-semantic analysis.*

Толчком к написанию настоящего текста явился полемический вопрос о приоритетах в лингводидактике, в котором система языка противопоставляется продукту её реализации в речи, функциональный подход – «грамматическому учению о слове» [6]. В рамках такого подхода язык как система, обеспечивающая формирование мысли, противопоставляется языку как средству, обеспечивающему потребности коммуникации в определённых ситуациях, в силу чего в иноязычной нефилологической аудитории предлагается поуровневое, академическое изучение языка, которое, с точки зрения автора концепции, позволит преодолеть движение «центробежных сил: от единиц грамматической системы к единицам коммуникации» [6], позволит «устранить неопределённость границы между языковыми и внеязыковыми факторами речевого взаимодействия», а преподавателю языка – «оставаться в рамках своей профессиональной компетенции» [6, с.485], не выходя за пределы «лингвистической реальности». Текст в таком случае, особенно текст, связанный со специальностью студентов-нефилологов, превращается лишь в объект для наблюдения за языковыми единицами, поскольку анализ его понятийного плана будто бы превращает преподавателя русского языка в

репетитора.

В данной теории неверным представляется отрицание текста как коммуникативной единицы, в которой чисто предметная область, тема сообщения менее важны, чем семантико-смысловая структура текста, демонстрирующая коммуникативное намерение автора. Правильная ориентация в содержании текста возможна при понимании того, что именно является его содержательной целью. Предмет же сообщения – это лишь материал, на основе которого названная цель достигается [3]. Если структурно-смысловая целостность в тексте отсутствует, то сочетание слов текстом считаться не может. Иными словами, автор с задачей восприятия, понимания текста с последующей передачей информации, т.е. с созданием собственного текста, не справился.

Высказанные соображения актуальны в том числе при обучении филологов, для которых русский язык является родным. Неадекватная интерпретация текста (нас интересует прежде всего специальный научный текст) в данном случае чаще всего обусловлена несформированной коммуникативной культурой. Практика показывает, что даже студенты, в профессиограмму которых входит требование свободного владения коммуникативными нормами (специальности «Издательское дело», «Реклама и связи с общественностью»), имеют весьма неопределённое представление о микро- и макроструктуре научных текстов, информативно-целевых блоках разного уровня, иерархической семантико-смысловой структуре текста, текстообразующих языковых средствах и т.п. Многие из студентов младших курсов уверены в том, что реферат представляет собой произвольную компиляцию интернет-источников, конспект – это набор цитат, а в библиографическом списке фамилии следуют за инициалами. Следует отметить также неупорядоченность изложения в письменных студенческих работах, графариетность порядка слов, часто противоречащую логике мыслей, стереотипность фраз, бедность синтаксической синонимии, недостаточное раскрытие взаимосвязи между явлениями и др. [5]. Степень и природа неадекватной интерпретации исходного текста, равно как и умение составления вторичного устного и письменного текста на темы специальности требуют пристального методического внимания.

Сказанное обусловило необходимость разработки пособия по обучению письменной речи отечественных студентов, обучающихся по специальностям 42.03.03 «Издательское дело», 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» [7]. Целью пособия является обучение организации смысловых связей и предикативной структуры в письменный текст в рамках профессиональных потребностей этого контингента обучающихся.

При составлении пособия мы опирались на четыре классических уровня сжатия текста (Т.М. Дридзе, О. И. Москальская, А.Н. Барыкина): 1) вербальный и 2) морфосинтаксический, направленные на изменения в конкретных предложениях текста; 3) синтаксический, предполагающий трансформацию сверхфразовых единств, и 4) семантический, основанный на смысловом анализе текста и его сокращении до минимального объёма, позволяющего сохранять при этом информационную ценность [2; 3; 4]. Подчеркнём, что названные приёмы работы составляют суть обучения письменной речи иноговорящих, однако технология создания письменного научного текста, будучи основанной на структурно-семантическом анализе текстов, является универсальной и может быть с успехом использована в работе со студентами, для которых русский язык является родным.

При отборе текстов учитывались: их подлинность (именно поэтому нами сознательно использовались аутентичные тексты учебных пособий по предметам «Основы рекламы и PR», «История рекламы», «Теория и практика массовой информации», «Психология массовых коммуникаций», «Психология межличностной коммуникации», «Имиджеология» и др., а также минимально сокращённые оригинальные статьи, тематически связанные с учебным материалом); тематическое единство; информативная ценность; раскрытие темы в её наиболее существенных чертах; повторяемость языковых единиц интересующих нас функциональных классов. Строевой единицей текста мы считали микротекст/сверхфразовое единство, понимая его как единицу, обладающую типовым содержанием, которое соотносится с целевой установкой говорящего/пишущего, и характеризующуюся внутренней содержательной и формальной организацией [1]. Проанализировав учебную литературу в интересующей нас сфере, мы определили типичные композиционные блоки и композиционно-смысловые стратегии микротекстов научно-профессиональной речи, которые помогли нам организовать учебный материал в виде системы типовых текстов, содержащих необходимую для изучения совокупность лингвистических средств.

Система заданий пособия учитывает различные типы смысловых связей в тексте, а её методической основой является принцип поэтапного формирования навыков: от наблюдения, обеспечивающего узнавание и выделение частей высказывания в разных вариантах их расположения и языкового выражения, к репродукции и самостоятельной продукции письменного текста соответствующего типа. В первом блоке заданий обучающимся предлагается проанализировать тематическую и логическую структуру научных **макротекстов** разных функционально-смысловых

типов, определив цель составных частей макротекста. В следующем блоке заданий рассматриваются типы смысловых связей в законченном по смыслу фрагменте текста, с помощью которых обеспечивается смысловая целостность **микротекста**, а также анализируются разнообразные способы выражения смысловых частей между предложениями в микротексте. Примерами таких заданий могут быть следующие: 1. Назовите основную тему микротекста, выбрав её из нескольких предложенных. 2. Прочитайте микротекст и определите, каким из приведённых ниже предложений можно заполнить пропуск. 3. Определите, какие смысловые отношения (вывод, дополнение, повторение, порядковая последовательность, противопоставление и т.п.) присутствуют в данном микротексте; аргументируйте своё решение. 4. Прочитайте тексты. Пользуясь таблицей, вставьте нужные по смыслу связующие слова и словосочетания, отредактируйте текст. 5. Определите тему микротекста; подчеркните слова и словосочетания, подтверждающие ваше решение и т.п. Здесь же предлагаются задания на выявление общего логического плана развития темы в микротексте. Например: 1. Определите, как развивается тема данного микротекста. 2. Прочитайте микротексты. Найдите смену предмета сообщения. Подчеркните слова-«мостики». 3. Прочитайте микротексты. Скажите, какие компоненты предложения меняются, а какие остаются неизменными. Определите, к какому типу относится каждый микротекст. 4. Восстановите композицию фрагмента текста (порядок следования частей обозначьте цифрами). 5. Сформулируйте ключевую проблему каждого микротекста, запишите её в виде тезиса и т.п.

Целью следующего блока заданий является развитие навыков конспектирования и тезирования учебной литературы по специальности – от сокращённой записи слов и словосочетаний с последующим прочтением собственных записей к способам синтаксической трансформации предложений разных типов, а затем текста с последующим устным сообщением на основе конспекта. Подробно рассматривается алгоритм составления разных видов конспектов, даются практические советы по технике конспектирования печатного/аудиотекста, отрабатываются основные приёмы компрессии текстов с акцентом на вербальных маркерах второстепенной информации. Особое внимание уделяется правильности оформления конспектов, которая позволит использовать их для ссылок и цитирования при подготовке курсовых и дипломных работ.

В следующей части пособия формируются уверенные навыки аннотирования и реферирования специальных текстов с постепенным усложнением композиционно-смысловой структуры последних (от текстов

со сходной тематикой к текстам, содержащим взаимодополняющую и пересекающуюся информацию) [7]. Особое внимание при этом обращается на языковые средства оформления связного текста реферата (задания типа «В приведённые ниже тексты рефератов прочитанных статей вставьте пропущенные слова и словосочетания. Пользуйтесь таблицей реферативных клише и стандартных выражений, используемых при составлении текстов рефератов»; «Прочитайте микротексты и обратите внимание на реферативные клише, с помощью которых можно передать содержание этих текстов в форме реферата. Можете ли вы объяснить выбор этих клише? Предложите синонимичные варианты»; «Из предложенных реферативных клише выберите те, которые, с вашей точки зрения, наиболее точно передают содержание соответствующих микротекстов. Объясните свой выбор и запишите в тетради полученные части реферата»; «Прочитайте статью и составьте её письменный реферат/аннотацию, используя Алгоритм написания реферата/аннотации и необходимые клише»). Подчеркнём, что для реферирования и аннотирования предлагаются только аутентичные тексты по специальности студентов.

Последний блок заданий полностью посвящён редактированию и стилистической правке как строго научного, так и рекламного текста. Предлагаются следующие задания: «Назовите лексические, грамматические и синтаксические особенности научного стиля в следующих текстах», «Прочитайте предложения, назовите случаи смешения стилей. Аргументированно исправьте языковые ошибки», «Отредактируйте текст, используя разные способы введения определения/авторского «я»/своей и чужой точек зрения», «Письменно сравните разные точки зрения на интересующий вас вопрос, выразив своё несогласие с рассмотренными позициями», «Как вы считаете, выражено ли отношение авторов статей к чужой позиции? Аргументируйте свой ответ (способы выражения отношения, степень корректности и др.)», «Прочитайте введение/заключение курсовой работы. Найдите и исправьте содержательные и стилистические ошибки», «Прочитайте раздел курсовой работы и скажите, соответствует ли его название содержанию. Исправьте ошибку», «Прочитайте рекламные тексты и объясните роль выделенных слов», «Проанализируйте рекламные тексты, объясните их структуру и языковые особенности. Удачны ли эти тексты, на ваш взгляд? Что бы вы изменили?», «Объясните необходимость редакторской правки данных рекламных текстов», «Согласны ли вы с данной рубрикацией рекламного текста? Предложите своё решение», «Исправьте ошибки в рекламных объявлениях», «Дайте характеристику возможных погрешностей

организации рекламного текста. Самостоятельно подберите примеры иллюстрации» и др.

Результатом работы обучающихся должно стать умение самостоятельного использования любых профессиональных текстов как основы для продуцирования связного письменного высказывания, что, с нашей точки зрения, является совершенно необходимым для формирования коммуникативной культуры будущих специалистов.

### Литература

1. Анисина, Н. В. Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Н. В. Анисина. – С.- Петерб. гос. политех. ун- т. СПб., 2002. – 186 с.
2. Барыкина, А. Н. Компрессия информативного содержания текста как один из ведущих навыков при обучении письменной речи на базе текста / А. Н. Барыкина // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. статей №24; отв. ред. Е.И. Кедайтене. – М.: Рус. яз., 1987. – С. 27-30.
3. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – М.: Наука; Академия наук СССР. – 232 с.
4. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.
5. Савченко, Л. В. Обучение письменной интерпретации научного текста в рамках профессиональных потребностей студентов-нефилологов / Л. В. Савченко, М. С. Фильцова, Е. М. Шахова // Русский язык в поликультурном мире: I Международный симпозиум (8 – 12 июня 2017 г.): отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. статей. – В 2-х т. Том 1. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 72 – 81.
6. Ховалкина, А. А. Грамматика в курсе русского языка для иноговорящих граждан в высшем специальном учебном заведении / А. А. Ховалкина // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология и социальные коммуникации». – Т.24 (63). – №2. – Симферополь, 2011. – Часть 3. – С. 480 – 486.
7. Шахова, Е. М. Развитие письменной речи (конспектирование, тезирование, реферирование, аннотирование научного текста на русском языке): для обучающихся по направлениям подготовки 42. 03. 01 «Реклама и связи с общественностью», 42. 03. 03 «Издательское дело» / Е. М. Шахова, Л. В. Савченко, М. С. Фильцова. – Симферополь: «Издательский дом КФУ», 2019. – 240 с.

**Гринцевич Т. И.**

*Белорусский государственный аграрный  
технический университет  
Беларусь, Минск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием у иностранных студентов необходимого и достаточного уровня предметной компетенции в учебно-научной сфере общения в процессе изучения материала специальных дисциплин.

*Ключевые слова: общеобразовательные и профильные предметы, профессиональная подготовка, предметная компетенция, межпредметная координация.*

**Grintsevich T.I.**

*Belarusian State Agrarian Technical University  
Belarus, Minsk*

## **FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS OF ENGINEERING PROFILE**

The article discusses the problems associated with the formation of foreign students the necessary and sufficient level of subject competence in the educational and scientific field of communication in the process of studying the material of special disciplines.

*Keywords: general and specialized subjects, vocational training, subject competence, intersubject coordination.*

В настоящее время в целом завершился процесс оформления теории обучения иностранных студентов на неродном/русском языке: выявлены её закономерности, уточнены принципы обучения (педагогические, дидактические и методические), сформулированы требования к учебному процессу, разработана иерархия целей, структура и этапы обучения и т.д.

В методике преподавания РКИ описаны также основные проблемы



иностранных учащихся: недостаточная подготовка по русскому языку в силу поздних заездов и сокращения времени обучения, слабое знание школьной программы по естественнонаучным дисциплинам, медленное вхождение в русскую речь из-за расселения в общежитиях не с русскоязычными студентами, а с соотечественниками и др. Кроме того, здесь существует большая проблема, которая заключается в несоответствии между имеющейся и требуемой компетенциями у иностранного учащегося. И в этом случае следует говорить о двух причинах:

- 1) требования к знаниям, умениям и навыкам по освоению школьной программы за рубежом, как правило, ниже аналогичных требований, необходимых для поступления в белорусский вуз;
- 2) большинство иностранцев, приезжающих получать высшее профессиональное образование в наши вузы, в силу не только разницы школьных программ, но и недостаточно усвоенной программы национальной школы, слабо подготовлены к обучению на первом курсе.

Следовательно, иностранному студенту необходимо повысить уровень подготовки по профильным предметам, то есть сформировать у него необходимый и достаточный уровень предметной компетенции для обучения в вузе. Именно эту задачу решают как преподаватели русского языка, так и преподаватели общенаучных и специальных дисциплин.

Практика работы в иностранной аудитории выявила ещё одну серьёзную проблему. Речь идёт о трудностях, возникающих у вузовских преподавателей общенаучных и специальных дисциплин при работе с иностранным контингентом. Несмотря на преподавательские усилия, на тщательные и подробные разъяснения, зарубежные слушатели понимают русскоязычного математика или физика с огромным трудом, процент усвоения содержания учебного материала очень низкий. И дело не только в слабой языковой подготовке слушателей. Проблема заключается в том, что преподаватели-предметники просто не представляют себе, как обучать тех, кто ещё плохо знает язык. Поэтому преподаватели профильных дисциплин ощущают потребность в дополнительной лингвометодической компетенции, формирование которой позволит им разрабатывать более эффективные методики преподавания на русском языке основ научных дисциплин по профилю вуза.

Принято считать, что задача преподавателей-предметников, работающих с иностранными учащимися, заключается в том, чтобы в ходе аудиторных занятий создать оптимальные условия для формирования у

иностранцев коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения в процессе изучения материала специальных дисциплин. Заметим, что иностранец стремится в первую очередь к пониманию и усвоению именно содержания изучаемой дисциплины. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что на ранних стадиях изучения языка иностранцы всю информацию переводят на родной язык, и она хранится в их памяти в виде базы текстов на родном языке. Свою главную задачу учащийся осознаёт не как формирование коммуникативной компетенции, а как усвоение содержательной стороны изучаемого материала с целью использования полученных знаний для решения практических задач [2, с. 75]

Проблема отбора и содержания учебных материалов для обучения иностранных студентов по-прежнему остаётся спорной и болезненной, особенно для вузов инженерного профиля. Несмотря на огромный накопленный опыт работы в аудитории и опыт создания учебных материалов, среди русистов и предметников до сих пор нет однозначного мнения по целому ряду вопросов, которые можно разделить на две группы.

Первая группа вопросов касается предметной компетенции русистов:

1. Должен ли преподаватель-русист понимать содержательную сторону текстов по общеобразовательным и специальным дисциплинам?
2. Имеет ли русист право давать разъяснения по содержанию профильных текстов?

В методике преподавания РКИ долгие годы звучал тезис о том, что преподаватель русского языка должен учить именно русскому языку, а не быть репетитором по профильным предметам вуза, что он просто не имеет права читать со студентами аутентичные научные тексты, так как не имеет соответствующей предметной компетенции и тем более не может вводить терминологию или комментировать содержание таких текстов.

Однако де-факто на каждой кафедре русского языка в каждом вузе существуют так называемые «методички», которые представляют собой набор текстов, адаптированных или просто пересказанных преподавателями РКИ, но взятых из учебников по профилю вуза и обрабатывающих на материале этих текстов

- а) соответствующую понятийную и терминологическую лексику;
- б) наиболее частотные грамматические конструкции.

Таким образом, в своей практической работе преподаватели РКИ используют именно тот языковой материал, который был и остаётся наиболее актуальным для студентов именно данного профиля обучения, т.е. учат читать и понимать тексты по направлениям обучения в вузе.

Вторая группа вопросов относится к компетенции как русистов, так и предметников:

1. Как разделяются сферы влияния между русистами и предметниками?
2. Кто отвечает за усвоение содержания курсов по общенаучным и специальным дисциплинам, русист или предметник?
3. На каком уровне владения языком можно считать иностранных учащихся подготовленными к усвоению курсов по специальности?

Как мы видим, проблемы существуют, вопросы поставлены, далее необходимо наметить пути их решения, отталкиваясь от результатов уже проведённых исследований в области как методики РКИ, так и лингвистики текста и научного стиля речи.

Нам кажется, что ответы, скорее всего, следует искать совместными усилиями в укреплении межпредметной координации между русистами и предметниками, что приведёт к взаимному проникновению в сферы преподавания русского языка и специальных дисциплин и созданию единого языкового поля [1, с. 54]. Чтобы найти общий язык таким разным специалистам и преодолеть противоречия, с нашей точки зрения, необходимы встречные уступки с обеих сторон. И в этом случае:

- преподавателю-русисту придётся вникать в содержательную сторону профильных текстов, т.е. формировать хотя бы минимальную предметную компетенцию;

- преподавателю-предметнику желательно освоить дидактические приёмы работы с иностранцами и постепенно адаптировать свою речь к низкому уровню владения русским языком иностранных слушателей.

Постоянное взаимодействие преподавателей разных профилей способствует значительному повышению уровня языковой и предметной компетенции учащихся.

Если русист на занятиях по научному стилю речи сталкивается с содержательной трудностью текстов, то у предметника трудностей гораздо больше, и они совершенно другого качества: учащиеся с трудом понимают содержание дисциплины из-за отсутствия у них предметных знаний, их знания русского языка ещё очень неустойчивы, навыки не автоматизированы, а лексический запас ограничен. Кроме того, предметник чаще всего не имел возможности изучать основы дидактики и методики преподавания. Интуитивно и из опыта работы он приходит к пониманию того, что для иностранцев нужно говорить медленнее, делать паузы для осмысления, повторять одно и то же несколько раз, давать письменный план лекции, так как понимать объяснения предметника на русском языке для иностранного учащегося значительно сложнее, чем понимать

преподавателя РКИ с его учебными текстами и небольшим набором синтаксических конструкций.

### **Литература**

1. Авдеева, И. Б. Методы обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля / И. Б. Авдеева // Мир русского слова. – 2002. – №4. – С. 51-57.
2. Левина, Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу / Г. М. Левина. – М.: «Янус – К», 2003. – 204 с.

**Занкович Е.П.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Минск, Беларусь*

### **УЧЕБНЫЙ НАУЧНЫЙ ТЕКСТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ**

Текст является высшей коммуникативной единицей обучения. Учебный научный текст позволяет обучать всем видам речевой деятельности. При отборе текстов необходимо учитывать специфику профессионально-ориентированных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: учебный научный текст, система упражнений, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.*

**Zankovich E.P.**

*Belarusian state agrarian technical University  
Minsk, Belarus*

### **EDUCATIONAL SCIENTIFIC TEXT IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF RCTS**

Text is the highest communicative unit of learning. Educational scientific

text allows you to teach all types of speech activity. When selecting texts, it is necessary to take into account the specifics of professionally oriented texts in the practice of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords: educational scientific text, system of exercises, pre-text, pre-text and post-text tasks.*

Работа на занятиях по русскому языку как иностранному в профессионально-ориентированном обучении направлена на формирование у студентов коммуникативной компетенции прежде всего в профессиональной сфере, облегчение понимания и восприятия научных текстов на русском языке. В связи с этим основная задача преподавателя состоит в том, чтобы подготовить студентов к занятиям по специальности.

Обучение языку специальности многоаспектно, оно включает изучение технической терминологии, которая способствует пополнению словарного запаса; развитие техники чтения; овладение грамматическими конструкциями научного стиля, которые облегчают восприятие и понимание содержания текста. Все это направлено в свою очередь на овладение навыками понимания и воспроизведения прочитанного, применение полученной информации в речевой деятельности.

В основе профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному лежат тексты. В методике преподавания иностранного языка именно текст является важнейшим элементом обучения. Изучают художественные тексты, тексты рекламы, тексты современных учебников. Текст рассматривается не только как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке. Текст – это образец того, как функционирует язык. При коммуникативном подходе именно он является исходной и конечной единицей обучения.

Учебный текст выполняет все функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную. При работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций. Работа с текстом профессиональной тематики служит также эффективным средством реализации межпредметных связей.

Правильно подобранный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний обучаемых. Иностранцы учащиеся учатся понимать смысл текста, выполняют грамматические задания по тексту, узнают значения новых слов.

Учебный текст сопровождается система упражнений, направленная на развитие необходимых навыков и умений.

Работа над текстом состоит из нескольких этапов. Первый этап – это

ввод текста. Студент должен воспринять его целиком, «уловить» общий смысл, поэтому сначала слушают (читают) весь текст, преподаватель выясняет, что студенты поняли. Затем слушают (читают) текст по абзацам, преподаватель вновь выясняет, что студенты поняли из прослушанного (прочитанного). И, наконец, студенты слушают (читают) текст пофразно, при этом слушание (чтение) сопровождается комментарием, переводом, толкованием. Основная цель этого этапа работы над текстом – его понимание.

Следующий этап – обработка текста, которая заключается в понимании, в анализе слов. Главная цель этого этапа – автоматизация речевых действий.

Последний этап – выход в устную и письменную речь.

В общую систему работы над текстом входят определенные задания: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Предтекстовые задания в основном направлены на снятие лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста, семантизацию новой лексики и терминологии, а также подготовку студентов к работе с текстом. Это работа со словом (его значением), отдельными словосочетаниями, разными оборотами речи, грамматическими конструкциями.

Притекстовые задания направлены на понимание текста в общем: анализ слов и форм в самом тексте, вопросы к тексту для выяснения понимания. И здесь важны два момента: способ изложения материала преподавателем и умение извлекать информацию студентом. Каждый текст имеет свои особенности в зависимости от темы, способа изложения материала, поэтому задача преподавателя так организовать объяснение нового материала, чтобы вызвать у студентов как можно большее количество уже знакомых ассоциаций, необходимых для осмысления новых и закрепления ранее усвоенных знаний. Именно на этом этапе огромную роль играют упражнения на аудирование.

Послетекстовые задания направлены на контроль понимания прочитанного текста и подготовку к его воспроизведению: вопросно-ответные упражнения, пересказ по частям, воспроизведение окончания предложений на основе материала текста, составление плана текста (тезисного плана), конспектирование. Это этап активного творческого процесса. Студент должен видеть главное и игнорировать второстепенное, уметь обобщать новый материал. На этом этапе важно, чтобы студент умел, по возможности, передавать материал «своими словами».

Работе с текстом по специальности отводится особое место,

именно он лежит в основе профессиональной подготовки студентов. Задача преподавателя русского языка как иностранного – подготовить иностранных студентов к чтению учебной литературы и участию в практических занятиях по специальности, а также к слушанию и записи лекций. Необходимо понимание определенного объема лексики и грамматических конструкций, которые нужны для общения на занятиях по специальным дисциплинам. Уровень владения языком специальности непосредственно влияет на понимание и последующее воспроизводство содержания учебных дисциплин.

Профессионально-ориентированный текст является учебно-методической единицей обучения, которая знакомит студентов с научным содержанием, формирует речевые умения и навыки. Поэтому содержание текста должно быть полностью усвоено. По мере пополнения знаний и умений объем текста постепенно увеличивается, расширяется объем специальной лексики, вводятся новые термины, соответственно накапливаются знания и умения в восприятии и овладении языковым материалом.

В процессе работы над текстом формируются лингвистическая, языковая, коммуникативная компетенции, развиваются творческие, исследовательские способности студентов. Таким образом, работа с текстом по специальности является составной частью обучения студентов на занятиях по русскому языку как иностранному.

### Литература

1. Акишина, А. А. Учимся учить / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Костомаров, В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 153 с.

**Носік А.А., Ратынская Н.В.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт*

*Беларусь, Мінск*

## **ПЕРАКЛАД ТЭКСТАЎ МЕДЫЦЫНСКАЙ ТЭМАТЫКІ ЯК СРОДАК ВЫХАВАННЯ І НАВУЧАННЯ ПРАФЕСІЙНАЙ ЛЕКСІЦЫ**

У артыкуле разглядаецца праблема навучання беларускамоўнай прафесійнай лексіцы з дапамогай перакладу медыцынскіх тэкстаў. Адзначаюцца асноўныя прынцыпы навучання, магчымыя віды работы з тэкстам.

*Ключавыя словы: прафесійная лексіка, медыцынскія тэксты, пераклад*

**Nosik A. A., Ratynskaya N. V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## **TRANSLATION OF MEDICAL TEXTS AS MEANS OF EDUCATION AND INSTRUCTION IN PROFESSIONAL VOCABULARY**

The article deals with the problem of training of Belarusian professional vocabulary through translation of medical texts. There have been the basic principles of training, the possible types of work with the text.

*Keywords: professional vocabulary, medical texts, translation.*

У сучасным свеце амаль кожны чалавек выразна ўсведамляе значэнне вышэйшай адукацыі для фарміравання гарманічна развітай асобы з выразным светапоглядам. Адукаваны чалавек па-іншаму ўспрымае навакольны свет, здольны мысліць лагічна, можа прааналізаваць і ацаніць сітуацыю з розных пазіцый. Такія людзі схільныя да прыняцця ўзважаных і абдуманых рашэнняў.

Галоўная задача вышэйшай адукацыі зводзіцца да гарманізацыі гуманістычнага прафесійнага складніка самасвядомасці і тэхналагічнага авалодання асновамі практычнай дзейнасці.

Медыцынская адукацыя – гэта, бадай, адзін з самых прагрэсіўных накірункаў, які накіраваны на падрыхтоўку кампетэнтнага спецыяліста праз засваенне прафесійных ведаў і фарміраванне ўменняў і навыкаў



аказання практычнай дапамогі. Чым раней будзе ўсвядомлена сутнасць і сапраўднае прызначэнне ўрача, тым больш эфектыўнай будзе рэалізацыя пастаўленых мэт і задач навучання ў цэлым.

Аўдыторыя медыцынскага ўніверсітэта – гэта актыўныя студэнты, якія зацікаўлены ў захаванні беларускай мовы. Але, на жаль, у сітуацыі нераўнапраўнага двухмоўя, пры якім адзначаецца істотная перавага рускай мовы, ужыванне беларускай зводзіцца ў асноўным да праграмных заняткаў. з гэтай прычыны значна ўзрастае роля выкладчыка як аднаго з галоўных носьбітаў і транслятараў літаратурнай беларускай мовы.

Вывучэнне беларускай мовы як няпрофільнай дысцыпліны ў медыцынскай ВУПаў інавацыяна пачынаецца з пастаноўкі выразнай мэты, накіраванай на дасягненне канкрэтных вынікаў. Першачарговай задачай выкладчыка з’яўляецца тлумачэнне неабходнасці авалодання беларускай мовай, акцэнтуючы ўвагу на ядзяржаўным статусе, для ажыццяўлення прафесійнай дзейнасці ў прававым полі.

Свабоднае валоданне мовай дасягаецца за кошт правільнай арганізацыі дзейнасці па развіцці маўлення, якая заснавана на прымяненні наступных прынцыпаў:

- 1) адзінства развіцця маўлення і мыслення;
- 2) узаемасувязь у развіцці вуснага і пісьмовага маўлення;
- 3) сувязь працы па развіцці маўлення з вывучэннем граматыкі, арфаграфіі, пунктуацыі;
- 4) стылістычная накіраванасць;
- 5) прынцып тэкставага навучання.

Засваенне беларускай мовы ў прафесійным аспекце накіравана на ажыццяўленне вербальных зносін у афіцыйнай сферы, якое прадугледжвае веданне як агульнаўжывальнай, так і вузкаспецыяльнай тэрміналагічнай лексікі. Метадычнай навукай прапанавана выкарыстанне розных відаў творчых прац па развіцці маўлення (пераказ, пераклад, сачыненне).

У сувязі з тым, што апошнімі часамі павялічваюцца інтэграцыйныя працэсы ў свеце, а перакладчыцкая дзейнасць становіцца ўсё больш запатрабаванай, работа над перакладам з’яўляецца ключавой адзінкай курса «Беларуская мова: прафесійная лексіка». Моўная сітуацыя ў нашай краіне на сучасным этапе дэманструе цяжкасці падчас афармлення выказвання па-беларуску, бо крыніцамі як вучэбнай, так і агульнай інфармацыі з’яўляюцца ў большасці рускамоўныя друкаваныя выданні і электронныя рэсурсы. З улікам гэтага на занятках актыўна выкарыстоўваецца пераклад асобных тэрмінаў і лексем з рускай мовы на беларускую. Акрамя таго, у кожным раздзеле для перакладу змяшчаюцца тэксты медыцынскай

тэматыкіз улікам абранай спецыяльнасці, а таксама тэксты па гісторыі, культуры, этнаграфіі Беларусі, што адпавядае праграме курса.

Работа з тэкстам як асноўнай адзінкай маўлення трывала ўвайшла ў практыку навучання мове. Тэкст арганічна спалучае ў сабе і навучальныя, і выхаваўчыя мэты, развівае пазнавальныя інтарэсы, актывізуе індывідуальныя моўныя і інтэлектуальныя здольнасці, фарміруе духоўную асобу. Тэкст сапраўды з'яўляецца цэнтральным кампанентам структуры падручнікаў і вучэбна-метадычных дапаможнікаў па беларускай мове, на яго ўласцівасці звяртаецца ўвага пры фарміраванні ў студэнтаў вызначаных праграмай ведаў, уменняў і навыкаў. Комплексная праца з тэкстам дапамагае ўсвядоміць сістэмны характар беларускай мовы, прасачыць узаемасувязь паміж яе адзінкамі, прымяніць тэарэтычныя веды на практыцы, што, безумоўна, стымулюе матывацыю навучання, развівае цікавасць да прадмета, актывізуе творчы патэнцыял студэнтаў.

Тэкст выкарыстоўваецца як сродак стварэння адзінай прасторы для паглыблення і пашырэння ведаў пра сістэмныя сувязі і адносіны паміж моўнымі адзінкамі, пра асноўныя лінгвістычныя і маўленчыя паняцці; як сродак удасканалення арфаграфічных і пунктуацыйных навыкаў, розных відаў маўленчай дзейнасці (слухання, гаварэння, пісьма і г.д.) і культуры маўлення; як сродак развіцця спосабаў дзейнасці, неабходных для глыбокага асэнсавання законаў мовы.

Пераклад як від творчай працы прадугледжвае параўнанне матэрыялаў (фактаў) дзвюх моў і дазваляе, з аднаго боку, правесці сістэмны кантроль узроўню валодання мовай, а з другога – замацаваць атрыманыя лінгвістычныя веды па беларускай мове, абапіраючыся на наяўныя веды па рускай мове. Таму можна гаварыць аб тым, што падабенства рускай і беларускай моў стварае спрыяльныя ўмовы для пасіўнага ўспрымання тэксту, але разам з тым становіцца прычынай вялікай колькасці памылак падчас практычнага выкарыстання беларускай мовы [2].

Як у вуснай, так і ў пісьмовай мове словы не ўспрымаюцца адасоблена. Па гэтай прычыне найбольшае значэнне прадстаўляе пераклад не асобных слоў, а менавіта тэксту, паколькі пры ажыццяўленні гэтага віду дзейнасці адбываецца не проста падбор эквівалентаў у другой мове, а цэласны пераклад, афармленне і падача выказвання, што і рэпрэзентуе асаблівасці кожнай з моў.

З улікам мэт і задач навучання на занятках па беларускай мове выкарыстоўваецца некалькі прапанаваных метадыкай відаў перакладу:

- паводле формы падачы матэрыялу – вусны і пісьмовы;
- паводле жанрава-стылістычных асаблівасцей тэксту – пераклад

- тэкстаў навуковага і навукова-папулярнага стыляў;
- паводле аб'ёму перадачы зместу – поўны і няпоўны (выбарачны, анатацыйны, рэфератыўны).

Работа над перакладам спрыяе выпрацоўцы ўменняў аўтаматычнага характару – веданне гатовых адпаведнікаў і здольнасць іх прымяняць.

Так вусны пераклад дапамагае выявіць узровень валодання мовай і арыентуе выкладчыка на адпаведную арганізацыю працэсу навучання, напайняльнасць рабочага часу і падбор заданняў. Сінхронны пераклад усяго тэксту стварае трывалую аснову для выканання паслятэкставых заданняў. Сярод іх найбольш ужывальнымі з'яўляюцца запаўненне пропускаў слоў у сказе, адказ на пытанні і складанне дыялогу, складанне плана і пераказ усяго тэксту. Такім чынам, звязнае маналагічнае выказванне фарміруе асаблівы лад думак, вучыць творчаму падыходу пры ўзнаўленні інфармацыі.

Пераклад можа рэалізавацца як у вуснай, так і ў пісьмовай формах. Кожная з іх характарызуецца сваім узроўнем эквівалентнасці арыгіналу. Варта заўважыць, што патрабаванні да ступені эквівалентнасці ў значнай меры залежаць ад стылю тэкстаў. Напрыклад, калі браць пад увагу навуковы стыль, В. С. Вінаградаў адзначае, што «чым больш фармалізаваныя навуковыя тэксты, тым больш эквівалентны іх пераклад арыгіналу». Далей ён піша: «Пры перакладзе навуковых прац галоўнае – перадаць думку, логіку думкі, сутнасць навуковай дактрыны, паслядоўнасці разважання. Для гэтага нярэдка прыходзіцца ў перакладах змяняць сінтаксічную бкдову фраз арыгіналу, зніжаць эмацыйную танальнасць, калі яна ёсць у арыгінале» [1, с.12].

Навучанне правільнаму перакладу з'яўляецца вельмі важнай задачай выкладчыка. Найбольшую цяжкасць выклікае менавіта пісьмовы пераклад, паколькі не ў кожным выпадку прадстаўляецца адназначна перакласці тую ці іншую канструкцыю з адной мовы на другую з захаваннем граматычных асаблівасцей.

Так, даволі часта выклікае цяжкасці пераклад дзеепрыметнікаў незалежнага стану цяперашняга часу. Утвараюцца яны ад асноў дзеясловаў цяперашняга часу з дапамогай суфіксаў *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*) і родавых канчаткаў прыметнікаў у адзіночным ліку або канчаткаў множнага ліку прыметнікаў: *лечачы ўрач, ляжачыя хворыя, пішучая машынка, бягучы год*. У беларускай мове гэтыя дзеепрыметнікі ўжываюцца ў навуковым стылі ў якасці тэрміналагічных словазлучэнняў, а таксама ў публіцыстычных тэкстах складзе ўстойлівых выразаў-клішэ. Для замены неўжывальнай ў беларускай мове формы дзеепрыметніка ў працэсе перакладу з рускай мовы могуць выкарыстоўвацца: *даданы сказ (дающие – якія*

даюць), дзеепрыметнік прошлага часу (*выражаюцца – выражаныя*), дзеяслоў (*метад, позволяюцый изучаць – метады дазваляе вывучаць*), прыметнік (*мерцаюцый – мірглівы*), дзеепрыслоўе (*заканчваюцца – заканчваючыся (што робячы?)*), назоўнік (*даюцый – даўца*), развіты прыдатак (*поверхность, несущая 3-5 бугорков – паверхня – носьбіт 3-5 бугаркоў*). У некаторых выпадках, калі дзеепрыметнік не мае вялікай сэнсавай нагрузкі, яго можна апусціць. Зусім не характэрныя для беларускай мовы зваротныя дзеепрыметнікі.

Пісьмовы пераклад спрыяе ўдасканаленню навыкаў мовы. На занятках практыкуюцца поўны і няпоўны (рэфератыўны) віды перакладу. Поўны пераклад часцей выкарыстоўваецца як форма кантролю, выконваецца без пропуску і скарачэнняў. Пры наяўнасці ў тэксе лічэбнікаў яны запісваюцца словамі. Рэфератыўны пераклад ужываецца як сродак навучання мове. Ён перадае сэнсавы змест арыгіналу, але ў дадзеным відзе перакладу дапускаюцца пропускі. Абодва віды перакладу прадугледжваюць падбор такіх тэкстаў, дзе ўтрымліваецца вузкасפעцыяльная лексіка, якая не вывучаецца ў рамках школьнага курса беларускай мовы [2].

Такім чынам, прымяненне перакладу патрабуе асаблівай увагі выкладчыка з улікам мэта перакладу, яго відаў, а таксама сістэмнага падыходу ў развіцці навыкаў карыстання навуковай мовай. Засваенне медыцынскай лексікі і тэрміналогіі, уменне арыентавацца ў спосабах утварэння агульнанавуковых і вузкасפעцыяльных тэрмінаў, разуменне асаблівасцей беларускага правапісу, асабліва запазычанняў, з'яўляецца канчатковай мэтай і плануемым вынікам вывучэння прафесійнай лексікі.

### Літаратура

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва: Институт общего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапаможнік / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава. – Мінск: РІВШ, 2007. – 252 с.

**Алферова А.Н., Логунова О. Н.**

*Смоленский государственный медицинский университет  
Россия, Смоленск*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «РЕГИСТРАЦИЯ БОЛЬНЫХ»**

В статье рассматриваются актуальные проблемы современного русского языка, связанные с обучением языку специальности иностранных студентов медицинского профиля в условиях работы по ФГОС нового поколения. Предлагаются задания для самостоятельной внеаудиторной работы над материалом по теме «Регистрация больных» в лексическом, грамматическом и стилистическом аспектах. Представлена система упражнений на основе аутентичного рассказа Н. Н. Носова «Приключения Толи Клюквина», аудио- и видеозаписей.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, РКИ, интерактивное обучение

**Alferova A.N., Logunova O.N.**

*Smolensk State Medical University  
Russia, Smolensk*

## **SELF-TRAINING OF STUDENT WHEN STUDYING ON THE TOPIC «REGISTRATION OF PATIENTS»**

The article is devoted to problems of modern Russian language related to teaching the language of specialty of foreign students of medical profile under the new state educational standard. We offer tasks students for self-studywork the material on the topic «Registration of patients» in lexical, grammatical and stylistic aspects. We present an exercise system based on authentic N.N. Nosov's story «The Adventures of Tolya Klyukvin» and its audio- and video-recordings.

*Keywords: self-training of students, Russian as a foreign language, interactive technology*

Опыт работы с иностранными студентами, обучающимися по специальности «Лечебное дело», убеждает в необходимости подробного изучения темы «Регистрация больных в лечебно-профилактических учреждениях» не только в ходе аудиторных занятий, но и при

самостоятельной работе.

В курсе изучения РКИ среди разнообразных учебных комплексов эта тема обычно представлена грамматическим и лексическим материалом в виде текста для чтения, перевода, таблиц склонения имён (полных, кратких и уменьшительно-ласкательных форм), фамилий, отчеств, разнообразных упражнений на склонение и словообразование лексики данной группы [1, 2]. В учебном пособии, разработанном на кафедре русского языка СГМУ для студентов-медиков, изучающих русский как иностранный на уровне «язык специальности», приводятся два задания. Одно из них – ситуационная задача с заданием: «Прослушайте диалог. Заполните часть медицинской карты «Анкетные и паспортные данные пациента». Другое представляет собой ролевую игру «Регистрация пациента», в ходе выполнения которой студентам предлагается сформировать команды из 3 человек. Первый из них выступает в роли работника регистратуры, второй – пациента, которому нужно завести медицинскую карту (работающего, пенсионера, школьника, родителя ребёнка-пациента), а третий на основе сообщённой информации должен заполнить часть медицинской карты «Анкетные и паспортные данные пациента» [1]. В этом пособии присутствуют информационные таблицы о запросе возраста, даты рождения, семейного положения. Практика показывает, что предложенных упражнений недостаточно для формирования готовности правильного самостоятельного оформления студентом медицинской документации.

В качестве дополнительного тренинга, стимулирующего одновременно теоретические и практические навыки речевой компетенции, современная методическая литература указывает на работу иностранных обучающихся с аутентичным источником, под которым понимают «текст, который существует в естественном культурном пространстве носителей языка», отражает «культурные аспекты жизни россиян, образцы их речевого поведения» [6, 7]. Авторы подчеркивают: «Работа с аутентичными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному является одним из успешных способов преодоления межкультурных и языковых барьеров и способствует формированию коммуникативных компетенций, позволяющих иностранцам свободно чувствовать себя в иноязычной среде, эффективно общаться с носителями русского языка» [7].

Для развития и закрепления коммуникативных навыков студентам-медикам предлагается самостоятельно выполнить ряд заданий темы «Регистрация больных». Особенность данного вида деятельности заключается в том, что она построена на аутентичном тексте Н. Н. Носова «Приключения Толи Клюквина» [3]. Студентам предоставляется это

произведение не только в виде текста, но и в аудио- и видеоформате [4, 5].

Заданию предшествует аннотация преподавателя: «Рассказ Николая Носова познакомит вас с обычным мальчиком Толей Клюквиным, который учится в четвертом классе. Однажды он отправился в гости к своему другу. Но путь оказался не таким близким. Толя Клюквин умудрился разбить окно, прокатился на чужом велосипеде, не соблюдая правила дорожного движения, попал в больницу». Задания для самостоятельной внеаудиторной работы формулируется следующим образом:

1. Прочитайте текст. Определите значение незнакомых слов по словарю.
2. Выпишите из текста существительные и укажите их число и род:  
а) относящиеся к медицинской лексике, б) обозначающие части тела.

Примерный ответ. А) санитары (мн. ч.), укол (м. р.), йод (м. р.), рана (ж. р.) и т.д.;

б) голова (ж. р.), лоб (м. р.), колени (мн. ч.) и т.д.

3. Найдите в тексте и выпишите из первого абзаца, как зовут героя рассказа, откуда он вышел, куда и к кому пошёл.

Примерный ответ. Толя Клюквин вышел из дома №10 на Демьяновской улице и пошёл к Славе Огонькову на Ломоносовскую улицу в дом №14.

4. Найдите в тексте и выпишите, с помощью каких предложений другие герои рассказа спрашивали имя и домашний адрес мальчика.

Примерный ответ. Ты из какой квартиры?.. Как твоё имя, фамилия?.. Где живёшь?.. Говори адрес... Тебя как звать-то?.. У вас дома есть телефон?.. А какой номер?..

5. Охарактеризуйте выписанные вопросы по стилю речи и сфере употребления и подберите нейтральные по стилю синонимичные им выражения.

Примерный ответ. Вопросы, прозвучавшие в тексте, относятся к разговорному стилю. Нейтральные синонимичные им выражения: «Скажите, как вас зовут. Назовите ваш домашний адрес».

6. Выпишите из текста имена всех героев, с кем встретился Толя Клюквин.

Примерный ответ. Иван Герасимович, Дарья Семёновна, Серафима Андреевна.

7. Оформите запись в медицинскую карту о больном Толе

Клюквине. Укажите фамилию, имя, место учёбы, домашний адрес. Поясните, какие разделы медицинской карты вам не удалось заполнить и почему.

Примерный ответ. Клюквин Анатолий, школа №36, 4 класс, г.Москва, ул. Демьяновская, д. 10, кв. 16. Не удалось заполнить графу «возраст», «ФИО родителей», так как не названы дата рождения или возраст, «место работы» и «семейное положение», так как мальчик является школьником.

8. Оформите запись в медицинскую карту о Славе Зайцеве. Укажите фамилию, имя, место учёбы, домашний адрес. Поясните, можно ли написать полную форму имени мальчика.

Примерный ответ. Огоньков Слава, школа №36, 4 класс, г.Москва, ул. Ломоносовская, д. 14, кв. 31. Полную форму имени мальчика назвать невозможно, так как краткая форма «Слава» может относиться к разным именам: Владислав, Вячеслав, Станислав, Ярослав и др.

9. Прослушайте аудиовersion рассказа «Приключения Толи Клюквина». Ответьте, совпадает ли она с текстом рассказа.

Примерный ответ. Текст и аудиовersion совпадают.

10. Прослушайте фрагмент осмотра Толи Клюквина (полилог медсестры, врача и мальчика). Какие команды дают больному медсестра и врач? Выпишите все команды. Есть ли среди них глаголы в форме повелительного наклонения? Выделите у них суффикс императива. (Если задание вызывает затруднение можно воспользоваться текстом рассказа.)

Примерный ответ. Лежи тут... Ну-с, попрошу вас дышать, молодой человек. Так... дышите поглубже... еще дышите... А теперь попрошу вас смотреть на кончик моего пальца.

11. Найдите в тексте описание портрета доктора.

Примерный ответ. Доктор был старенький и весь белый: в чистом белом халате, в белом колпаке на голове, с белыми седыми бровями, а на носу очки.

12. Просмотрите фрагмент фильма (минуты 45-50). Напишите кратко, какие события произошли, что сделали свидетели аварии и санитары.

Примерный ответ. Свидетели аварии подошли к машине, осмотрели мальчика. Кто-то вызвал скорую помощь. Санитары и врач приехали на машине скорой помощи, осмотрели мальчика, положили его на носилки и понесли в машину. Машина



скорой помощи привезла Толю Клюквина в больницу. Там его госпитализировали.

13. Просмотрите фрагмент фильма (минуты 50-60). Как врач осматривает Толю Клюквина? Опишите подробно все действия доктора: какие виды исследования использовал, какими медицинскими инструментами пользовался.

Примерный ответ. Врач осмотрел мальчика, проверил двигательную способность рук и ног, при помощи зеркала осмотрел уши. Провел аускультацию стетоскопом.

14. Какие действия в это время выполнял Толя Клюквин? Опишите подробно все действия мальчика.

Примерный ответ. Мальчик лежит на кровати в приёмном покое, выполняет команды врача (поочередно сгибает и разгибает руки и ноги). Затем встаёт, поворачивает голову вправо, влево, стоит лицом к врачу, дышит, задерживает дыхание, надувает щёки, громко сдувает щёки, следит глазами за кончиком пальца, кладёт ногу на ногу, сидит, смеётся.

15. Сравните команды во время медицинского осмотра Толи Клюквина, которые описаны в рассказе, и те, которые представлены в фильме. Выпишите команды, которые отсутствуют в рассказе.

Примерный ответ. Снимай рубашку скорей... Ну-с, молодой человек, рассказывайте, как вы под машину попали, как это с вами случилось... Покажите язык! Уберите язык! Дышите! Глубже! Ещё! Теперь не дышите!.. А теперь попрошу вас смотреть на кончик моего пальца... Хорошо, садись... Нога на ногу!.. Руки убери!

16. Сравните действия врача в фильме и обычную процедуру осмотра больного в медицинской практике. Прокомментируйте действия врача.

Примерный ответ. Врач в фильме проводил осмотр быстро, не назначил анализы, не определил температуру тела, вес и рост ребёнка, не оформил запись в медкарту. Медсестра по просьбе врача известила родственников ребёнка о госпитализации.

17. Как вы считаете, нужно ли было Толе Клюквину делать укол противостолбнячной сыворотки. Ответ аргументируйте.

Примерный ответ. Укол противостолбнячной сыворотки нужен для профилактики столбняка. Это необходимо, так как ранее мальчик получил травмы. Также врачу нужно взять согласие

родителей мальчика на выполнение медицинских мероприятий. Предлагаемый нами комплекс упражнений на материале рассказа Н. Н. Носова «Приключения Толи Клюквина» направлен на закрепление следующих тем: профессиональная (медицинская) и разговорная лексика, действия врача и медицинской сестры при регистрации и первичном осмотре пациентов, образование и употребление форм повелительного наклонения для выражения команд врача во время осмотра больного.

Предлагаемая нами форма внеаудиторной работы с применением различных технологий способствует повышению когнитивного интереса студентов-медиков и формированию коммуникативной компетенции.

### Литература

1. Данилова, И. В. Первые шаги к клинической практике [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. / И. В. Данилова, И. А. Лешутина, Е. В. Сенченкова. – 5-е издание, исправленное и дополненное. – Смоленск: Изд-во СГМУ, 2019. – 84 с. – Режим доступа: [http://smolgm.ru/index.php?page\[common\]=content&id=97300](http://smolgm.ru/index.php?page[common]=content&id=97300). Дата доступа: 02.10.2019.
2. Кислик, Н. В. Профессиональное общение: врач и пациент. [Электронный ресурс] / Н. В. Кислик, И. В. Адашкевич, Н. Е. Кожухова. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2015. – Режим доступа: <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/8174/366915.pdf> Дата доступа: 02.10.2019.
3. Носов, Н. Н. Собрание сочинений [Электронный ресурс]: в 3-х т. Т. 1. / Н. Н. Носов. – Москва: Детская литература, 1969. – 663 с. – Режим доступа: [https://www.litmir.me/br/?b=545883&p=12#section\\_11](https://www.litmir.me/br/?b=545883&p=12#section_11). Дата доступа: 02.10.2019.
4. Носов, Н. Н. Приключения Толи Клюквина (инсценировка) [Электронный ресурс] / Н. Н. Носов. – Москва: Детская литература, 1969. – 663 с. Режим доступа: <http://www.staroradio.ru/audio/3507>. Дата доступа: 02.10.2019.
5. Носов, Н. Н. Приключения Толи Клюквина (фильм) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.culture.ru/movies/744/priklyucheniya-toli-klyukvina>. Дата доступа: 02.10.2019.
6. Ткаченко, К. В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2006. Т. 6. – Режим доступа: URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-tekstov-na-](https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-tekstov-na)

zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu. Дата доступа: 06.10.2019.

7. Тумакова, Е. В. Аутентичный текст на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Е. В. Тумакова, С. О. Драчева // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. Том 2. №1. – Режим доступа: [https://vestnik.tumn.ru/upload/iblock/964/228\\_238.pdf](https://vestnik.tumn.ru/upload/iblock/964/228_238.pdf). Дата доступа: 02.10.2019.

**Быстрова Т.С.**

*Московский государственный технический университет «СТАНКИН»,  
Россия, Москва*

## **МЕТАТЕКСТОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ КАК СРЕДСТВА СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА В КУРСЕ РКИ**

В статье объясняется важность изучения текста на занятиях иностранного языка, а именно изучения метатекстовых элементов. Метатекст существует только в тексте и не может быть автономным. При изучении РКИ иностранный учащийся сталкивается с тем, что любой текст обладает метатекстовым потенциалом, который может быть развернут полностью, частично либо не развернут совсем.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, текст, метатекст, метапоказатели, учебный процесс, методика обучения.*

**Bystrova T. S.**

*Moscow State University of Technology «STANKIN»,  
Russia, Moscow*

## **METATEXT METRICS AS A MEANS OF TEXT CONNECTIVITY IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article explains the importance of studying the text in a foreign language class, namely the study of metatext elements. Metatext exists only in the

text and cannot be autonomous. When studying RCTs, a foreign student is faced with the fact that any text has a metatext potential that can be fully developed, partially or not at all.

*Keywords: Russian as a foreign language, text, metatext, meta-indicators, educational process, teaching methodology.*

Овладение языком (как родным, так и иностранным) совсем не сводится к запоминанию языковых единиц и усвоению правил их сочетания. Это всего лишь элементарный, подготовительный уровень, а затем происходит взаимодействие своего речевого опыта с чужими высказываниями. Этот опыт М. М. Бахтин характеризует как творческое освоение чужих слов, а не слов языка [1]. Освоение чужих слов считается закономерностью усвоения языка, это происходит независимо от преподавателя, хотя важным является выбор этих слов, всевозможных текстовых материалов. В таком смысле переоценить роль метатекстовых единиц в языковом учебном процессе невозможно, ведь именно от их понимания зависит результат освоения любого текстового материала.

Термин текст в научных исследованиях последних лет принадлежит к числу самых употребительных. В лингводидактической практике используются различные тексты: устные и письменные; учебные (подготовленные авторами учебника) и аутентичные (созданные в процессе реального общения носителей языка). Последние подразделяются на научные, официально-деловые, публицистические, художественные и др.

Использование текстов в языковом учебном процессе имеет многолетнюю историю. Текст, как правило, выступает в роли организующего начала. Именно вокруг него строится вся система языковых упражнений, речевых заданий, различных средств наглядности и др.

Основная цель овладения иностранным языком, которую хотел бы достичь практически любой его изучающий, – это умение порождать тексты, максимально точные с точки зрения норм, которые приняты в данном лингвосоциокультурном окружении, и умение адекватно понимать тексты на данном языке. Сегодня методика обучения РКИ, которая провозглашает своей главной целью обучение речевому общению, иными словами, обучение порождению и пониманию текстов, определяет статус текста как главной единицы обучения (или одной из главных) в языковом учебном процессе (в учебнике, на аудиторном занятии и пр.), а не только как учебного текстового материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры и др.

Общая для участников коммуникации эксплицитно выраженная

информация – это сам язык. Автор использует языковые средства в соответствии с их общепринятым значением, либо видоизменяет их по существующим в данном языке правилам, создавая при этом, например, неологизмы. Однако автор, создавая текст, часто включает в него не все, что важно для понимания текста, опуская многое из того, что считает известным читателю (например, информацию из сферы культуры). В противном случае тексты были бы бесконечны.

Сложно найти такой текст, в котором было бы выражено эксплицитно все, что составляет его содержание и требуется для его понимания. Подтекстом, например, как характерной чертой текста и как скрытой авторской модальностью обладает каждый текст, в том числе официально-деловой или научный, в которых скрытые смыслы присутствуют и составляют значительную часть их информационного потенциала. Человеческая речь устроена таким образом, что мы зачастую не высказываем все свои мысли, опуская из речи все, что по нашему мнению должно быть известно тому, кому текст предназначен, то есть общие для участников коммуникации фоновые знания, так, появляется подтекст. Автору лишь стоит объяснить читателю или собеседнику, что данная информация важна для данного текста. Здесь на помощь приходят метатекстовые элементы, направляющие тем или иным образом мысли автора.

Метатекст существует только в тексте и не может быть автономным: изъятый из текста, он становится непонятным, рассыпается на отдельные единицы (слова, фразеологизмы, словосочетания, предикативные единицы).

При изучении РКИ иностранный учащийся сталкивается с тем, что любой текст обладает метатекстовым потенциалом, который может быть развернут полностью, частично либо не развернут совсем, что зависит от человеческого фактора: 1) от текстовой и лингвистической компетенции говорящего, 2) от его способности к речевой рефлексии и 3) от склонности к заботе об интересах другого, то есть адресата.

Текст сэксплицитным метатекстом, развернутым полностью при условии коммуникативной целесообразности, является в определенном смысле слова хорошо организованным, потому что в нем каждое высказывание и каждая номинация выступает как часть целого. Безусловно, степень развернутости в тексте метатекста зависит от текстовой и лингвистической компетенции говорящего, а также от его способности к речевой рефлексии и заботе об интересах другого, то есть адресата.

В тексте симплицитным метатекстом информация о речевой рефлексии говорящего извлекается с опорой на паралингвистические знаки. Текст с невыраженным метатекстом, по мнению Т.В. Шмелевой, является нормативным для русского языка и «соответствует стандартам речевого общения» [2].

Язык располагает богатой и иерархически организованной системой средств выражения метатекста, ядром которой являются вербальные средства – метавысказывания и метаэлементы, различающиеся между собой степенью экспликации метатекстовой информации: ср. метаэлемент *так* и метавысказывания *Подведем итоги* или *Мы пришли к следующим выводам*.

К русскому репертуару вербальных метапоказателей относятся: 1) союзы, 2) вводные элементы, чаще всего гибридные языковые образования, совмещающие признаки союзов и вводных слов, 3) фразеологизмы (*так сказать, как говорится, что называется, в двух словах* и др.), 4) соединения слов, которые входят на правах компонента в состав члена предложения (*в кавычках, в лучшем понимании слова*), в том числе и свободные словосочетания, 5) метавысказывания, представляющие собой или предикативную единицу, или полипредикативный комплекс, или даже абзац и выражающие развернутый метакомментарий.

Вербальные средства метатекста сочетаются и могут взаимодействовать с изофункциональными просодическими и паралингвистическими средствами, то есть имплицитными метапоказателями, выражающими лишь «намек» на рефлексиию.

В устной форме коммуникации адресат может получить метатекстовую информацию, выраженную вербально и имплицитно – просодическими и кинетическими средствами. Взаимодействие вербальных и просодических, вербальных и кинетических средств очевидно в случае сопоставления «теневого высказывания» [3], в котором ни один из метапоказателей не выделен ни интонацией, ни жестом, ни фразой с акцентным выделением метаэлементов. Например, сопровождение произнесения одного из метапоказателей высказывания эмфатическим ударением или жестом (поднятый вверх указательный палец, означающий «внимание») снимает неоднозначность прагматической интерпретации фрагмента текста адресатом.

Письменный текст, помимо языковых – вербальных средств, обслуживают средства других коммуникативных систем и набор метапоказателей разнообразнее, чем в устном: встречаются графические – пунктуационные и шрифтовые. К пунктуационным метапоказателям

относятся собственно пунктуационные и пространственно-композиционные средства. К шрифтовым относится выделение части высказывания помощью а) вида шрифта (курсив, разрядка, жирный и полужирный), б) размера шрифта (прописные буквы, кегль), в) цветоцветовое (в рекламных или учебных текстах) и пр. Таким образом, можем предположить, что знаки препинания также обладают метатекстовой функцией.

Стоит отметить, что в практике преподавания иностранного языка недостаточно внимания уделено изучению метатекстовых показателей, несмотря на то, что их изучение дает возможность качественно улучшить понимание текста.

### Литература

1. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Шмелева, Т. В. Семантический синтаксис. Текст лекций / Т. В. Шмелева. - Красноярск: 1994. – 92 с.
3. Николаева, Т. М. Лингвистика текста: Современное состояние, синтаксис и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. - М., 1978.

**Вариченко Г.В.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена одной из актуальных проблем обучения – развитию навыков профессионального общения у иностранных студентов. В работе освещены этапы формирования и развития навыка как методической категории, спроектированы пути наиболее эффективной работы в иностранной аудитории.

В статье отмечена необходимость поэтапной работы при переходе к развитию умения.

*Ключевые слова: иностранные студенты, обучение, навык, профессиональное общение, упражнение, задание, пособие.*

**Varichenko G.V.**

*Belarusian State University,*

*Belarus, Minsk*

## **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF FOREIGN STUDENTS**

The article is devoted to one of the pressing problems of training – the development of professional communication skills of foreign students. The stages of the formation and the development of the skill as a methodological category are highlighted in the article, the ways of the most effective work in a foreign audience are designed.

The article notes the need of phased work in the transition to the development of skills.

*Keywords: foreign students, training, skill, professional communication, exercise, task, manual.*

Современная методика преподавания русского языка как иностранного интенсивно осваивается белорусскими преподавателями: создаются новые программы, разрабатываются стандарты, соответствующие языковой ситуации в образовательной среде Беларуси. Иностранные студенты выбирают русский язык в качестве первого иностранного, несмотря на глобальное распространение английского языка. Владение несколькими иностранными языками является одной из необходимых компетенций выпускника вуза, среди которых владению русским языком в программе подготовки будущего специалиста отведена значимая роль.

Современный мир нуждается в специалистах, умеющих быстро оценивать ситуацию, принимать решения в ситуациях сложного выбора, ориентироваться в потоке информации и критически осмысливать ее, т.е. обладать критическим мышлением.

Создаваемые новые научные парадигмы, методические системы в соответствии с европейскими образовательными тенденциями вызывают к жизни и новые учебные пособия, предлагая оптимальные и более



рациональные модели с современными методами и приемами обучения, стимулирующими познавательные способности обучаемых.

Современные учебные пособия должны отвечать определенным требованиям, при правильном соблюдении которых предъявляемый материал должен быть организован и упорядочен в соответствии с целями обучения и соответствовать коммуникативным и профессиональным потребностям обучаемых, способствовать развитию восприятия, памяти, внимания, мышления и других умственных процессов.

Развитие навыков и умений аудирования, чтения, говорения и письма у иностранных студентов, изучающих русский язык, признается одной из важнейших проблем методики, заключающейся в поиске наиболее эффективной системы, обеспечивающей успешное обучение русскому языку.

Известные методисты так определяют значение термина *навык* как действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания [5, с.165]. Навык функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции. Речевые операции, которые доведены до уровня совершенства, выполняются автоматически, без обдумывания и безошибочно. Навыки формируются и развиваются в результате заданий и упражнений.

Процесс формирования навыка содержит определенное количество операций. Поэтапное овладение ими и формирует навык, которое и позволяет на основе совершенствования и закрепления связей между компонентами достичь их автоматизации и высокого уровня готовности к деятельности. Отбор необходимых языковых средств из долговременной памяти и удержание результатов формирования и форм формулирования мысливоперативной памяти происходит безнаправленного и осознаваемого говорящим контроля сознания, т.е. на уровне фонового автоматизма. При составлении сообщения, формулирования мысли [2, с.112], донесении смысла высказывания до собеседника языковые средства неосознанно и автоматически удерживаются в логической последовательности при уже сформированных навыках. Психологи и методисты считают важнейшим критерием владения иноязычной речью сформированность определенных автоматизмов, т.е. навыков на пути к развитию умений. Важнейшим условием формирования навыка является мотивация.

В методике преподавания иностранных языков навыком считают автоматизированное действие с использованием фонетического, лексического и грамматического материала в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Владение грамматическими

навыками означает способность производить речевые действия по выбору модели, соответствующей речевой задаче в конкретной ситуации общения, и оформлять правильное оформление языковой единицы с соблюдением норм языка.

В состав грамматических навыков входят морфологические навыки, подразумевающие владение нормами грамматики и синтаксиса. Кроме автоматизма и безошибочности к основным качествам навыка относят низкий уровень напряженности выполнения действия.

В своем формировании и развитии грамматические навыки проходят ряд стадий: восприятие модели, имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование.

Развитие лексических навыков является необходимой составляющей работы преподавателя при обучении языку. Под лексическим навыком подразумевается автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи.

В основе лексических навыков лежат следующие операции: перевод лексической единицы из долговременной в оперативную память, сочетание последующей лексической единицы с предыдущей или наоборот, определение соответствия выбора и сочетания единиц.

В своем развитии лексические навыки проходят 6 стадий [3, с.34]: восприятие слова и процесс его функционирования, осознание значения слова, имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения, обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом, комбинирование, употребление слова в разных контекстах.

Преподаватели используют значительное количество учебников и учебных пособий, привлекают новейшие компьютерные программы, и традиционные приемы обучения сочетают с самыми продвинутыми, ориентируясь на особенности конкретной аудитории.

Проблема создания учебного пособия, отвечающего современным методическим требованиям и запросам обучаемых, остается актуальной. Отечественные и зарубежные методисты находятся в поиске учебного пособия или учебника, на базе работы с которым развитие профессиональных навыков у обучаемых происходило бы более успешно и качественно. Анализ ряда учебников и учебных пособий для иностранных студентов показывает, что при формировании определенных навыков, при ведении и закреплении речевых образцов нередко происходит «нарушение

смысловых закономерностей, что и приводит к появлению неестественных и даже лишенных смысла высказываний» [4, с.72].

Иностранец, желающий изучать русский язык, должен взять в руки понятный и интересный учебник русского языка. Чем интереснее и понятнее для иностранца будет учебник русского языка и методика его освоения, тем больше будет тех, кто не бросит изучение русского языка после нескольких неудачных и безрадостных попыток, отдаст ему свою страсть, свою душу, свое сердце [1, с.367].

Специально разработанные учебные материалы, ориентированные на учет особенностей личности каждого обучаемого, индивидуальный характер ошибок, создают возможности для успешного овладения языком специальности.

Познание как самостоятельный поиск нового, увлекает студентов в образовательную деятельность, в которой присутствуют эвристические элементы обучения, позволяющие приобретать и углублять знания, наблюдать языковые явления, формулировать выводы. Пособие «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» (авторы: Вариченко Г.В., Астапенко В.А., Проконина В.В.) способствует развитию навыков профессионального общения у иностранных студентов на базе сформированных навыков аудирования, говорения, чтения, письма, а также лексических, грамматических и др. навыков.

### Литература

1. Бондаренко, А. А. О формировании у иностранцев интереса к изучению русского языка / А. А. Бондаренко // Материалы II Международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» / Гранада, 8–10 сентября 2010г. – С. 364-367
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М., Русский язык, 1989. – С. 112
3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. Русский язык, 1989. – 277 с.
4. Сосенко, Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе) / Э. Ю. Сосенко. – М, Русский язык, 1978. – С. 72.
5. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746, [6] с.; [150 фот.].

**Божкова М. И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ)**

В статье рассмотрены основные принципы обучения реферированию научного текста. Формированию навыков аналитико-синтетической переработки текстовой информации и структурно-семантической компрессии способствует подготовительная работа, которая включает накопление конструкций для оценочного высказывания, а также изучение синтаксических особенностей этих конструкций.

*Ключевые слова: реферирование; научные тексты; профессионально-ориентированное обучение.*

**Bozhkova M. I.**

*Belarusian state University of Economics  
Belarus, Minsk*

## **TRAINING IN ABSTRACTING A SCIENTIFIC ARTICLE (FROM EXPERIENCE WITH FOREIGN UNDERGRADUATES)**

The article describes the basic principles how to deal with abstract of scientific text. The formation of skills of analytical and synthetic processing of textual information and structural and semantic compression is proceeded by preparatory work, which includes the accumulation of constructions for evaluation statements, as well as the study of syntactic features of these constructions.

*Keywords: abstracting; scientific text; professionally-oriented training*

Одним из эффективных способов обучения иностранных магистрантов языку специальности является реферирование, т.е. аналитико-синтетическая переработка научных текстов. «Реферат – краткое изложение содержания документа или его части, включающее основные фактические сведения и выводы, необходимые для первоначального ознакомления с документом и определения целесообразности обращения к нему» [2, с.55]. В основе реферата лежит репродуктивная деятельность, с помощью которой осуществляется связь между реферлируемым материалом и референтом, а также продуктивная деятельность, если рассматривать

реферат как коммуникативно-познавательный акт в целом.

Задачи реферирования не могут быть сведены лишь к сокращению первоисточника и механическому переписыванию его основных положений. Реферирование профессионально-ориентированных научных текстов является сложным видом учебно-познавательной и практической деятельности. Оно предполагает большой объем работы в процессе чтения и анализа литературы, а также требует определенных лексико-грамматических навыков и письменных речевых умений для составления собственного речевого произведения.

Научные тексты, выступающие в качестве источника для реферирования, имеют как правило проблемный характер и представляют интерес для учащихся. *«Основной принцип, которым необходимо руководствоваться при отборе текстов, ... – их содержательная ценность и наполненность экономическими терминами. Тексты должны соответствовать целям и задачам обучения, быть связанными с учебным материалом по профилирующим дисциплинам, быть источником актуальной информации и являться основой для создания определенной коммуникативной ситуации, которая выражается в необходимости восстановления текста в беседе»* [1, с.172 – 173].

Работа по реферированию научного текста, на наш взгляд, должна включать строго регламентированную систему учебных действий:

- предварительное ознакомление с текстом;
- изучающее чтение текста с целью определения основной проблематики и наиболее важной информации;
- компрессия информации;
- написание реферата и оформление его при помощи языковых средств, характерных для научного стиля речи.

В соответствии с каждым этапом работы необходимо выработать задачи, направленные на формирование определенных навыков и умений письменной речи.

На начальном этапе обучения реферированию для предупреждения ошибок необходимо объяснить различие между понятиями «изложение» и «реферирование». Часто иностранные магистранты не понимают разницу между ними. Игнорируя аналитический аспект задачи, они просто передают содержание прочитанного, а часто и просто переписывают текст. Не умея выделять главную идею, делать выводы, чаще всего они произвольно излагают факты, приводящиеся в научной статье.

На первом этапе работы над рефератом иностранные магистранты знакомятся с различными видами письменных научных работ и правилами оформления реферата. Далее им предлагается алгоритм

написания реферата и демонстрируется принцип использования этого алгоритма на примере составления реферата научной статьи, также дается образец типового реферата. Следующие занятия направлены на обучение написанию реферата различных по коммуникативным изложениям научных статей. Для реферирования используются неадаптированные научные профессионально-ориентированные тексты. *«Неадаптированный текст используется не только как источник новой лексики и актуальной информации, но и как учебный материал для развития коммуникативных навыков студентов через раскрытие специфики коммуникативного потенциала слова и его прагматической составляющей в разнообразных речевых ситуациях»* [3, с.162].

До начала чтения научного текста иностранным учащимся предлагаются задания, помогающие целенаправленному извлечению информации, например:

1. Исходя из названия статьи, определите возможное содержание текста.
2. Разделите текст на смысловые части.
3. Прочитайте абзацы текста, передайте полученную информацию другими словами, используя синонимы.
4. Найдите главную информацию в каждом абзаце.
5. Прочитайте текст. Выделите в нём вводную, основную и заключительную части.
6. Прочитайте текст. Определите его тему. Подчеркните предложения, несущие основную информацию.

Этап непосредственного реферирования научного текста сопровождается системой упражнений, включающей как тренировочные упражнения, так и речевые. После прочтения текста предлагается выполнить следующие задания:

1. Поставьте вопросы к каждому абзацу или к группе абзацев.
2. Озаглавьте абзацы, несущие главную информацию.
3. Напишите реферат текста, используя языковые и речевые стандарты-клише.

Как показывает практика, основная трудность, с которой сталкиваются иностранные учащиеся при написании реферата, состоит в недостаточном владении языковыми средствами, необходимыми для создания стандартизированного научного высказывания. Подготовка к реферированию включает в себя не только работу над анализом логической структуры текста, но и постепенное накопление конструкций для оценочного высказывания, а также изучение синтаксических

особенностей этих конструкций. Остановимся лишь на некоторых из них, наиболее значимых как для понимания содержания, так и для развития навыков и умений, необходимых при оформлении реферата.

При анализе текста первоисточника, на основе которого составляется реферат, важным является выделение главной и второстепенной информации, свертывание информации путем выбора наиболее экономного варианта высказывания. Для этого часто используются конструкции, выражающие предписания, рекомендации, пожелания. С их помощью подчеркивается убежденность автора текста-источника в истинности высказываемых положений. В реферате особенно активны клишированные конструкции с глаголами-предикатами *утверждать, убеждать, отмечать, подчеркивать, (не) соглашаться, отвергать* и др., которые по значению и функциям аналогичны модальным конструкциям.

Активно используются модальные конструкции, с помощью которых акцентируется внимание на наиболее значимых для раскрытия главного тезиса моментах, таких, как основные положения и выводы, точка зрения автора и т.п. В состав этих конструкций входят различные модальные слова со значением долженствования, необходимости, возможности и желательности: *следует подчеркнуть (выделить, отметить, остановиться и т.п.); необходимо отметить (напомнить, уточнить и т.п.); нельзя истолковывать (согласиться, не учитывать, не вспомнить и т.п.); представляется желательным (важным, целесообразным) коснуться вопроса; хотелось бы остановиться, подчеркнуть* и т.п.

Знание учащимися этих средств и их функций в тексте, умение пользоваться ими способствуют эффективности обучения.

Таким образом, навыки реферирования, формирующиеся в процессе обучения иностранных магистрантов русскому языку, стимулируют становление универсальных навыков и умений научной деятельности.

### Литература

1. Божкова, М. И. К вопросу о принципах отбора текстов по специальности для студентов-экономистов. / М. И. Божкова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы IV Международной научно-методической конференции / Омск, Омский бронетанковый инженерный институт, 25 мая 2018г. – Омск, 2018. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34890394> Дата доступа – 25.09.2019
2. Демидова, А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи.

Оформление научной работы: учеб. пособие / А. К. Демидова. – М.: Русский язык, 1991. – 201 с.

3. Новосельцева, И. И. Развитие коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном обучении [Электронный ресурс] / И. И. Новосельцева // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Материалы V Международной научно-методической конференции / Омск, 24 мая 2019 г. – Омск, 2019. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37368019> Дата доступа – 25.09.2019

**Дунькович Ж. А., Королева Т.В., Рукавишникова С.М.**

*Военная академия Республики Беларусь*

*Беларусь, Минск*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ВОЕННОГО И ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению некоторых особенностей перевода текстов военного и военно-технического содержания на практических занятиях в рамках курса учебного перевода.

*Ключевые слова: перевод, тексты военного и военно-технического содержания, адекватность и эквивалентность перевода.*

**Dunkovich Zh.A., Koroleva T.V., Rukavishnikova S.M.**

*Military Academy of the Republic of Belarus*

*Belarus, Minsk*

## **FEATURES OF TRANSLATION OF MILITARY TEXTS AND MILITARY TECHNICAL CONTENT**

The article is devoted to the consideration of some features of the translation of texts of military and military-technical content in practical exercises as part of the course of educational translation.



*Keywords: translation, texts of military and military-technical content, adequacy and equivalence of translation.*

При обучении языку специальности в военном вузе в рамках изучения русского языка как иностранного (РКИ) на заключительном этапе практикуется курс учебного перевода на базе текстов военного и военно-технического содержания. Главной задачей данного курса является формирование на основе базисных знаний переводческой компетенции как составляющей профессиональной компетенции. «При правильной организации курс перевода выполняет функции и средства обучения русскому языку как иностранному и дополнительно цели обучения – подготовки иностранных учащихся к переводческой деятельности в письменной и устной формах. Более того, курс перевода благодаря возможности приобретения дополнительных (переводческих) умений усиливает мотивацию обучения и стимулирует расширение сферы применения русского языка за рубежом» [6, с.4].

Тексты военного и военно-технического содержания имеют специфические черты, связанные с особенностями стиля, лексики и грамматики: широкое использование терминов (в том числе многокомпонентных, устойчивых и переменнo-устойчивых терминологических словосочетаний), многочисленных клишированных конструкций, выраженных инфинитивными и причастными оборотами; наличие большого количества условных обозначений и сокращений (аббревиатур), отсутствие образно-эмоциональных средств [5]. Учёт этих особенностей при обучении переводу позволяет достичь эквивалентности и адекватности перевода и верно передать смысл оригинала, что является немаловажным при принятии решений в военно-профессиональной деятельности. Этому во многом способствует правильно выстроенная система упражнений, предлагаемая большинством авторитетных методических пособий по РКИ [1; 3; 4; 8]: *вводно-подготовительные упражнения и основные (текстовые и послетекстовые упражнения)*.

Вводно-подготовительные упражнения направлены на усвоение сочетаемости слов, выбор синонимов, расшифровку сокращений, объяснение терминов, выработку умения переключаемости с одного языка на другой, то есть на снятие семантических и синтаксических трудностей в процессе перевода и обеспечение вариантности выбора правильного эквивалента перевода. Эти упражнения рассчитаны на поэлементную отработку переводческих навыков на ограниченном языковом материале на уровне слов, словосочетаний, предложений.

Основные упражнения предполагают комплексную отработку переводческих навыков на уровне связных текстов: устный и письменный перевод с родного языка на русский и с русского языка на родной, перевод-пересказ, двойной (обратный перевод), чтение (прослушивание) текста на родном языке, составление вопросов к тексту на русском языке и т.п. В результате выполнения основных упражнений осуществляется тренировка механизма переключения с родного языка на русский язык и с русского на родной, отрабатывается синхронизация устного восприятия с письмом, развивается слуховая и логическая память. В определённой последовательности отрабатываются основные переводческие навыки и умения.

При выполнении вводно-подготовительных упражнений обучающиеся сталкиваются с рядом трудностей семантического характера: неразличение паронимов (*автоматический/автоматизированный, массовый/массированный, группа/группировка,*); нарушение лексической сочетаемости (*оборудовать позицию/ оснащать армию, руководить военной операцией/ командовать подразделением*); перевод аббревиатур и устойчивых и переменно-устойчивых выражений (*открыть огонь, вести бой/ вести разведку/ вести огонь, нанести удар/ нанести поражение противнику, живая сила/ ударная сила, личный состав/ командный состав*) и т.п.

Одним из явлений, свойственных многим языкам и характеризующих лексико-семантическую систему языка, является омонимия. Омонимия представляет собой определённую помеху в процессе перевода, когда стоит проблема выбора нужного значения слова. Например, при переводе слов и словосочетаний с русского языка на испанский: *боевой корабль (barcodeguerra) – боевая пружина (в оружии) (resortedepercusión) – боевой парень (muchacho valiente (osado) – боевой товарищ (compañero de armas), наведение ракет (apuntamiento del misil) – наведение мостов (tendido de puentes); развернуть систему (desplegar el sistema) – развернуть конфету – desenrollar un caramelo; комплекс средств автоматизации (complejo de medios automatizados) – спортивный комплекс (polideportivo).*

Как было отмечено ранее, для текстов военного и военно-технического содержания характерно наличие большого количества терминов, многие из которых представлены в виде аббревиатур. Для правильного определения значения той или иной аббревиатуры необходимо восстановить её исходную форму. Чаще всего русской аббревиатуре есть эквивалент в родном языке, поэтому их перевод не вызывает трудностей. Например, в испанском языке: *БРБД (баллистическая ракета большой*

дальности) – LRBM (*misil balístico de largo alcance*), PBB (*ракета воздух-воздух*) – ААМ (*Misil Aire-Aire*). Однако при отсутствии эквивалента аббревиатура переводится словосочетанием: ВВС (*военно-воздушные силы*) – *fuerzaaerea*; АСУ (*автоматизированная система управления*) – *sistema automatizado de direccion*; ПВО (*противовоздушная оборона*) – *defensa antiaerea*; ЗРК (*зенитно-ракетный комплекс*) – *complejo de misiles antiaereos*.

На синтаксическом уровне для иностранцев особые трудности может представлять перевод предложений, содержащих причастные и деепричастные обороты, пассивные конструкции. Чтобы избежать ошибок при их переводе, необходима тренировка в выборе синонимичных лексико-грамматических конструкций, замене конструкций с причастными оборотами определительными предложениями, трансформации сложных предложений в простые, активных конструкций в пассивные и наоборот. Например, русские причастия действительного залога настоящего и прошедшего времени в испанском языке передаются с помощью придаточных определительных предложений, обычно вводимых союзом *que*. *Успех, достигнутый ночью, должен развиваться в дневное время.* – *El éxito que se ha logrado de noche debe explotarse de día.*

Следует также обратить внимание на перевод с русского языка согласованных именных словосочетаний, которые в ряде языков передаются конструкцией *существительное + прилагательное*, а при отсутствии эквивалентного прилагательного существительными с соответствующим предлогом. Например: *личная экипировка (equipamiento personal)*, *контурные точки (puntos de contorno)*, *огневое поражение (destrucción con ayuda de fuego)*, *боевой порядок (orden de combate)*.

Таким образом, перевод текстов военного и военно-технического содержания имеет свои специфические особенности и предполагает не только перевод слов с одного языка на другой, но и применение комплекса знаний – как лингвистических, так и узкоспециализированных. Системность и последовательность в работе по обучению переводу в рамках курса военного учебного перевода в значительной степени способствуют формированию профессиональной компетенции.

### Литература

1. Гарбовский, Н. К. Теория перевода: учебное пособие / Н. К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 554 с.
2. Денисенко, Ю. А. Пособие по научно-техническому переводу: [в 2 ч.] / Ю. А. Денисенко, В. Н. Комиссаров, Л. А. Черняховская [и др.] – М.: Всесоюз. центр переводов, 1980-1981.

3. Казакова, Т. А. Практические основы перевода: учебное пособие / Т. А. Казакова. – СПб: Лениздат; Издательство «Союз», 2002 – 320 с.
4. Мельцев, И. Ф. Учебник военного перевода. Испанский язык. Часть I / И. Ф. Мельцев. – Москва: Военный институт, 1975. – 620 с.
5. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин.: 3-е изд., перераб. – М.: Изд-во «Флинта», 2003. – 320 с.
6. Нечаева, В. М. Методика обучения переводческой деятельности: (В рамках курса русского языка как иностранного) / В. М. Нечаева. - М., 1994.
7. Сироткина, З. И. Пособие по учебному переводу с испанского языка на русский / З. И. Сироткина, М. Н. Кудряшова. - М., изд-во «Русский язык» 1980-1981. -.С. 366
8. Иванова, О. Ю. Обращение избранного президента СПР к членам Союза переводчиков России / О. Ю. Иванова [Электронный ресурс.] Режим доступа : [http://www.translators-union.ru/files/rek-SPR2004ver1\\_02.pdf](http://www.translators-union.ru/files/rek-SPR2004ver1_02.pdf) Дата доступа: 30.09.2019

**Малько А.И.**

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия  
Беларусь, Горки*

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Статья посвящена практике использования на занятиях по русскому языку как иностранному тестов страноведческого характера, что способствует повышению мотивации иностранных студентов к изучению русского языка.

*Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, активизация речевой и мыслительной деятельности, коммуникативные умения, воспитательное значение.*

**Malko A. I.**

*Belarusian State Agricultural Academy*

*Belarus, Gorki*

## **ABOUT USE OF COUNTRY LOCAL TEXTS IN LESSONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN**

The article is devoted to the practice of using tests of a regional geographic character in the classes of Russian as a foreign language, which helps to increase the motivation of foreign students to study the Russian language.

*Keywords: linguistic and regional aspect, activation of speech and mental activity, communicative skills, educational value.*

В методике преподавания русского языка как иностранного одним из важных аспектов является лингвострановедческий, позволяющий знакомить иностранных учащихся с культурой страны, в которой они получают высшее образование, с достопримечательностями больших и малых городов, в том числе города, в котором они учатся.

Страноведение способствует поддержанию заинтересованности студентов в изучении русского языка.

В УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», преподавателями-русистами накоплен большой опыт использования страноведения в обучении иностранных граждан русскому языку. Для обеспечения учебного процесса с привлечением страноведческого материала преподавателями кафедры лингвистических дисциплин создано пособие «Русский язык как иностранный. Знакомимся с Беларусью», в которые включены разнообразные лексические темы, сопровождаемые системой предтекстовых и послетекстовых упражнений, имеющих коммуникативную направленность. В пособии представлены материалы о Полоцком княжестве, Республике Беларусь, ее государственной символике, об областных городах и их достопримечательностях, о природе Беларуси (озеро Нарочь, Беловежская пуща), о национальных традициях и праздниках (Купалье, белорусская свадьба, белорусская национальная кухня).

В пособии важное место занимают тексты «Горки», «БГСХА», «Ленино» (прежнее название Романово). К страноведческим текстам о городах студентами и преподавателями подготовлены красочные презентации.

В работе по страноведению важно рассказать не только об интересных местах республики, но и о знаменитых людях, родившихся в

Беларуси, которые заслуживают уважения и любви народа. Это и небесная заступница Беларуси, великая просветительница Ефросинья Полоцкая, известный всему миру первопечатник Франциск Скорина, первая в мире женщина-профессор Софья Ковалевская, народные поэты Беларуси Янка Купала и Якуб Колас (они не раз приезжали в Горки на творческие встречи со студентами и преподавателями), белорусские лётчики-космонавты Пётр Климук и Владимир Коваленок, Жорес Алферов – лауреат Нобелевской премии 2000 года, Светлана Алексиевич – нобелевский лауреат 2015 года из Беларуси. Обо всех этих известных в Беларуси и за ее пределами людях в пособии есть материалы, которые студенты с интересом читают.

В рубрике «Это интересно знать» помещены разнообразные факты о белорусах, известных в мире, об открытиях, знаменитых спортсменах, спортивных рекордах и т.д.

Страноведческая работа осуществляется в самых различных формах. Здесь и беседы о городах и интересных местах в них с использованием мультимедийных презентаций, чтение литературы краеведческого характера, работа над печатными и звучащими учебными текстами, применение местного краеведческого материала для создания учебно-речевых ситуаций, подготовка презентаций о Горках, академии, городах Беларуси, о красивой белорусской природе.

Преподавателями русского языка как иностранного проводится также большая страноведческая работа во внеучебное время. Это в первую очередь организация поездок, экскурсий. С иностранными студентами, обучающимися в академии, проводятся экскурсии в Горецкий историко-этнографический музей, на выставки, в школу ремесел, конноспортивную школу, на большой рыбокомплекс, построенный в 2012 году, в музей польско-советской дружбы в агрогородке Ленино, в академический ботанический сад и дендрологический парк, а также поездки в другие города республики, посещение замков в Несвиже и Мире, музея народного творчества «Дудутки», музея Великой Отечественной войны.

Страноведение стимулирует активизацию речевой и мыслительной деятельности студентов, помогает обогащению словарного запаса, расширяет рамки речевых ситуаций. Страноведческий материал способствует становлению коммуникативных умений в разных сферах общения. Усвоение разнообразной информации о стране и городе, где учатся иностранные студенты, помогает адекватному восприятию ими окружающей действительности. Поэтому преподавание русского языка как иностранного предполагает страноведческую аспектизацию, которая осуществляется как процесс формирования страноведческой компетенции учащихся.

Лингвострановедение обеспечивает иностранного учащегося страноведческими сведениями, необходимыми и достаточными для адекватной коммуникации. В связи с осуществлением принципа активной коммуникации в подаче материала необходима система заданий и активизации речевой деятельности учащихся. Эта система должна быть направлена на активизацию мыслительной деятельности, носить проблемный характер, учитывать будущую специальность обучающихся и реалии родной для них культуры.

Введение элементов родной для студентов культуры оживляет урок, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Опираясь на прием сопоставления фактов двух культур, преподаватель обращается к уже имеющимся знаниям и опыту обучающихся, что ведет к оптимизации процесса обучения русскому языку, а также стимулирует учащихся к самостоятельному творчеству.

### Литература

1. Горянский, В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания / В. Д. Горянский // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Сб. научно-методических статей. - М.: Русский язык, 1979. - С. 39–44.
2. Русский язык как иностранный. Знакомимся с Беларусью: пособие для иностранных студентов // А. И. Малько, Н. Т. Антонович, С. П. Добижи, Е. А. Сафронова. - Горки: БГСХА, 2017. – 98 с.

**Новикова Л.П.**

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова  
Беларусь, Витебск*

### **АУТЕНТИЧНЫЙ МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье рассматривается использование аутентичных медиатекстов на занятиях по русскому языку как иностранному. Представлены

требования к указанным медиатекстам и примеры заданий на различных этапах работы.

*Ключевые слова: устная речь, аудирование, медиатекст.*

**Novikova L.P.**

*Vitebsk State University*

*named after P.M. Masherov*

## **AUTHENTIC MEDIA TEXT AS A MEANS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE LESSONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN**

The article examines the use of authentic media texts at the lessons in the Russian language as a foreign. The requirements for the specified media texts and examples of tasks at various stages of work are presented.

*Keywords: oral speaking, listening, media text.*

В современных условиях глобализации и активизации межкультурного общения особое внимание лингвистов привлечено к изучению языка сферы массовой коммуникации, характеризующемуся «большой социальной востребованностью» [1, с.177]. Актуальность использования публицистического текста на занятиях по русскому языку как иностранному обусловлена в первую очередь тем, что в настоящее время основным источником информации для индивида выступают разного рода тексты средств массовой коммуникации, в которых не только широко представлена проблематика современного социума, но и зафиксирована живая речь носителей языка. Кроме того, средства массовой коммуникации в целом «служат одной из основополагающих форм языкового существования» [2, с.7].

В современной лингвистической литературе медиатекст понимается как сложная единица, «посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовой коммуникации», «многоуровневое явление, изложенное в любом виде и жанре массмедиа» [2, с.12]. В ходе учебного процесса аутентичный медиатекст может быть использован в процессе введения нового языкового материала, как средство обучения другим видам речевой деятельности, а также в качестве средства диагностики речевого развития обучающегося.

Однако следует отметить, что на начальном этапе обучения



иностранные студенты не обладают развитым фонематическим слухом на русском языке, восприятие и понимание возможно только при замедленном темпе речи и небольшом объеме звучащих текстов, предварительно специально адаптированных. Использование аутентичных аудиоматериалов на данном этапе обучения представляется нецелесообразным. Вместе с тем, как отмечает Л.Н. Чумак, основной целью обучения аудированию является научить студентов «понимать звучащую речь в достаточно сложных условиях естественного общения» [3, с.219]. Для достижения указанной цели использование аутентичных медиатекстов средств массовой коммуникации представляется особенно эффективным.

Примерами подобных медиатекстов могут служить записи устной публичной речи в приложении к диссертационному исследованию «Русская устная публичная речь в близкородственной двуязычной среде г.Витебска: норма и узус» [4]. Устная публичная речь понимается нами как осуществляемая в условиях официального общения спонтанная (т.е. продуцируемая непосредственно в ходе речевого процесса) литературная речь. Как известно, это сложный феномен, в котором переплетаются особенности спонтанной устной и книжно-письменной речи, что создает материал для наблюдения над живыми языковыми процессами. Следовательно, в первую очередь использование аутентичных медиатекстов на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо при работе со студентами филологических специальностей.

Предлагаемые иностранным студентам медиатексты должны характеризоваться актуальностью, содержательной и информационной значимостью, соотноситься с ранее изученным материалом, а также обладать образовательным и воспитательным потенциалом. На начальном этапе используются материалы информационных передач длительностью 3-5 минут.

В процессе подготовительной работы преподаватель разделяет медиатекст на логически завершенные фрагменты, создает скрипт текста, составляет лексический минимум и перечень заданий для каждого этапа.

Этапы работы с аутентичным медиатекстом можно определить как 1) подготовительный этап, основной целью которого является развитие фонетического и интонационного слуха студентов, формирование готовности к восприятию и пониманию материала, активизация лексического запаса; 2) этап прослушивания, в процессе которого осуществляется осмысление и понимание информации, развитие коммуникативной компетенции учащихся; 3) послетекстовый этап, обеспечивающий развитие аналитических и творческих умений студентов,

а также контроль восприятия информации.

Примерами заданий на подготовительном этапе работы могут быть следующие: прослушайте и запишите ключевые слова и словосочетания, определите их значение по словарю; подберите синонимы (антонимы); назовите прилагательные и глаголы, употребляющиеся с представленными существительными; образуйте прилагательные от существительных (существительные от глаголов); определите возможную тему медиатекста и др.

Количество прослушиваний зависит от уровня языковой подготовки студентов. Примерами заданий после первого прослушивания, которые направлены на проверку фрагментарного понимания, являются следующие: ответьте на общие вопросы по прослушанному тексту; назовите тему данного текста и др. Задания, предлагаемые после второго (третьего) прослушивания, проверяют детальное понимание учащимися медиатекста: ответьте на специальные вопросы по прослушанному тексту; распределите правильно пункты предложенного плана; озаглавьте прослушанный текст; запишите точные данные (даты, количества и т.д.), встречающиеся в прослушанном тексте; закончите фразы (заполните пропуски) и др.

На послетекстовом этапе целесообразно предложить следующие задания: подтвердите или опровергните высказывания; перескажите прослушанный текст; найдите в скрипте прослушанного текста слова и выражения, характерные для стиля массмедиа и др. Необходимы также задания на творческую интерпретацию прослушанной информации: составьте свои вопросы по данному тексту; подготовьте монологическое высказывание на тему, представленную в прослушанном тексте и др.

Следует подчеркнуть, что прослушивание учащимися аутентичных медиатекстов без выполнения специально подготовленных заданий не обеспечивает формирование коммуникативной компетенции. В настоящее время разработка для иностранных студентов соответствующих учебных пособий с аудиоприложениями представляется особенно актуальной задачей.

### Литература

1. Нецименко, Г. П. Речевой узус публичной коммуникации в славянских языках и его структурно-функциональная динамика на рубеже столетий / Г. П. Нецименко // *Dynamika współczesnego słownictwa słowiańskiego w przestrzeni stylistowo-funkcjonalnej*. – Warszawa, 2017. – С. 177–195.

2. Казими́рова, О. В. Коммуникативные аспекты медийного дискурса / О. В. Казими́рова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – 188 с.
3. Чума́к, Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Л. Н. Чума́к. – Минск: БГУ, 2009. – 304 с.
4. Новико́ва, Л. П. Русская устная публичная речь в близкородственной двуязычной среде г. Витебска: норма и узус: дис. ... канд. филол. наук: 10.02. 02 / Л. П. Новико́ва. – Витебск, 2014. – 238 с.

**Новосельцева И.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

## **АУДИОТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Рассматриваются особенности обучения аудированию на материале языка специальности. Отмечается, что обучающий потенциал аутентичных аудиотекстов по специальности способствует развитию у иностранных студентов иноязычной профессионально ориентированной речи, аудитивной компетенции.

*Ключевые слова: язык специальности, аудирование, аудиотекст, аудитивная компетенция.*

**Novoseltseva I.I.**

*Belarusian State Economic University  
Belarus, Minsk*

## **AUDIO TEXT IN SPECIALIZED LANGUAGE TRAINING**

The features of teaching the listening comprehension based on the material of specialty language are considered. It is noted that the instructional capacity of specialty authentic audio texts promotes the development of professionally oriented speech and auditory competence of foreign students.

*Keywords: language of specialty, listening comprehension, audio text,*

*auditory competence.*

Для иностранных граждан, получающих образование в практико-ориентированной магистратуре БГЭУ, русский язык является в первую очередь средством получения профилирующих знаний, поэтому среди основных целей преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» (русский) – развитие устной и письменной профессиональной речевой компетенции. Студенты-инофоны получают основную информацию по языку специальности в ходе слушания лекций, через которое формируются и развиваются речевые навыки. Для достижения уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности в рамках учебно-профессиональной сферы магистранты должны уметь продуцировать, в соответствии с заданной коммуникативной установкой, не только письменные, но и аудиотексты научного и узкоспециального содержания, производить содержательно-оценочную переработку специальной информации. Владение языковыми знаниями невозможно без способности формулировать мысли и воспринимать устную речь на изучаемом языке, реализовывать намерения в ситуациях реальной коммуникации. Восприятие на слух и понимание иноязычной речи, овладение говорением – наиболее сложные процессы мыслительно-мнемической и речевой деятельности. В этой связи на первое место в обучении иностранному языку многие лингводидакты, вслед за А.Н. Щукиным и Е.И. Пассовым, ставят взаимосвязанные компоненты коммуникативного подхода – аудирование и говорение.

Обучение аудированию на материале языка специальности – актуальная проблема методики преподавания РКИ. Аудиовизуальный метод (в частности, работа с аудиотекстом) – один из самых трудоемких в процессе изучения иностранного языка, но позволяющий в «сжатые сроки интенсифицировать развитие навыков речевой и мыслительной деятельности студентов, их умение продуцировать на русском языке материалы по специальности» [5, с.146]. За последние десятилетия в лингводидактике появилось значительное количество актуальных работ, посвященных российскими исследователями Д. В. Агаповой, Н. Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Л.А. Константиновой, Л.С. Крючковой, Д. Л. Морозовым, Е.И. Пассовым, В.А. Потемкиной, Е. Н. Солововой, П. В. Сысоевым, С.В. Тиминой, Н. Л. Федотовой, А.Н. Щукиным и др. проблемным аспектам формирования аудитивной компетенции, поиску современных технологий ее развития. С учетом различных подходов к определению понятия, под аудированием понимается одновременный, «активный осознанный речемыслительный процесс, направленный на распознавание,

восприятие, понимание и интерпретацию поступающего звукового сообщения» [2, с.13]. В рамках учебного процесса практический интерес представляет предложенная исследователем С.В. Говорун классификация видов аудирования, основанная на конкретных целях обучения: «1) интенсивное аудирование, подразумевающее полное и точное понимание звукового сообщения; 2) экстенсивное аудирование, предполагающее умение понимать звуковые тексты большой длительности и содержание звучащего текста в целом; 3) выборочное аудирование с извлечением определенной информации; 4) интерактивное аудирование как компонент устно-речевого общения; 5) критическое аудирование, подразумевающее ответную реакцию слушающего на звуковое сообщение» [2, с.17-18]. Требования к аудитивным умениям структурированы в документе Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция». Содержание обучения аудированию включает в себя лингвистический, психологический и методологический компоненты.

Использование в учебном процессе аудиотекстов предполагает реализацию в первую очередь образовательной функции и функции развития у обучаемых механизмов памяти, мышления и речи. Поэтому важную роль в аудировании, с учетом его коммуникативной направленности, играет подбор аутентичного аудитивного материала – созданных носителями языка для неучебных целей образцов (монологов, диалогов, полилогов) речи. Отмечая ценность аутентичного аудиотекста как средства обучения, лингводидакты акцентируют внимание на таких основных к нему требованиях, как цельность и предметно-содержательная информативная насыщенность, проблемность и познавательность, интонационная расчлененность и равномерность чередования фраз разного объема. Аудирование выступает средством формирования и развития навыков во всех других видах речевой деятельности, овладения языковыми и социокультурными знаниями.

На продвинутом этапе обучения языку специальности предъявляются тексты осложненной композиционно-смысловой структуры, насыщенные терминологическими словосочетаниями, характерными для профильных дисциплин, количество незнакомых слов может достигать до 5%, но устанавливаться из контекста и языкового опыта обучающихся. Длительность и темп звучания, количество предъявлений, уровень сложности смысловой и синтаксической организации аудиотекста, упражнения и задания к нему зависят от поставленной преподавателем цели занятия и сформулированных задач, выбранного вида аудирования

и этапов работы с прослушанным материалом, от уровня владения языком студентами, их ментальных особенностей. При этом многие методисты отмечают условность деления ориентирующих упражнений в соответствии с формируемыми механизмами аудирования, представляющего собой все-таки «единый, спонтанный процесс, в ходе которого учащиеся осуществляют все действия смысловой переработки информации» [6, с.89]. Даже если поставлена цель на тренировку только речевых умений, опосредованно отрабатываются и фонационные, и лексико-грамматические навыки. Кроме того, работая с профтекстом, магистранты должны осознавать, что общеупотребительное слово в результате специализации значений слов может терминизироваться, поэтому «семантико-структурный способ изучения образования экономических терминов позволяет иностранным студентам лучше понимать и прочнее усваивать новые термины» [1, с.172].

На занятиях с магистрантами с целью проверки способности удерживать в памяти прослушанную информацию, понимать содержание текста и выражать свое отношение к полученной информации, преодоления трудностей восприятия и осмысления звучащей речи используются тексты и упражнения различной сложности. Например, для определения селективного понимания информации, насыщенной экономическими терминами и специфическими синтаксическими конструкциями, магистрантам специализации «Международные финансы и инвестиции» по теме «*Валютная система*» предлагаются задания на вычленение из аудиотекста «*Мировые резервные валюты*» (3 минуты звучания в среднем для русской речи темпе) ключевых информативных фраз (*Корзина резервных валют – .... Резервные валюты используются для создания ..., повышения ..., сохранения ... и увеличения .... Признание национальной валюты резервной обязывает страну поддерживать ..., снимать ..., ликвидировать ....*). Перед однократным прослушиванием текста для концентрации внимания, активизации долговременной памяти и антиципации предъявляется инфографика «*Валютные портфели МВФ и стран большой двадцатки*». Хотя методистами и отмечено, что формирование подлинной аудитивной компетенции предполагает «чистое аудирование», т.е. отсутствие зрительных и вербальных опор, облегчающих понимание прослушанного, отметим, что использование визуальных опор к сложному тексту всегда вызывает интерес студентов (особенно из КНР), повышает интенсивность их мыслительной и речевой деятельности, качество выполнения установок преподавателя.

В ходе аудирования вероятностное прогнозирование (антиципация) высказывания выступает на первый план, так как «при расшифровке

речевого потока происходит расчленение звучащей речи на отдельные грамматико-семантические звенья: фразы, словосочетания, слова», а «понять общий смысл и структуру фразы студент может только после того, как будет воспринят глагол, по которому легко восстанавливаются незаполненные объектные и обстоятельственные компоненты смысла» [4, с.353]. Поэтому способность к прогнозированию можно установить на первом этапе аудирования как через использование визуальных импульсов (картинок и графиков) в процессе ответов магистрантов на вопросы и обсуждения утверждений, так и при выполнении традиционных заданий на определение пропущенного смыслового фрагмента и поиск эквивалентных замен сходных по смыслу фраз или слов (*Резервные валюты используются/применяются для создания золотовалютных запасов и повышения конкурентоспособности экспортируемой продукции/накопления золотовалютных резервов и укрепления конкурентоспособности экспортных операций. Значение расчётной единицы СДР (SDR) рассчитывается/определяется на основе средневзвешенной/усреднённой стоимости корзины валют МВФ. При расчёте стоимости/значения глобальной валютной единицы Вокю (Wocu) учитывается/принимается в расчёт/вычисляется доля ВВП стран большой двадцатки. К 2020 году китайский юань планируется запустить/вывести на свободную конвертацию). Уровень критического понимания определяется при работе с интеллект-картой «Корзина в валютной корзине», формулировании перед прослушиванием устных или письменных прогнозов и их корректировке при ответах на послетекстовые вопросы: «Можно ли говорить о преимуществе мультивалютной корзины по сравнению с бивалютной?», «При какой ситуации на торгах можно говорить об усилении позиций доллара США?», «Почему у доллара США самая весомая доля среди резервных валют?», «В чём особенность формирования валютной корзины Беларуси? Почему валюта страны часто обесценивается?»).*

Наиболее эффективным средством диагностики аудитивных умений является тест, так как позволяет «моделировать ситуацию, в которой необходимо показать владение теми или иными умениями и навыками, а выбор ответа указывает на уровень их сформированности в количественном и качественном выражении» [7, с.20]. С помощью контрольных тестов можно быстро выявить пробелы конкретного (фрагментарного, общего/глобального, полного/детального, критического) уровня понимания текста на слух.

Безусловно, аудирование далеко не всегда проходит успешно, что связано не только со сложностью аудиоматериала, но и уровнем

развития у аудитора умения воспринимать форму и содержание звучащего текста целостно, с его речевым, прагматическим и социокультурным опытом. Бесспорно, и то, что способность инофонов удерживать в памяти иноязычное линейно поступающее (в разном темпе, тембровом и шумовом оформлении) звуковое сообщение намного ниже слуховой памяти носителей языка, поэтому аудирование должно быть системным управляемым элементом занятий. Однако следует учитывать, что учебный процесс, реализуемый на основе логико-семиотической модели, более продуктивен, если направлен не на искусственное максимальное устранение преподавателем всех трудностей, возникающих при восприятии звучащего текста, а на выработку у обучаемых умения их преодолевать.

Практика преподавания показывает, что воздействие мужского голоса (баритона) на процесс смыслового восприятия звучащей информации при произвольном запоминании студентами из КНР эффективнее женского тембра. Этот факт в определенной степени подтверждает традиционное отношение в культуре Китая к мужчине (гражданину великого Среднего государства) как «центру Мира», более выраженное образное, чем логическое, мышление китайцев, особенности восприятия ими фонетических паралингвистических средств невербальной коммуникации. Поэтому на занятиях необходимо использовать и «упражнения, направленные на развитие паравербальных средств коммуникации (темпа речи, тембра, высоты и громкости голоса) как способов достижения эффективной коммуникации» [3, с.137]. Системное использование в качестве учебных слуховых неучебных материалов помогает магистрантам постепенно преодолеть сенсорную недостаточность, повышает мотивацию обучения, развивает профессиональную языковую и информационную, социолингвистическую и социокультурную компетенции. Выполнение заданий с проблемной ситуацией стимулирует последовательный переход от механического использования речевых навыков к естественному владению языковыми знаниями, необходимыми для профессионального общения и написания научных работ.

Таким образом, аудиотекст – сложная, но прогрессивная единица обучения вторичной языковой личности. При подборе аудитивного материала важно учитывать как его учебную ценность, так и фоносемантическую организацию, а также гендерные и национальные психофизиологические особенности восприятия инофонами звучащей русской речи.



### Литература

1. Божкова, М. И. О формировании языка специальности на базе экономической терминологии [Электронный ресурс] / М. И. Божкова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: сборник материалов V Международной научно-методической конференции. – Омский автобронетанковый инженерный институт, - Омск, 2019. – С. 168–172. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37367996>. Дата доступа: 15.09.2019.
2. Говорун, С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. филол. наук: 13. 00. 02 / С. В. Говорун; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб, 2015. – 270 с.
3. Ефимчик, О. Е. Основные аспекты преподавания курса «Практикум межкультурной коммуникации» у иностранных учащихся [Электронный ресурс] / О. Е. Ефимчик // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 нояб. 2017 г. – Минск, 2017. – С. 135–138. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32621469>. Дата доступа: 28.09.2019.
4. Константинова, Л. А. Обучение аудированию на материале языка специальности студентов-иностранцев предвузовского этапа [Электронный ресурс] / Л. А. Константинова, О. Ю. Тихонова // Известия ТулГУ, 2013. – №1. – С. 351–357. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19059610>. Дата доступа: 01.10.2019.
5. Новосельцева, И. И. Научный текст как основная учебная единица актуализации профессиональной речи [Электронный ресурс] / И. И. Новосельцева // Русский язык в системе международного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры русского языка как иностранного «Русский язык в системе международного образования». – Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2018. – С. 143-147. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35069347>. Дата доступа: 15.09.2019.
6. Сакаева, Л. Р. Методика обучения иностранным языкам: уч. пос. / Л. Р. Сакаева, А. Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.
7. Тимина, С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Тимина; Нижегородский гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2003. – 25 с.

**Скикевич Т.И., Курлович И.Н.**

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия  
Беларусь, Горки*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО МОНГОЛЬСКИМ СТУДЕНТАМ**

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку как иностранному монгольских студентов. Обращается внимание на особенности преподавания темы «Порядок слов в русском языке». Приводятся примеры возможных ошибок в разработке системы упражнений и заданий по данной теме.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, монгольский язык, порядок слов в предложении, упражнения, предлоги.*

**Skikevitch T.I., Kurlovitch I.N.**

*Belarusian state agricultural academy  
Belarus, Gorki*

## **SPECIFIC FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MONGOLIAN STUDENTS**

The article deals with the specific features of teaching Russian as a foreign language to Mongolian students. Attention is paid the theme «Word order in the Russian language». Examples are given of exercises and tasks on the above mentioned theme in order to eliminate possible mistakes.

*Keywords: Russian as a foreign language, word order in the sentence, exercises, prepositions.*

При изучении русского языка как иностранного монгольскими студентами допускается значительное количество ошибок в образовании грамматических форм, в построении предложений и другие нарушения норм русского литературного языка. Подобные трудности в данном случае связаны с тем, что русский и монгольский языки относятся к различным языковым семьям и каждый язык имеет свои специфические особенности. В системе двух сопоставляемых языков (русского и монгольского) обнаруживаются как общие признаки, так и отличительные свойства. Поэтому при обучении русскому языку как иностранному преподаватели должны учитывать национально-языковую специфику монгольского языка.

В настоящее время в Белорусской государственной сельскохозяйственной академии среди иностранных студентов обучаются и граждане Монголии. Монгольским учащимся предложили ответить на вопрос: «Для чего, по вашему мнению, вам необходимо изучать русский язык? «Студенты ответили, что им необходимо получать на русском языке информацию, понимать материалы по специальности. Для этого они должны уметь хорошо читать и писать на русском языке, воспринимать информацию, уметь общаться в любых ситуациях.

На занятиях по РКИ преподаватели стремятся удовлетворять потребности монгольских студентов в изучении русского языка как языка специальности. Мотивацию к изучению русского языка на высоком уровне поддерживает и то, что студенты видят, как в процессе обучения они овладевают знаниями, навыками и умениями, которые смогут затем использовать не только при изучении специальных дисциплин в вузе, но и в своей будущей профессиональной деятельности.

Практика преподавания русского языка монгольским студентам показала, что одной из трудностей, с которыми сталкиваются монгольские учащиеся, являются нормы русского словорасположения. Эти трудности связаны с различными причинами. Прежде всего, названные нормы не задаются только синтаксической ролью тех или иных слов как членов предложения, как это наблюдается в языках с фиксированным порядком слов.

В монгольском языке первое место в предложении чаще занимает подлежащее, а последнее – сказуемое. В русском языке на расположение слов в предложении влияет целый комплекс факторов: характер актуального членения предложения, тип синтаксической связи в словосочетании, иногда морфологическая принадлежность слова, его лексическая семантика, стилистические особенности текста и др. Всё это делает нормы русского словорасположения значительно более сложными, чем в языках с фиксированным порядком слов. Создаётся иллюзия, что порядок слов в русском языке – свободный. В монгольском языке порядок слов в предложении жёсткий. Последнее место во фразе отдаётся сказуемому. Зависимое слово стоит перед главным, а определение стоит перед определяемым словом. Прямое дополнение тяготеет к сказуемому. Обстоятельства времени и места – к началу предложения. Например:

**(Русс.)** *Я люблю читать интересные книги.*

**(Монг.)** Би сонирхолтойномнуудуншихдуртай.

*Я интересные книги читать люблю.*

**(Русс.)** *Каждый день я хожу заниматься в спортивный зал.*

(Монг.) Одорбомонби спорт заалруухичээллэхээр явдаг.

*Каждый день я в спортзал заниматься хожу.*

(Русс.) *Моя подруга часто приходит ко мне в гости.*

(Монг.) Миний найзургэлжнадруузочилохоор ирдэг.

*Моя подруга часто ко мне в гости приходит*

(Русс.) *Мы хотим вас поздравить с этим замечательным праздником.*

(Монг.) Бидэнэгалхайтайбаярын мэндийг танд хүргэхийг хүсэм байна.

*Мы с этим замечательным праздником вас поздравить хотим.*

(Русс.) Обычно осенью бывает очень красиво в русском лесу.

(Монг.) Чхэвчлэн намар оросойн дунэхээр сайхан байдаг.

*Обычно осенью в русском лесу очень красиво бывает.*

Таким образом, при обучении русскому языку монгольских студентов целесообразно сопоставлять нормы словорасположения в русском и монгольском предложениях, а также обязательно учитывать языковую специфику монголов на всех уровнях обучения русскому языку.

Особое внимание необходимо уделять теме «Порядок слов в русском языке», разрабатывать системы заданий и упражнений, посвящённых этой теме. Также необходимо обратить внимание на отсутствие предлогов в монгольском языке. Простые русские сочетания с предлогом очень часто переводятся на монгольский язык с добавлением глагольных, причастных и деепричастных компонентов. Например:

(Русс.) *Наталья идет с сумкой*

(Монг.) Наталья цунхээбариадирж байна (*бариад* – деепричастие).

(Русс.) *Заплатить за телевизор*

(Монг.) Утасны тулбуртулх (*тулбуртулх* – деепричастная форма).

(Русс.) *Смотреть по телевизору*

(Монг.) Зурагтааруузах (*уузах* – глагол).

(Русс.) *Ехать на машине*

(Монг.) Машинаар явах (*явах* – глагол).

(Русс.) *Забежать по дороге*

(Монг.) Замаар гарах (*гарах* – деепричастная форма).

Кроме того, при разработке упражнений по теме «Порядок слов в русском языке» нужно стараться избегать предложений, в которых однотипные предложения занимают различные позиции вследствие того, что они неравнозначны по своей коммуникативной направленности. Например:

*Мальчик плывёт по реке. – По небу плыли тёмно-серые тучи.*

*Из-за шума мы не слышали друг друга. – Мы не поехали на экскурсию*

**из-за плохой погоды.**

При составлении диалогов нужно стараться избегать некорректных моделей, которые провоцируют учащихся ошибочно располагать слова в ответе. Например:

*Когда у вас химия? В четверг у нас химия.*

*Когда у вас идут дожди? В октябре идут дожди.*

*Кто изучает русский язык? Студент изучает русский язык.*

Таким образом, при разработке системы заданий по обучению монгольских студентов нормативному русскому словопорядку необходимо способствовать выработке у учащихся знаний, умений, навыков и способностей в области правильного, последовательного изложения мысли и построения связных текстов. Правильно подобранные задания позволяют избежать ошибок в устной и письменной речи обучающихся.

### Литература

1. Батсуури Батчимэг Вопрос о порядке слов в учебниках и учебных программах по русскому языку для монгольских студентов / Батчимэг Батсуури // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – №1. – С. 63–66.
2. Остапенко, В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В. И. Остапенко. – М.: Русский язык, 1987. – 144 с.

**Вольская И.И., Васьковцова С.О.**

*Белорусский государственный университет транспорта  
Беларусь, Гомель*

## ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДБОРА ТЕКСТОВ ПО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Статья посвящена обзору аспектов подбора лингвострановедческих текстов для иностранных студентов, обучающихся в техническом вузе. В статье рассмотрены основные критерии, которые необходимы при работе с текстами на уроках по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, критерии, межпредметные связи.*

**Volskaya I.I., Vaskovtsova S. O.**  
*Belarusian State University of Transport  
Belarus, Gomel*

## **KEY ASPEKTS FOR SELECTION OF CULTURE THROUGH LANGUAGE STUDIES TEXTS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is about selection of culture through language studies texts for international (foreign) students studying at technical institutions. The article deals with key aspects necessary for text work at Russian as a foreign language lessons.

*Keywords: Russian as a foreign language, culture through language studies, criteria, intersubject communications.*

Языковая компетенция студента-иностранца определяется прежде всего его интенсивным включением в учебно-образовательный процесс в соответствии с основными видами речевой деятельности, определёнными образовательными стандартами. Как известно, усвоение грамматического материала и овладение лексическим богатством современного русского языка наиболее успешно проходит на синтаксической основе, поэтому работе с текстовым материалом отводится особое место при изучении русского языка как иностранного. Подбору текстов по лингвострановедению уделяется особое внимание. Здесь необходимо учитывать *содержательный, познавательный и воспитательный* аспекты обучения иностранному языку. Неразрывно с этими аспектами связана *языковая* составляющая текстов по лингвострановедению, так как тексты используются в обучении не только для развития коммуникативно-речевой деятельности, но и для системно-языковой подготовки иностранного гражданина.

*Содержательный* критерий определяется в первую очередь учебно-методической целесообразностью предлагаемого текстового материала. Ценность текстового материала характеризуется полнотой страноведческого наполнения и его актуальностью. Требование ориентации на современность, актуальность не следует смешивать с погоней за сиюминутной, преходящей информацией, которая завтра может оказаться незначительной и быстро забытой.

Чем больше текст содержит страноведческих сведений, чем существеннее они для нашей культуры, чем легче они воспринимаются и запоминаются, тем выше его содержательная ценность. При изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла студент-иностранец встречается с такими текстами. Работа с текстом проходит в течение всего периода обучения и степень их сложности, информативной насыщенности постоянно изменяется. Эффективность учебного текста обусловлена тем, насколько в нём учтены возможности пользователя. Таким образом, необходимо соотносить размер текста и количество предлагаемой в нём страноведческой информации. Важно также и умение акцентировать внимание на самых важных информационных частях, учитывать возможности обучаемого к запоминанию. В процессе изучения лингвострановедческого материала пересекаются компетенции разных курсов: РКИ, истории Беларуси, философии, социологии, культурологии и т.д. Здесь отмечается взаимообогащение и реализация межпредметных связей и формирование исторической (страноведческой, культурологической) компетенции. Следует также отметить, что отражаемые факты должны отличаться типичностью. Типичность – один из важнейших принципов при отборе текстов. Лучше использовать хорошо известную информацию. Среди обсуждаемых могут быть весьма разнообразные темы: экологические и демографические проблемы, вопросы образования, здравоохранения, развитие нанотехнологий, вопросы международного экономического сотрудничества и т.д.

Вторым критерием является *познавательная насыщенность* учебных текстов. Познание страны есть один из мотивов изучения языка. Познавательная мотивация иностранца повышается, когда полученная им национально-ориентированная информация понятна, восприятие происходит на осознанном уровне. Пребывая в стране обучения иностранный студент осознаёт, что история страны обучения является неотъемлемой, органичной частью европейской и мировой культуры. И это формирует позитивные отношения к стране обучения. Отсюда можно констатировать, что пригодность текста для использования в процессе обучения определяется с двух точек зрения: чисто языковой и познавательно-воспитательной. Языковая составляющая играет, пожалуй, одну из главных ролей при отборе текстов. Какого бы содержания ни был текст для работы, языковед прежде всего рассматривает его с точки зрения грамматической и лексической наполняемости, с точки зрения соответствия уровню подготовленности студента, с точки зрения соответствия учебным планам, рабочим программам по языком курсам.

*Воспитательный аспект* также является весьма значимым, так

как иностранные граждане изучают язык в условиях чужой культуры и чужих традиций. Лингвострановедческий материал, дающий полное представление о реалиях страны, воспитывает уважение к стране, к её традициям, культуре, к людям, развивает толерантность. С точки зрения воспитательного воздействия могут использоваться тексты об отношении людей друг к другу, к своей стране, о положительных качествах характера человека, о взаимопомощи. В этом отношении можно указать на необходимость обращения к произведениям русских и белорусских классиков. Показательными будут и тексты-биографии великих людей, деятелей науки, искусства, культуры.

Огромное количество лингвострановедческих и культурологических текстов представлено в современных учебно-методических пособиях, учебниках по русскому языку как иностранному, в интернет ресурсах. При этом всегда возникает необходимость подготовки, подбора каких-то новых дополнительных текстовых материалов, связанных с определёнными вопросами, связанными с особенностями региона, высшего учебного заведения и т.д.

В связи с этим в УО «Белорусский государственный университет транспорта» накоплен достаточно богатый опыт по подготовке пособий, содержащих тексты по разнообразной тематической направленности. Текстовый материал отражает историю развития транспортного вуза, традиции учреждения образования, его современные достижения; также тексты рассказывают о наиболее значимых событиях в жизни региона, города, о юбилейных датах и т.д. В пособия включены также и тексты о странах, из которых прибыли студенты. Это вызывает определённый интерес и повышает мотивацию к изучению языков. Такие пособия подготовлены коллективами авторов для студентов разных ступеней обучения, начиная от подготовительного уровня и заканчивая уровнем магистерской подготовки.

Такое направление в работе преподавателей РКИ УО «Белорусский государственный университет транспорта» является востребованным, продуктивными, как показала практика преподавания РКИ, своевременным и необходимым. Работа в этом векторе будет продолжена. Многие учебно-методические пособия можно использовать как для аудиторной работы со студенческой группой, так и для дистанционного обучения иностранных граждан, прежде это касается заочной формы обучения.

Таким образом, подготовка и подбор текстов по лингвострановедческой и культурологической тематике – это одна из составляющих общего образовательного и воспитательного процессов.



**Петрачкова И. М.**

*Гомельский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гомель*

## **АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

В статье рассматриваются приёмы и механизмы адаптации медицинских текстов в учебных целях в контексте языковой профессиональной подготовки иностранных студентов-медиков, описывается специфика организации учебного процесса с учетом коммуникативных потребностей обучаемых, исходя из опыта создания учебно-практических пособий для иностранцев. Обосновывается положение о том, что использование адаптированных текстов по медицине способствует успешному и скорейшему овладению иностранными студентами языком будущей специальности.

*Ключевые слова: адаптация, сжатие, сокращение, замена, трансформация.*

**Petrachkova I. M.**

*Gomel State University  
Belarus, Gomel*

## **ADAPTATION OF TEXTS BY SPECIALTY WHEN TEACHING THE LANGUAGE OF A PROFESSIONAL COMMUNICATIONS OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS**

The article discusses the methods and mechanisms for adapting medical texts for educational purposes in the context of the language professional training of foreign medical students, describes the specifics of the organization of the educational process, taking into account the communicative needs of the students, based on the experience of creating educational and practical manuals for foreigners. It substantiates the position that the use of adapted texts on medicine contributes to the successful and speedy mastery of foreign students in the language of the future specialty.

*Keywords: adaptation, compression, reduction, replacement, transformation.*

Восприятие текстов по специальности требует наличия у

иностранных студентов определенного уровня знаний по медицине, мотивации, интереса к теме изложения. Медицинские тексты отличаются большим словарным и грамматическим своеобразием, частой повторяемостью лексических единиц в новых контекстах и комбинациях, а также употреблением знакомых грамматических конструкций с новым лексическим наполнением. Информация, содержащаяся в собственно научных текстах, зависит в определенной степени от подготовленности обучаемого к их восприятию, что обусловлено профессиональной направленностью подобранного учебного материала. Учитывая данные особенности, преподаватели РКИ отдают предпочтение использованию медицинских текстов для обучения чтению и говорению с целью создания оптимальных условий для развития языка профессионального общения в среде иностранных студентов. В этой связи значимой и актуальной становится проблема выбора и адаптации собственно научных учебных текстов по специальности.

Адаптация текстов по специальности достаточно сложная задача. Прежде всего необходимо произвести этот процесс в рамках запланированного лексического минимума, который регламентируется программными требованиями по дисциплине. Этой работе предшествует согласованное и координированное сотрудничество кафедры русского языка как иностранного с теми клиническими структурными подразделениями медицинского университета, которые обучают иностранных студентов, а также организуют прохождение ими практики в учреждениях здравоохранения РБ. Таким образом, данный этап определяет выборку, тематику текстов по специальности и их лексическую составляющую.

Вторым не менее важным моментом, особенно на начальных этапах формирования навыков профессионального общения, имеет объём текстов по специальности, предлагаемых иностранным студентам-медикам, особенно тем, которые получают образование на английском языке. Он должен быть сравнительно небольшим (примерно от 140 до 170 слов) [1, 2]. Для этого следует провести сжатие исходного медицинского текста. В этой связи лучше всего за основу брать уже готовые тексты из медицинских энциклопедий, которые обладают достаточной насыщенностью информативностью, достоверностью и авторитетностью, к тому же, с точки зрения языка, не содержат ярко выраженных избыточных лексических, грамматических и синтаксических средств. Они менее всего нуждаются в глобальном сокращении. Кроме того, на наш взгляд, композицию всех текстов рекомендуется выбирать однотипной, т.е. их структура должна

иметь определенный план (например, определение заболевания, причины возникновения, его разновидности (формы, типы, виды), симптомы проявления заболевания, диагностика, или клиническая картина, выявляемая при осмотре больного, и рекомендации по профилактике этого заболевания). Причем, все это должно быть изложено весьма лаконично и в то же время достаточно полно и исчерпывающе. Упрощаются сложные синтаксические структуры, уменьшается объем предложений. Как нам представляется, целенаправленная и компетентная адаптация при условии максимального сохранения внутренней структуры исходного медицинского текста обеспечивает его полноценное использование в качестве учебного.

Чтобы тексты усваивались легче, по нашему мнению, необходимо группировать их по темам (к примеру, «Заболевания органов дыхательной системы», которая включает такие тексты по специальности, как «Кашель», «Гайморит», «Бронхит», «Насморк», «Грипп», «ОРВИ», «Пневмония» и др., или «Заболевания органов пищеварительной системы», где изучается ряд таких текстов, как «Гастрит», «Язвенная болезнь желудка», «Колит», «Энтероколит» и пр.) [1, 2]. В каждой теме каждый последующий текст должен содержать не более 10 – 20% новой профессиональной лексики. Необходимо, по возможности, заменять малознакомые пассивные слова и их сочетания уже известными иностранцам традиционными терминами и моделями. Это позволяет исключить у обучаемых состояние стресса и паники от обилия новых непонятных слов и конструкций. Замена – это лингвистический прием адаптации, который включает в себя два механизма – исключение и дополнение. Различают грамматическую, лексическую и синтаксическую замены. Так, на занятиях создается ситуация успеха, когда с каждым разом, с прочтением последующего нового медицинского текста становится легче понимать прочитанное, усваивать лексический материал, видеть структуру текста в целом, быстро ориентироваться в нем, беседовать по содержанию, осмысленно подходить к изучению тех или иных языковых явлений на базе предложенного контекста. Происходит накопление лексики профессиональной сферы, запоминаются системы создания медицинских текстов, обогащаются, формируются навыки использования готовых грамматических форм и синтаксических конструкций. В дальнейшем все это содействует развитию устной речи в области профессиональной коммуникации, подготавливает иностранных студентов к более свободному ведению диалогов в контексте коммуникативной ситуации «врач – пациент». Таким образом, замена слов и конструкций – ещё один важный механизм при адаптации текстов

по специальности. Часто в контексте исходного текста могут быть слова весьма сложные для произношения или запоминания (например, некоторые формы причастий или деепричастий) их инофонами. В этом случае целесообразнее будет произвести трансформацию подобных синтаксических конструкций, что будет содействовать оптимизации усвоения языкового материала по теме, исключит трудности при создании самостоятельных устных высказываний студентов по изучаемой теме.

На занятиях по практике устной и письменной профессиональной речи также можно предлагать различные задания и упражнения, выстраивая их от простых (например, на замену частей речи, синтаксических конструкций на уровне предложения) до упражнений на трансформацию небольшого по объему сложного текста-оригинала в более простой (например, для подготовки его к пересказу). И, наоборот, модификацию простого текста в более сложный, обогащая его лексически, грамматически и синтаксически.

Таким образом, адаптация текста по специальности может производиться с помощью таких приёмов и операций, как формальное и содержательное упрощение текста, замена, исключение, добавление и трансформация, что приводит к упрощению сложных синтаксических структур, уменьшает объем предложений. Следует признать, что ведущим приемом адаптации текстов по специальности, на наш взгляд, все же является сокращение текста. Преподавателям русского языка как иностранного в вузе необходимо владение знаниями и определенными навыками работы, связанными с адаптацией собственно научных текстов.

### Литература

1. Петрачкова, И. М. Изучаем причастия и деепричастия: учеб. -метод. пособие к практическим занятиям по русск. языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И. М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2012. – 93 с.
2. Петрачкова, И. М. Изучаем язык будущей специальности (повторение предположно-падежной системы русского языка): учеб. -метод. пособие к практическим занятиям по русск. языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И. М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2018. – 204 с.

**Кожухова Н.Е.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

**ФОРМЫ РАБОТЫ НИРС НА КАФЕДРЕ БЕЛОРУССКОГО И  
РУССКОГО ЯЗЫКОВ (РЕТРОСПЕКТИВА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ  
И КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В РАБОТЕ С  
ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ)**

В работе рассматривается ретроспектива культурологической и коммуникативной составляющей НИРС.

*Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, прагматическому направлению РКИ, культуuroобразующая составляющая языкового образования РКИ.*

**Kozhukhova N. E.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

**FORMS OF WORK OF THE NIRS AT THE DEPARTMENT OF  
BELARUSIAN AND RUSSIAN LANGUAGES  
(RETROSPECTIVE OF THE CULTURAL AND COMMUNICATIVE  
COMPONENT IN WORKING WITH FOREIGN STUDENTS)**

The paper considers a retrospective of the cultural and communicative component of the NIRS.

*Keywords: internal motivation, external motivation, pragmatic direction of the RCT, culture-forming component of the RCT language education.*

История НИРС на кафедре белорусского и русского языка насчитывает 45 лет. Руководителями ее были ст. преп. Минецкая В.А., канд. пед. наук доцент Аксенова Г.Н., канд. филол. наук доцент Кожухова Н.Е., ст. преп. Адашкевич И.В., канд. филол. наук Тихоненко Е.В.

Основная форма работы НИРС в 70-80- 90-годы XX в. – студенческие научные конференции. В этот период были заложены основы научно-исследовательской работы иностранных студентов-медиков, связанные с получившим развитие информативным направлением в изучении русского

языка как иностранного. Иностранцами учащимися приобреталась лингвистическая и экстралингвистическая информация в процессе изучения языка. Основной мотивирующей составляющей для участия в такого рода мероприятиях было создание внутренней (иностранец учащийся сам продуцирует текст) и внешней мотивации при изучении языка (докладчик слушает, понимает, он может участвовать в дискурсе, отвечать оппонентам), что соответствовало прагматическому направлению РКИ. Данные мероприятия преследовали контролируемую цель – осуществление контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции (вырабатывалось умение отличать правильный вариант высказывания от ошибочного) при изучении языка. В этот период в работе НИРС принимали участие студенты из 17 стран: Ливана, Китая, Сирии, Индии, Йемена, Норвегии, Непала, Австралии, Нигерии, Ирана, Туркмении, Польши, Пакистана, Палестины, Болгарии, Перу, Шри-Ланки.

В основе работы преподавателей РКИ с иностранными учащимися в рамках НИРС лежало несколько направлений: профессионально направленное обучение русскому языку, связанное с выдающимися личностями медицины, этическими проблемами медицины, лингвокультурологическое и страноведческое направление, делающие упор на историю, культуру и традиции разных народов, проблемы русского языка, историю и культуру Беларуси. Итогом такой работы был первый сборник студенческих докладов «ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-МЕДИЦИНА», посвященный 25-летию кафедры (2000г.). Развитие форм НИРС получило развитие в активном диалоге с другими вузами Республики Беларусь: Гродненским государственным медицинским университетом, Военной Академией Республики Беларусь, Минским государственным техническим университетом, Минским государственным аграрным университетом, Минским государственным экономическим университетом.

Появилась возможность сформировать методологическую концепцию будущих студенческих Чтений и усилить культуuroобразующую составляющую языкового образования РКИ при сохранении значимости коммуникативного подхода и коммуникативной компетенции в качестве цели образования. Данная концепция предполагала (второй этап развития НИРС – 2000-2015) изучение языка в тесной связи с носителем определенного национального языка и национальной культуры, воплощающим в себе особенности национального мышления, сформированного образом жизни нации, и была направлена на диалог культур.

На Чтениях разрабатывалась методология подготовки и проведения других мероприятий такого уровня. В целом Чтения поощряли желание

иностранцев обладать знаниями, получаемыми ими на русском языке. Значение Чтений для иностранных учащихся всех белорусских вузов Беларуси огромно. Этот метод проведения мероприятий такого уровня подхватили другие вузы: Гродненский государственный медицинский университет, Белорусский государственный экономический университет, Военная академия Республики Беларусь и даже российские вузы (Курский государственный медицинский университет). Но нельзя забывать, что первенство организации такого рода мероприятий принадлежит кафедре белорусского и русского языков БГМУ.

По материалам студенческих чтений и конференций было издано 4 сборника студенческих работ: «60 лет – МИР, ИСТОРИЯ, ЛЮДИ, СТРАНА, В КОТОРОЙ Я УЧУСЬ» (Минск: БГМУ, 2007), (Вторые Республиканские студенческие чтения, посвященные 85-летию БГМУ) 24 ноября 2006, «ЯЗЫК-МЕДИЦИНА-КУЛЬТУРА» (Третьи Республиканские студенческие чтения) (Минск: БГМУ, 2009); Диалог языков и культур (Четвертые Республиканские студенческие чтения) (Минск: БГМУ, 2011), Диалог языков и культур (Пятые Республиканские студенческие чтения) (Минск: 2013). С 2012 года работы иностранных учащихся (тезисы) начинают печататься сначала в ежегодных Материалах Международной научной конференции студентов и молодых ученых «Актуальные проблемы современной медицины», а потом и в Материалах Международной научной конференции студентов и молодых ученых «Актуальные проблемы современной медицины и фармации».

На втором этапе развития форм НИРС продолжают активизироваться связи НИРС БГМУ с НИРС других вузов Республики Беларусь. Формирование межкультурной компетенции личности у иностранного студента-медика осуществлялось в рамках НИРС через, если можно так выразиться, межкультурное образование, имеющее целью сформировать у обучающихся новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков, так называемую диалоговую языковую личность.

На втором этапе происходит расширение рамок НИРС: в 2009 году прошел VI Республиканский конкурс творческих работ учащихся и студентов по социально-гуманитарным наукам «Вялікая Перамога ў нашай памяці жыве». И в марте 2013 года кафедрой была организована республиканская студенческая конференция «Ф. Скорина и его последователи в области книгопечатания и просвещения» (организаторы БГМУ и Институт языка и литературы имени Я. Коласа и Я. Купалы АН

Республики Беларусь). В этот период в Чтениях участвовали студенты из 20 стран и 14 вузов, количество участников, охваченных Чтениями, достигло более 150 человек. Роль Чтений заключалась еще и в том, что происходила консолидация иностранных студентов всех вузов Беларуси. И этой базой консолидации явилась кафедра белорусского и русского языков БГМУ. Активно сотрудничали с иностранными учащимися в их подготовке к конференции Г.Н. Аксенова, А.А. Шарапа, В.В. Белый, И.В. Адашкевич, Н.Н. Людчик, А.В. Санникова, З.Н. Саханкова, Н.В. Кислик, Т.И. Самуйлова, П.В. Сушкевич, М.Е. Будько, Т.В. Китаева, Н.В. Ратынская, Е.И. Гринкевич, О.В. Городецкая, Г.В. Медведь, С.К. Буховец, А.А. Носик, Кожухова Н.Е.

НИРС в период с 2000 года по 2015 были охвачены иностранные студенты из Швейцарии, Швеции, Сирии, Вьетнама, Туркменистана, Литвы, Узбекистана, Ливана, Китая, Ирана, Индии, Ганы, Перу, Нигерии, Иордании, Туниса, Таджикистана, Ирака, Шри-Ланки, Израиля, Венесуэлы, Польши, Грузии, Латвии.

Преподавательский состав кафедры продолжал работать в рамках НИРС по следующим направлениям: языковая картина мира, проблемы культурологии, прогресс и здравоохранение, медицина, язык, психология и культура, история, культура и традиции разных народов.

2015 год – стал новой вехой в истории НИРС. Упор на межкультурный компонент изменяет у студентов восприятие роли родного языка и родной культуры. Видение своей культуры через призму контекста других культур, восприятие иностранными учащимися одних стран культур других стран становится неотъемлемым аспектом межкультурной коммуникации, оптимизирующим весь процесс изучения иностранного языка.

За последние пять лет количество иностранных учащихся, желающих участвовать в международных и республиканских проектах, международных и республиканских конференциях, а также международных и республиканских олимпиадах возросло до 200. Получает актуальность такая форма работы в рамках НИРС, как Круглые столы (например, круглый стол «МЕДИЦИНА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ» – авторы Н.В. Кислик и И.В. Адашкевич), участие в онлайн-конференциях, участие в заочных студенческих конференциях Телемостов. Образование студенческого научного кружка (ст. преп. Поповская К.А.) дало новое направление в работе с иностранными студентами. Количество студентов, принимающих участие в работе НИРС, выросло до 200. Менялось основное направление работы со студентами – от упора на коммуникативный аспект через лингвострановедческую, культурологическую, и социокультурную составляющую РКИ до усиления роли профессионально



ориентированного аспекта обучения РКИ (например, круглый стол «ОТ КЛЯТВЫ ГИППОКРАТА ДО БИОЭТИКИ. МОРАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ БИОМЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ» – автор Поповская К.А.)

Усиливается составляющая межкультурного образования и связанные с ней интерактивные методы, в центре которых стоит процесс межкультурного диалога, модель поведения в межкультурных ситуациях общения. Началось проведение мини-конференций в рамках каждого землячества. Примером такой мини-конференции, охватывающей социокультурный и лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка может служить Китайско-белорусский проект, посвященный 110-летию литературной деятельности Якуба Коласа и 135-летию со дня рождения китайского писателя Лу Синя. Значение такого мероприятия трудно переоценить, так как оно усиливает роль национально-культурной компетенции иностранных учащихся, формирует культуроведческую компетенцию студентов-нефилологов, выполняет функцию диалога в знакомстве с культурой страны изучаемого языка, выполняет функцию международного диалога, историко-культурного диалога, усиливает лингвострановедческий потенциал иностранных учащихся, учитывает национально-культурные особенности иностранных студентов, при этом национальные стереотипы родной культуры выступают речевыми стимуляторами в изучении РКИ. Как заметил первый секретарь Посольства Китайской Народной Республики Беларусь Чжан Хунвэй, «адзін з заснавальніка сучаснай кітайскай літаратуры Лу Сінь быў бы задаволены, калі б ведаў многія факты сённяшняга беларуска-кітайскага літаратурнага пабрацімства» [1, с. 3].

В этот период широко начали применяться форматы международных проектов в режиме онлайн: Онлайн-фестивали дружбы «В мире русской литературы», координатором которого выступал Московский государственный университет.

Формат международных олимпиад начинает расширяться за счет участия медицинских вузов России и Беларуси в заочных олимпиадах и олимпиадах в режиме онлайн (международные олимпиады по иностранным языкам для медицинских вузов «Медицина и языки: на перекрестке культур (МИК)», проводимые при содействии ассоциации «Совет ректоров медицинских и фармацевтических вузов России») (зав. кафедрой Мельникова Т.Н.). Цель такого формата – общение иностранных учащихся медицинских вузов Российской Федерации и Республики Беларусь, популяризация изучения иностранных языков среди студентов

медицинских вузов в ближнем и дальнем зарубежье, актуализация значимости РКИ на всех ступенях профессионального медицинского образования. Основными задачами онлайн-олимпиады являлись популяризация и повышение интереса к изучению русского языка, истории и культуры России, контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку у иностранных студентов, побуждение учащихся к творческому использованию изученного на занятиях учебного материала в рамках тем «врачи в решении экологических проблем», «мир заповедной природы», «хороша страна моя родная».

В 2018 года руководство кафедры взяло на себя инициативу проведения Международной студенческой научно-практической онлайн-конференции «Мир глазами молодых» (в режиме студенческих онлайн-чтений) совместно с Курским государственным медицинским университетом, Российским университетом дружбы народов, Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина и Российским центром науки и культуры в Малайзии. Участниками ее стали иностранные учащиеся Курского государственного медицинского университета, Гродненского государственного медицинского университета, Белорусского государственного медицинского университета, Воронежского государственного медицинского университета. Целью международных студенческих онлайн-чтений – обмен культурологической информацией в рамках направлений – взаимодействия языков и культур в полиязычном мире; традиции и обычаи народов разных стран; язык, культура, общество глазами молодых. Данное мероприятие еще раз доказывает, что русский язык – это язык богатой культуры и, что важное, глобальный язык, на котором важно получать образование, этот язык должен быть нужен и для будущей работы, он дает возможность развивать умственные способности, читать русскую литературу, возможность свободно общаться с русскоязычной аудиторией в Интернете.

С развитием НИРС связана и реализация авторской идеи зав. кафедрой Мельниковой Т.Н. – формата студенческих конференций в рамках Телемоста «Беларусь-Иран-Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного», «Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного».

Проблемное поле студенческих конференций в рамках Телемостов охватывало такие направления, как адаптация иностранных студентов в стране изучаемого языка, Беларусь и Россия глазами иранских и индийских студентов, русский язык в жизни иностранного учащегося и, наконец,

знакомство студентов с художественным наследием русской литературы как одним из путей мотивации в изучении РКИ.

Одна из новых форм работы НИРС в рамках Телемостов – анкетирование и написание мини-сочинений в рамках данного проблемного поля ТЕЛЕМОСТА с последующим изданием интернет-сборников студенческих работ (2016, 2019) Основная цель работы данного формата – показать, насколько иранский и индийский учащийся может адаптироваться к культуре другой страны (Беларуси) и успешно учиться в ней. В анкетирование иностранных учащихся входили следующие вопросы: знание имен белорусских и русских писателей, поэтов, белорусских и русских ученых медиков, знание товаров с маркой «Сделано в Беларуси», в анкету входили вопросы страноведческого характера: белорусский цирк, Художественный музей Республики Беларусь, города Беларуси, история Беларуси, наличие личного транспорта, контактов с соотечественниками, живущими в Беларуси, знакомство с белорусским телевидением, экономической и политической стабильностью Республики Беларусь. Анкетирование иностранных учащихся нашло широкое применение в работе НИРС.

За 2015-2019 годы расширилось проблемное поле тем для иностранных учащихся, с которыми работают преподаватели, готовя студентов к конференциям: национальная идея, традиции национальной культуры и патриотизм, язык и культура (проблемы взаимодействия), актуальные проблемы современного языка и культуры речи, особенности развития современной лингво-культурной среды, язык – культура – здравоохранение – экология; образование и наука в современных условиях, язык и межкультурная коммуникация, полифония культур народов мира, медицина в контексте культуры, медицина в русской живописи, медицина в русской литературе, традиции русской медицинской культуры, врач Востока и врач Запада, медицинские феномены в гуманитарных ключах: мемуарные источники, отражающие персональный опыт самоосмысления деятельности, связанной с медициной (Н.И. Пирогов, В.В. Вересаев, М.А. Булгаков. Н.М. Амосов), медицинское знание как фактор культурогенеза, концепт здоровья в русской языковой традиции, культура как терапия, релаксация и восстановление организма и др.

Совершенно новым за последние три года работы НИРС стал формат сотрудничества с Военной академией Республики Беларусь. Студенты-иностранцы на протяжении 2016–2019гг. принимают участие в республиканской научно-практической конференции курсантов и студентов «Поклонимся великим тем годам...» 22 июня... с докладами, отражающими

военно-историческую тематику в лингвокультурологическом аспекте и социо-лингвокультурологическую проблематику. В этот период активно сотрудничают с иностранным учащимися Стойка Г.Л., Молочко Н.В., Мельникова Т.Н., Сушкевич П.В., Адашкевич И.В., Санникова А.В., Ивашень Е.И., Ермалович А.В., Китаева Т.В., Людчик Н.Н., Сас Т.С., Шарапа А.А., Ратынская Н.В., Носик А.А., Аксенова Г.Н., Вильтовская А.А., Гринкевич Е.И., Кожухова Н.Е., Кошевец С.Ф., Кислик Н.В., Самуйлова Т.И., Дерунова А.А., Будько М.Е., Сташевич И.А., Гладышева М.К., Белый В.В., Ушакова Е.И., а также вед. лаб. И.К. Маринчик, вед. лаб. Е.С. Качан как технические модераторы всех форматов.

Усиливается сотрудничество с кафедрами РКИ прежних университетов, расширяются связи НИРС с Курским медицинским университетом (Россия), Военной Академией РБ, Могилевским педагогическим университетом, Гродненским государственным университетом, Тегеранским университетом (Иран), Воронежским медицинским университетом (Россия).

Расширяются рамки научно-исследовательской работы: культурно-образовательные проекты, конкурсы, олимпиады, конференции, участие в анкетировании, онлайн-фестивали, проводимые Московским государственным университетом, международные конкурсы проектных работ, дипломатические чтения БГУ, формат КРУГЛОГО СТОЛА, формат ТЕЛЕМОСТА, формат международной олимпиады. Многие мероприятия НИРС проходят под патронатом Россотрудничества в Республике Беларусь.

Стали возможны очные и заочные формы участия студентов-иностранцев в конференциях, появилась возможность иностранных учащихся представлять свои работы в вузы других стран, например, Россию, Иран. Большое количество иностранных учащихся стал собирать формат недели Белорусского языка и культуры, формат всеобщего диктанта как на русском, так и на белорусском языке, формат круглых столов в рамках конференций, Чтений и Дней белорусского языка и культуры.

Тезисы и статьи иностранных учащихся за этот промежуток времени печатаются в более 10 сборниках Материалов Республиканской научно-практической конференции курсантов и студентов, в сборнике тезисов докладов Международных научно-практических конференций студентов и молодых ученых, в Материалах Республиканских студенческих чтений в Материалах Международных и Республиканских студенческих чтений.

Вся разработанная на кафедре система НИРС в настоящее время имеет целью: а) межкультурное образование студентов: подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой

культуры; б) формирование межкультурной компетенции личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога; в) учет фактора глобализации языка, на котором происходит обучение; г) углубление представлений о языке и совершенствование лингвистических знаний.

### Литература

1. Шычко, С. Углядаючыся адзін у аднаго / С. Шычко // «Звезда» – 2.02.2016. – С. 3.

**Будько М.Е., Сушкевич П. В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Авторы рассматривают роль контрольных работ по русскому языку как иностранному в учебном процессе. Отмечается, что текущий и тематический контроль является мощным стимулом, позволяющим активизировать учебную деятельность студентов. В статье рассматриваются контрольные работы по русскому языку, которые предлагаются для студентов-первокурсников, обучающихся по специальности «Фармация» в БГМУ.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, текущий контроль, тематический контроль, функции контроля, контрольные работы.*

**Budko M. E., Sushkevich P. V.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## CONTROL TESTS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ENHANCING STUDENTS ' LEARNING ACTIVITIES

The authors consider the role of control works on Russian as a foreign language in the educational process. It is noted that the current and case control is a powerful incentive to activate the educational activities of students. The article is devoted to the control works on the Russian language, which are offered to first-year students studying in the specialty «Pharmacy» in BSMU.

*Keywords: Russian as a foreign language, current control, thematic control, control functions, control works.*

Контроль знаний студентов является неотъемлемой составной частью процесса обучения. По определению контроль – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. От его правильной организации во многом зависят эффективность управления учебно-воспитательным процессом и его качество. Проверка знаний студентов должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о ней самой: соответствует ли форма действий данному этапу усвоения.

Контроль выполняет целый ряд функций в педагогическом процессе: оценочную, стимулирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, воспитательную и др.

Оценочная функция контроля проявляется в систематической фиксации результатов обучения, что позволяет преподавателю судить об успеваемости каждого студента, его достижениях и недочетах в учебной работе.

Контрольно-корректирующая функция обеспечивает обратную связь «преподаватель – студент», необходимую для внесения коррективов в методику обучения, возможного перераспределения учебного времени между различными темами, вызванных недочетами в знаниях учащихся, уровнем подготовки группы.

Контролирующая функция считается одной из основных функций контроля. Ее суть состоит в выявлении состояния знаний, умений и навыков учащихся, предусмотренных программой, на данном этапе обучения. Обучающая функция контроля проявляется в том, что в процессе проверки состояния знаний, умений и навыков студентов происходит повторение материала, преподаватель акцентирует внимание группы на главных вопросах темы, указывает на типичные ошибки, что способствует углублению знаний учащихся.

Воспитательная функция контроля и оценки подразумевает стимулирование учащихся к дальнейшей учебной работе, дает дополнительную мотивацию в познавательной деятельности. Воспитывающая функция проверки реализуется в воспитании чувства

ответственности, собранности, дисциплины учащихся, помогает организовать наилучшим образом свое время.

Диагностическая функция состоит в том, что преподаватель может не только проконтролировать уровень знаний и умений учащихся, но еще и выяснить причины обнаруженных пробелов, чтобы впоследствии их устранить. Правильно организованный контроль и оценка снимают у студентов страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность и самоконтроль.

Информационная функция является основой планирования и прогнозирования. Главная ее особенность – возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Текущий контроль – самая оперативная и гибкая проверка результатов обучения. Текущий контроль сопровождает процесс формирования новых знаний и умений. Основная цель этого контроля – провести анализ формирования знаний и умений. Это дает возможность преподавателю своевременно выявить недостатки, установить их причины и подготовить материалы, позволяющие устранить ошибки, усвоить правила, научиться выполнять нужные операции и действия. Цель тематического контроля – обобщение и систематизация учебного материала всей темы. Задача тематического контроля – проверить и оценить знания учащихся по каждой теме учебного предмета, выяснить, как усвоены грамматические понятия и основные языковые конструкции определенной темы.

На кафедре белорусского и русского языка преподаватели и студенты первого курса пользуются цикловым контролем («Русский язык для нефилологов»), составленным авторами Шарапа А.А. и Людчик Н. Н. Это пособие предназначено для иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология». И действительно, строгого разделения в изучаемых предметах на специальности на 1 курсе еще нет. Студенты лечебного и стоматологического факультетов изучают анатомию, гистологию, физику, химию и биологию.

Другое дело будущие фармацевты и провизоры. С первого курса в программу их обучения включены специальные дисциплины, а именно: история фармации, фармацевтическая ботаника, основы медицинской статистики и др. Поэтому возникла необходимость в создании циклового контроля для студентов фармацевтического факультета.

Контрольные работы соответствуют типовой программе по русскому языку для неязыковых вузов и охватывают 10 тем. Контрольная

на каждую тему разработана в трех вариантах. Первая контрольная работа (диагностический контроль) предлагается студентам на первых занятиях учебного курса. Ее функциональное назначение состоит в том, чтобы изучить уровень готовности учащихся к восприятию нового материала. В начале года необходимо проверить уровень знаний в группе и определить уровень знаний каждого студента по русскому языку. В первой контрольной авторы проверяют знания предложно-падежной системы, глаголов движения, видов глаголов. Студентам предлагаются микротексты с условием дописать окончание, употребить нужный предлог.

Последующие контрольные разработаны в строгом соответствии с программой. Контрольные работы проверяют знание следующих тем: квалификация предмета, явления; характеристика предмета, явления; краткая форма прилагательного; сравнительная степень прилагательного; составное глагольное сказуемое; прямой объект; непрямой (косвенный) объект, согласованное и несогласованное определение; причастие и причастный оборот; конструкции, выражающие пространственные отношения. Авторы предлагают разнообразные виды заданий. Все задания в контрольных работах расположены в порядке возрастания сложности. В каждой контрольной работе авторы предлагают рецептивные (связанные с восприятием готового языкового материала), репродуктивные (требующие расширения, сужения, преобразования или обобщения) и продуктивные (творческое воспроизведение знаний) упражнения.

Языковые задания охватывают все существенные характеристики содержательной стороны слова, включая и его стилистические особенности. К языковым упражнениям относятся упражнения на наблюдение, анализ, проблемные упражнения разного характера. К условно-речевым или предречевым упражнениям относятся задания на дописывание, дополнение предложений, трансформацию, вопросно-ответные задания и т.п. Речевые (коммуникативные) задания включают в себя ситуативные упражнения.

Контроль усвоения знаний дает возможность планировать деятельность преподавателя, дифференцировать проверку, осуществлять систематический контроль, совмещать контроль усвоения знаний слабоуспевающих с ликвидацией пробелов в их знаниях. Правильно поставленный контроль учебной деятельности студентов позволяет преподавателю оценивать получаемые ими знания, умения и навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей студентов и активизации их самостоятельной работы на занятиях.



**Матвеева Н. Г.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **УПОДОБЛЕНИЕ ФОРМ СЛОВА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ**

В статье рассказывается о колебаниях в словоформах, о неустойчивости морфологических норм русского литературного языка и причинах этого, о функциональных особенностях морфологических вариантов.

*Ключевые слова: воздействие грамматической аналогии, упрощение морфологического строя, неодинаковые результаты стремления к унификации, продолжительное колебание форм, смысловая специализация.*

**Matveeva N.G.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **WORD FORMATION AND FUNCTIONAL FEATURES OF MORPHOLOGICAL OPTIONS**

The article tells about fluctuations in word forms, about the instability of the morphological norms of the Russian literary language and the reasons for this, about the functional features of morphological variants.

*Keywords: impact of grammatical analogy, simplification of the morphological system, unequal results of the desire for unification, prolonged fluctuation of forms, semantic specialization.*

Хотя морфологический строй русского языка основательно исследован как с исторической, так и с описательно-структурной стороны, в современной речевой практике возникают тысячи вопросов относительно правильности употребления тех или иных форм слова. Немало часов уделяется изучению морфологии в школьной программе. Однако морфологическая система русского языка нередко рассматривается как нечто статичное, неизменяемое. В школьных и даже вузовских грамматиках, главной целью которых является описание типичного, регулярного и стабильного, анализ многих противоречивых и динамически неустойчивых фактов современной речи отодвигается на второй план.

Иногда учитель сознательно обходит трудные случаи вариантности в морфологии. Естественно, это не только не способствует проникновению в сложный механизм развития языка, но и отчасти делает сам процесс преподавания сухим, малоувлекательным.

Колебания в словоформах и неустойчивость морфологических норм русского литературного языка объясняется различными причинами, одни из которых восходят к историческому прошлому языка (даже к его древнему строю), а другие представляют собой абсолютные и непреходящие закономерности живого, развивающегося языка.

Известно, что в процессе длительного и сложного развития морфологическая система русского языка претерпела существенные изменения. Могучее воздействие грамматической аналогии вело к уподоблению параллельных форм, к убыванию вариантности и, в конечном счете, к упрощению морфологического строя. Однако результаты этого стремления к унификации оказались неодинаковыми. Если иметь в виду самую общую закономерность, то можно сказать, что влияние продуктивных грамматических категорий отразилось в первую очередь на судьбе сравнительно малоупотребительных слов, не имевших к тому же значительной и твердой опоры в письменной традиции.

Так, например, притяжательные прилагательные с суффиксом *-ин* (*мамин, бабушкин* и т.п.) в родительном и дательном падежах мужского и среднего рода прежде имели формы с кратким окончанием. Нормой было: *у мамина стола, к мамину столу, у бабушкина кресла, к бабушкину креслу*. Например: *Из хозяйкина кармана было тут тысячи три, не больше* (Чернышевский. Что делать?).

Однако сейчас эти формы уже едва ли соответствуют речевой практике. Они активно вытесняются полными формами: *у маминого стола, к маминому столу, у бабушкиного кресла, к бабушкиному креслу* и т.п. Этот процесс, как отмечает известный лингвист В.И. Чернышев, начался еще в XIX в. Приведем некоторые примеры из его книги «Правильность и чистота русской речи» (1915): *Отец уже сидел... возле матушкиного кресла* (Тургенев. Первая любовь); *Алексей Степаныч... вызвался пособить сестриному горю* (С.Аксаков. Семейная хроника). Подобные же формы употребляли Достоевский, Лесков, Салтыков-Щедрин. И все же В.И. Чернышев считал такое склонение притяжательных прилагательных неправильным, хотя тут же замечал, что оно встречается «не только в современной периодической печати, но даже у знаменитых писателей». Сейчас, конечно, полностью победила эта («неправильная!») полная форма. Ср. у современных писателей: *На палубе один из них стер*

*полотенцем кровь с расшибленного Петькиного лба* (Лавренев. Срочный фрахт); *Никита прислонился головой к матушкиному плечу* (А.Н. Толстой. Детство Никиты); – *Придется потерпеть до маминого приезда* (Карпов. Сдвинутые берега).

Причиной замены краткого окончания родительного и дательного падежей (*сестрина, сестрину*) полным (*сестрино, сестриному*) у прилагательных мужского и среднего рода на *-ин* явилось постепенное ослабление продуктивности группы прилагательных с суффиксами *-ов* и *-ин* и, как следствие этого, подравнивание их к склонению более жизнеспособных прилагательных с полными окончаниями. Впрочем, притяжательные прилагательные на *-ов* и *-ин* (в меньшей степени на *-ин*) вытесняются прилагательными с более продуктивными суффиксами (*отцовский, материнский* и т.д.), а также конструкциями с родительным беспредложным.

Сравнительно быстро устраняются и другие избыточные (т.е. не имеющие особой функциональной нагрузки) варианты морфологических форм. Так, значительно сузилась сфера вариантности в родительном падеже множественного числа у слов среднего рода с основой на *-ц*. В литературном языке XIX в. практически равноправно употреблялись: *зеркалец* и *зеркальцев*, *одеялец* и *одеяльцев*, *полотенец* и *полотенцев* и т.п. В современном языке колебания встречаются практически только у шести подобных слов: *волоконце, донце, копытице, корытице, поленце, щупальце*. Ср.: *Несколько волоконцев белого мягкого куриного мяса...* (Б. Полевой. Повесть о настоящем человеке); *Колебания волоконце вызывает раздражение особых чувствительных клеток* (Кабанов. Учебник анатомии и физиологии человека).

Предпочтительность форм с нулевой флексией (*полотенец* и т.п.) и функциональная незагруженность варьирования типа *волоконце – волоконцев* дают основания предполагать в последующем полную унификацию таких форм и утверждение в качестве нормы вариантов с нулевой флексией (*волоконце, корытец* и т.п.).

Однако во многих случаях мы сталкиваемся с очевидным фактом продолжительного колебания форм. Это, во-первых, касается слов с устойчивой книжно-письменной традицией и, во-вторых, тех морфологических вариантов, которые обладают определенными функциональными особенностями. Наличие дополнительной нагрузки не дает оснований считать такие формы полностью избыточными и как бы оправдывает длительность сосуществования вариантов.

В чем же выражаются эти функциональные особенности

морфологических вариантов?

При сравнительном анализе нередко обнаруживается противопоставленность общелитературного варианта форме, характерной для научной или профессиональной речи. Моряки придерживаются варианта *рей* (а не *рея*), специалисты-медики обычно употребляют форму *спазм* (*спазм кровеносных сосудов*), а не *спазма*, как это принято в обиходной речи и художественной литературе (вариант *спазма* зафиксирован у Достоевского, Л. Толстого, Короленко, Брюсова, М. Горького, А.Н. Толстого, Леонова, Серафимовича, Шолохова, Паустовского). Выраженную приуроченность к профессиональной речи обнаруживают многие новообразования именительного падежа множественного числа на *-á* (*-я́*), например: *вентилья́, дизелья́, клапаня́, ниппелья́, пульманя́, рашипилля́, ригелья́, стапелья́, танкеря́, штуцеря́* и т.п.

По сравнению с литературным языком XIX в. значительно сузилась сфера употребления инфинитивов на *-ть* (типа: *нести́, отвезти́, произнести́, цвести́* и т.п.). Между тем в конце XVIII – середине XIX в. формы инфинитива на *-ть* не только количественно преобладали, но и были нейтральны в стилистическом отношении. Они приводились в словарях в качестве общепринятых образцов, их без намеренной стилизации употребляли писатели-классики, например: *Нанести́ оскорбление* (Гоголь. Мертвые души); *Принести́ большое удовольствие* (Достоевский. Униженные и оскорбленные); *Вы приезжайте, когда у меня сад будет цвести́* (Чехов. Письмо А.С. Суворину). Ср. у Пушкина:

*Но Ленский, не имев, конечно,  
Охоты узы брака нести́,  
С Онегиным желал сердечно  
Знакомство покоро́че свести́.*  
(«Евгений Онегин».)

Однако варианты на *-ть* не ушли из языка художественной литературы и сохраняются на правах особого стилистического средства, так называемого «литературного просторечия». В этом случае их употребление мотивировано речевой характеристикой персонажей или служит для достижения естественности и непритязательности повествования. Например: *После обеда бабы начали грести́* (Шолохов. Тихий Дон); *Сегодня старухе не принести́ молока из деревни* (Пришвин. Времена года).

При изучении морфологических норм весьма существенно учитывать грамматическую зависимость выбора вариантов. Например, слово *народ* (в значении «нерасчлененное множество людей») стойко сохраняет форму на *-у* в количественно-разделительном значении родительного падежа

(обычно в сочетаниях: *много, мало, уйма, тьма* и т.п. *народу*). Вариант *народу* в этом случае преобладает и в современной художественной литературе. С другой стороны, при отложительном или выделительном значении родительного падежа нормативной является только форма на *-а* (*из народа, среди народа* и т.п.). Данные социолингвистического обследования убедительно свидетельствуют о резко выраженной синтаксической обусловленности вариантов предложного падежа на *-е* и на *-у*. Форма *в снегу* преобладает при употреблении в функции обстоятельства: *Вороны ищут корм (где?) в снегу*; форма *в снеге* – при употреблении в функции дополнения: *Живописности (в чем?) в снеге нет*. Известно также, что применение вариантов предложного падежа на *-е* поддерживается наличием определяющих слов, которые ослабляют обстоятельственное грамматическое значение. Ср. употребление вариантов *в бреде – в бреду* у одного автора; *Арбузов забылся в прерывистом, тревожном, лихорадочном бреде. Но в бреду, как и наяву, он испытывал такую же чередующуюся смену впечатлений* (Куприн. В цирке).

Вариантность форм родительного падежа сохраняется нередко в определенных синтаксических конструкциях (*без разбору – без разбора, спору нет – спора нет*), причем для многих фразеологизмов форма на *-у* является предпочтительной или даже единственно возможной (*не до жиру; ни слуху ни духу; дать маху; не за понюшку табаку* и т.п.). Стойкая вариантность в предложном падеже привела во многих случаях к достаточно отчетливой смысловой и синтаксической закреплённости форм на *-е* и на *-у* (*на краю оврага, но на переднем крае; готовить на газе, нона полном газу и т.п.*). Конструктивная обусловленность обнаруживается и у вариантов именительного падежа множественного числа *годы* и *года*. Форма *годы* (в отличие от *года*) употребляется в сочетании с существительным в родительном падеже (*годы войны, молодости, учебы* и т.п.), с порядковыми числительными для обозначения десятилетия (*семидесятые годы*) и в конструкции *за последние годы*.

При разграничении дублетных морфологических форм справедливо указывают на их смысловую специализацию: *лагеря́* (пионерские, туристские) и *ла́гери* (общественно-политические группировки), *образá* (иконы) и *о́бразы* (изображения; литературные типы, характеры).

Особенно часто традиционные морфологические варианты закрепляются за переносным значением слова. Например, в прямом значении слова *тормоз* употребляют форму *тормоза* (*нажать на тормоза*), а в переносном – обычно *тормозы* (*тормозы общественного развития*). В значении ‘придавать твердость путем нагревания и быстрого охлаждения’

предпочитается вариант *закаливать*, а в значении ‘делать стойким, выносливым’ – традиционная форма *закалять*.

Хотя стремление к смысловому расподоблению действительно сопутствует морфологическому варьированию и его следует учитывать при нормативных рекомендациях, оно далеко не всегда приводит к конечному результату – строгому закреплению варианта за определенным значением. Более того, часто смысловые разграничительные тенденции заглушаются воздействием продуктивного с формальной стороны варианта. Так, уже появляется в печати форма *тормоза* и в переносном значении слова: *охранительные тормоза, нравственные тормоза*. Постепенно выходит из употребления непродуктивная форма *уголья* (так говорили о тлеющих кусках дерева), заменяясь общепринятой формой *угли*.

### Литература

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке / Н. С. Валгина. - М.: 2012. – 304 с.
2. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. - М.: 1989. – 208 с.
3. Розенталь, Д. Э. Словарь трудностей русского языка / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: 2017. – 832 с.

**Носік А.А., Грынкевіч А. І.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт*

*Беларусь, Мінск*

### **ДА ПЫТАННЯ АБ ВАРЫЯТЫЎНАСЦІ ЭМАЦЫЙНЫХ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ У БЕЛАРУСКАЙ І РУСКАЙ МОВАХ**

Артыкул прысвечаны разгляду фразеалагічных адзінак беларускай і рускай моў, у якіх семантызуюцца фундаментальныя эмоцыі радасці, страху і гора з улікам нацыянальна-культурных асаблівасцей мовы.

*Ключавыя словы: эмацыйныя фразеалагізмы, гора, радасць, страх, канатацыя*

**Nosik A.A., Grinkevich A. I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## VARIATION OF EMOTIVE PHRASEOLOGY IN RUSSIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES

The article deals with the phraseological units of the Belarusian and Russian languages in which semantyzuyutsya fundamental emotions of joy, fear and grief, taking into account national and cultural features of the language.

*Keywords: emotional idioms, sorrow, joy, fear, connotation*

У кожнага з нас штохвілінна ўзнікае пэўная рэакцыя на падзеі навакольнага свету, людзей, надвор'е, навіны. Мы часта не звяртаем увагі на тое, як адбываецца эмацыйнае рэагаванне і чаму мы перажываем розныя эмоцыі ў адказ на адзін і той жа раздражняльнік.

Агульнапрынята лічыць, што ў прыродзе наогул не сустракаецца татак званых «чыстых» эмоцый. У псіхіцы чалавека гемастаз дасягаецца за кошт суіснавання супрацьлеглых эмацыйных імпульсаў, якія часам проста суправаджаюць адзін аднаго. Так, радасць можа быць вынікам доўгіх няўдач, а можа насіць і зласлівы адбітак, калі яна ўзнікае як задавальненне ад помсты іншым ці рэакцыяй на няўдачы іншых.

Характар эмацыйнага рэагавання ў кожнага чалавека індывідуальны і адметны, паколькі асацыяцыі і канатацыі, якія зараджаюцца ў нашай свядомасці, абумоўлены галоўным чынам папярэднім жыццёвым вопытам.

Пытанне ўзаемасувязі мовы і мыслення заўсёды займала адно з вядучых месцаў у лінгвістычнай навуцы. У XIX стагоддзі на аснове поглядаў В. фон Гумбальта пачала фарміравацца тэорыя, якая атрымала назву «гіпотэза лінгвістычнай адноснасці». У XX стагоддзі яе працягнулі амерыканскія этналінгвісты Э. Сэпір і Б. Уорф. Паводле гэтай тэорыі людзі, якія размаўляюць на розных мовах, па-рознаму бачаць навакольны свет, адсюль кожнай мове адпавядае свая логіка выкладу думак. Так, Э. Сэпір сцвярджаў, што розныя супольнасці жывуць не ў адным свеце, а ў розных, і ў першую чаргу рэчаіснасць падзяляецца мовай. Рэальны свет чалавека будзеца на моўных нормах пэўнага грамадства.

Асобную нішу ў працэсе намінацыі займаюць устойлівыя моўныя адзінкі – фразеалагізмы. Даследаванне фразеалогіі не страчвала сваю цікавасць сярод мовазнаўцаў розных эпох. Найбольш поўнае апісанне сучаснай беларускай фразеалогіі ажыццявіў І. Я. Лепешаў, які стварыў «Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы» ў 2 тамах. Асаблівасці паходжання і функцыянавання беларускіх фразеалагізмаў даследавалі таксама Ф.М. Янкоўскі, Н.В. Гаўрош, К.М. Панюціч, У.Л. Кулік, А.Л. Садоўская, У.І. Коваль, А.С. Дзядова і інш.

Фразеалагізмы ў сістэме мовы займаюць асаблівае месца. Калі разглядаць мову на ўзроўні слова і на ўзроўні словазлучэння і сказа, то падабенства фразеалагізмаў можна знайсці і з тымі, і з другімі. Так, са сказамі фразеалагізмы блізкія структурна, а са словамі іх збліжае тое, што, маючы структуру словазлучэння або сказа, яны непадзельныя ў плане зместу і ўзнаўляюцца ў мове як гатовыя адзінкі выказвання. Да асаблівасцей фразеалагізмаў можна таксама аднесці тое, яны не залежаць ад кантэксту, даслоўна не перакладаюцца на іншыя мовы і часта надзелены экспрэсіўным адценнем [1, 240]. Як прамежкая адзінка мовы, якая мае ўласцівасці адзінак розных узроўняў, фразеалагізм характарызуецца і полісемантычнасцю. Сярод асноўных функцый варта ўзгадаць намінатыўную, камунікатыўную і экспрэсіўную. Л.А. Антанюк адзначае, што экспрэсіўная функцыя «даволі відавочна прадстаўлена ў тых выпадках, калі ён можа замяшчацца іншымі знамянальнымі адзінкамі мовы (словам, словазлучэннем, сказам), якія страчаюць пры гэтым яго экспрэсію» [2, 160]. Як і лексемы, фразеалагізмы могуць выражаць псіхаэмацыйны стан чалавека (бел. *сэрца разрываецца, вочы на лоб лезуць, кроў ледзянее*; рус. *искры из глаз посыпались, метать громы и молнии*), а таксама разнастайныя адносіны да сітуацыі (бел. *вось табе і на, хоць ты гвалт крычы, хоць ты ў вір галавой; быць между молотом и наковальней, готов сквозь землю провалиться*).

Эмоцыі ўплываюць на спосаб мыслення і ўспрымання свету, а таксама рэгулююць характар паводзін чалавека. Яны ўтвараюць асноўную матывацыйную сістэму чалавека, узаемадзеінуюць паміж сабой – актывізуюць, умацняюць ці паслабляюць адна адну [3]. Дзякуючы фразеалагізмам, з'яўляецца магчымасць называць эмоцыі безэквівалентным спосабам. На падставе некалькіх базавых эмоцый (гора, радасць, страх) паспрабуем праілюстраваць, якое месца займае фразеалогія ў працэсе семантызацыі эмацыйна-пачуццёвай сферы псіхікі чалавека.

Метафарызацыя паняццяў, вобразнасць, уласцівая фразеалагізмам, дае магчымасць для больш тонкай, дакладнай перадачы ступені праяўлення эмоцыі і яе спадарожных адценняў, тым самым намінуе шырокі эмацыйны дыяпазон. Пры гэтым «канататыўны кампанент фарміруе эмацыйны, экспрэсіўны і стылістычны кампаненты, якія і даюць магчымасць адзінкам мовы семантычна завершана, поўна аформіць характэрнае праяўленне эмоцыі. Чалавека як тварэц мовы адыгрывае ў гэтымвызначальнуюролю, паколькі выбар зыходнага матэрыялу для ажыццяўлення працэсу метафарызацыі вызначаецца светапоглядам, сістэмай каштоўнасцей, адпаведнасцю яго ўяўленняў стэрэатыпным вобразам і эталонам і наогул моўнай карцінай свету» [4, 234–239].



Такім чынам, утварэнне лексем, якія маюць другаснае значэнне, шляхам метафарызацыі абумоўлена найперш мэтавай устаноўкай, калі важна стварэнне не столькі новага паняцця, колькі прагматычнага эфекту метафары [5].

Напрыклад, *радасць* у «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» вызначаецца як «пачуццё вялікай асалоды, задаволенасці, якое выклікае вясёлы настрой; вяселосць, трыумф, прыемныя, вясёлыя перажыванні, выкліканыя чым-небудзь». Задавальненне з'яўляецца не фізічнай, а псіхічнай асалодай, што блізка да станоўчага эмацыйнага фону ўражанняў, напрыклад, ад дасягнення мэты. У фразеалагізмах абранай тэматычнай групы ўзгадваюцца фізіялагічныя працэсы (рус. *перестало биться сердце, сердце застучало, сердце бьется, сердце замерло, сердце сжимается, сердце забилось, кровь к щекам прилила*), а таксама працэсы, блізкія да фізіялагічных, але пераасэнсаваныя або гіпербалізаваныя (бел. *сэрца заходзіцца, рот да вушэй, як на свет нарадзіўся, камяк падкаціўся да горла, качацца (класціся, кіснуць) са (ад) смеху, пакаціцца ад смеху*; рус. *сердце в пятки ушло, сердце екнуло, сердце затрепетало, сердце оттаяло, рот до ушей, расплыться в улыбке*). Часта ў фразеалагізмах, якія рэпрэзентуюць радасць (задавальненне), сустракаецца кампанент *душа* (бел. *як маслам па душы, ад усёй душы, душа радуецца, душа спявае, з усёй душой, па душы, адлягло ад душы*; рус. *греть душу, душа отогрелась, душа поет, от всей души, со всей душой, по душе, бальзам на душу*). Колькасць такіх фразеалагізмаў параўнальна невялікая. Гэта тлумачыцца тым, што патрэба ў выражэнні эмоцый узнікае ў чалавека ў момант перажывання гора, злосці, гневу, а ў падчас радасці – наадварот.

Цікавым для лінгвістыкі з'яўляецца лексічны патэнцыял эмоцыі *страху*. Традыцыйна ў грамадстве і псіхалогіі страх лічыцца адмоўнай эмоцыяй. Вельмі моцны страх можа пацягнуць за сабой працяглую хваробу, а ў самых цяжкіх выпадках нават стаць прычынай смерці. З іншага боку, у працэсе эвалюцыі страх нярэдка выступаў папярэджалным сігналам і ўплываў на арганізацыю паводзін чалавека. Страх паказаны як нейкая сіла, якая выклікае пэўныя фізіялагічныя працэсы ў арганізме або выражаецца кінетычна.

Найбольш ужывальнымі назоўнікамі-саматызмамі ў структуры фразеалагізмаў, што семантызуюць адчуванне страху чалавекам, з'яўляюцца *вочы, вушы, скура, валасы, сэрца, кроў, язык, калені, пяtkі*, а таксама назоўнік *душа* (бел. *вочы на лоб лезуць, цямнее ў вачах, лыпаць вачыма, паставіць вочы; навастрыць (натапырыць) вушы, твар выцягнуўся; мароз па скуры, мурашкі бегаюць па скуры (цэле), скура шэрхне (пашэрхла); валасы*

становяцца дыбам, валасы падняліся; сэрца абрываецца, сэрца ледзянее, сэрца заходзіцца, сэрца замірае; кроў ледзянее, кроў стыне (у жылах); язык праглынуць, язык не паварочваецца, язык прысох (прыліп); калені дрыжаць; у пяткі кальнула; душа ў пяткі ўскочыла, душа ў пятках, душою збалець, гарыць душа (нутро); рус. *кровь леденеет, кровь в жилах стынет/застыла и сердце заледенело; ни жив ни мертв; зуб на зуб не попадает, трястись/дрожать, как осинный лист, мороз по коже/спине/ телу пробегает/продирает, сердце замирает, глаза округлились от ужаса, у страха глаза велики, волосы встали дыбом, схватиться за голову, язык проглотить, во рту пересохло, язык прирос, заскрипеть зубами, закрыть лицо руками, лоб покрылся испариной, руки/ноги холодеют, руки/ноги трясутся, закрыть лицо руками, руки деть некуда, ноги подкосились, ноги отнимаются, земля уходит из-под ног, душа в пятки уходит, коленки задрожали, ладони потеют, кусать ногти).*

Некаторыя адзінкі перадаюць адчуванне страху праз асаблівасці паводзін жывёл (бел. *усе блохі падохлі, пужаная варона, труса задаваць, як мыш пад венікам*; рус. *мурашки бегают/пробегают по телу/спине/коже, пуганая ворона, как мышь под метлой*), розныя фізічныя дзеянні (бел. *неба з аўчынку здаецца, аслаблі гайкі, браць у шух, паджылкі трасуцца, даць жаху; не ведаць, на якім свеце знаходзіцца; як варам абдало, кінула ў халодны пот*; рус. *поджилки трясутся, почувствовать прилив адреналина, в пот бросило, небо с овчинку кажется*). Як відаць, з'яўленне фразеалагізмаў з указаным значэннем абумоўлена этнакультурнымі асаблівасцямі жыцця народа, назіраннямі за паводзінамі чалавека і навакольным асяроддзем.

Шырока прадстаўлена ў сістэме беларускай мовы эмоцыя *гора* (*пакуты*). К. Ізард лічыць, што яна звязана са станам панурасці. «Гора зводзіцца галоўным чынам да пакут і панурасці, хаця часта з'яўляецца камбінацыяй эмоцый і афектыўна-кагнітыўных структур, якія ўключаюць страх, пачуццё віны і гневу. Гора – гэта звычайна рэакцыя на страту. Пры гэтым ён называе пакуту «найбольш частай адмоўнай эмоцыяй» [6, 251 – 252]. Прычынамі пакуты, згодна з меркаваннем Томкінса, могуць быць боль, холад, шум, спякота, яркае святло, моцная размова, расчараванне, няўдача, страта. І нават «успаміны або прадбачанне ўмоў, пры якіх яна ўзнікала ці павінна ўзнікнуць», таксама прыводзяць да пакутнага стану [6, 259].

Фразеалагічныя адзінкі, якія рэпрэзентуюць *гора* (*пакуту*), таксама ўключаюць назвы частак цела чалавека (бел. *галава баліць, вешаць* (*апускаць*) *галаву, хоць ты ў вір* (у пельку) *галавой, браць* (*узяць*) *сабе ў галаву, вешаць* (*апускаць, спускаць*) *нос, вешаць нос на квінту, сэрца*

*кывёю абліваецца, сэрца рвецца на куска, браць за сэрца, сэрца заходзіцца, каменем ляжыць на сэрцы, вярэдзіць сэрца (рану); вочы на мокрым месцы; рус. опустить руки, ноги подкосились, ноги не несут, перекошенное лицо, лицо опрокинулось, лицо помертвело, нос повесить, качать головой, голова поникла, опустить голову, повесить голову, понурить голову, рвать на себе волосы, комок в горле, чувствовать боль в груди, сжалось в груди, согнуться под бременем, глаза потухли, глаза на мокром месте, глаза выплакать, погас блеск в глазах, отрешенный взгляд, остановившийся взгляд, затуманенный взгляд, сердце сжимается, камень на сердце, сердце разрывается, сердце окаменело, сердце одеревенело), назоўнік душа (бел. душу на часткі рваць, душою збалець, муціць душу, браць за душу; рус. рвать душу на части, брать за душу), адлюстроўваюць стан арганізма ў цэлым (бел. падаць (занепадаць) духам; хоць ты вешайся; хоць ты гвалт крычы; свет не мілы, свет зачыніўся; як (нібы) на іголках; хадзіць як пад зямлёю; рус. застыть, окаменеть, быть в апатии, онеметь, оцепенеть, ни на что не реагировать, чувствовать бессилие, быть подавленным, стать медлительным, одервенеть, быть убитым), асаблівасці паводзін жывёл (бел. хоць воўкам завый, , воўкам завыць, кошки душу скрабуць; рус. хоть волком вой, кошки на душе скребут).*

Такім чынам, праілюстраваны матэрыял дае магчымасць казаць, што мова, культура, фальклор – гэта тыя крыніцы, праз якія мы спасцігаем таямнічы і велічны дух народа, яго мудрасць. Чалавек паводле сваёй натуры надзелены інтэлектам, духоўнымі і эстэтычнымі пачуццямі. Беларускай духоўнай культуры ўласцівы анімізм, відаць, таму пры найменні самых розных унутраных станаў ужываецца лексема *душа*. Народная мудрасць суправаджае чалавека праз усё жыццё, з’яўляецца нацыянальным скарбам, дзейным выхаваўчым сродкам і дае магчымасць узабагачаць сваю мову трапнымі непаўторнымі выразамі.

### Літаратура

1. Томашевский, В. Б. Стилистика / В. Б. Томашевский. – Ленинград: Издательство Ленинград. ун-та, 1983. – 525 с.
2. Плотнікаў, Б. А. Беларуская мова. Лінгвістычны кампендыум / Б. А. Плотнікаў, Л. А. Антанюк. – Мінск: Інтэрпрэссэрвіс, Кніжны дом, 2003. – С. 160.
3. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 192 с.
4. Носік, А. А. Сродкі лексічнай эксплікацыі эмацыянальнага поля

- радасці ў беларускай мове / А. А. Носік // Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI в.: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А.В. Торхова [и др.] – Минск: БГПУ, 2017. С. 234 – 239.
5. Ляшчынская, В. А. Словаўтваральныя і фанетычныя сродкі стварэння эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкі фразеалагізмаў / В. А. Ляшчынская // Словаўтварэнне і іншыя ўзроўні беларускай літаратурнай мовы: матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі / Цэнтр даслед. беларус. культуры, мовы і літ., філ. «Ін-т мовы і літ. імя Якуба Коласа і Янкі Купалы». – Мінск, 2014.
6. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард; пер. с англ. ; под ред. Л. Я. Гозманова. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.

**Сташевич И.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Лингвострановедческий подход стал неотъемлемой частью современной методики преподавания русского языка как иностранного. Поэтому при подготовке к занятиям необходимо внимательно относиться к подбору лингвострановедческого материала. Важную роль в воспитании уважения к культуре страны играют лингвострановедческие тексты. При правильном отборе вида работы над лингвострановедческими текстами, студенты развивают коммуникативные навыки и умения.

*Ключевые слова: лингвострановедческий подход, культура, современная методика преподавания иностранного языка, лингвострановедение, межкультурная компетенция, отбор лингвострановедческих текстов, работа над текстом на разных этапах.*

**Stashevich I.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## THE LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH IN THE MODERN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The linguistic and cultural approach has become an integral part of the modern methodology of teaching Russian as a foreign language. Therefore, you should carefully consider the selection of linguistic and cultural material while preparing for the classes. Linguistic and cultural texts play an important role in cultivation of respect to the culture of the country. Students can develop communication skills with the right selection of the type of work on linguistic and cultural texts.

*Keywords: linguistic and cultural approach, culture, modern methods of teaching a foreign language, linguistic and cultural studies, intercultural competence, selection of linguistic and cultural texts, work on the text at different stages.*

Сегодня лингвострановедческий подход считается неотъемлемой частью не только культуры и истории страны изучаемого языка, но и методики преподавания.

Впервые термин «лингвострановедение» ввели Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые рассматривали лингвострановедение как «такую организацию изучения языка, благодаря которой студенты знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [2].

Взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особенно подчеркивает необходимость усиления прагматических аспектов языка. Это означает, что при обучении будет важно не только достижение качественных результатов во владении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на другую культуру его носителей. Речь идет о прагматической межкультурной компетенции [3].

Необходимо внимательно относиться к подбору лингвострановедческого материала, например: аутентичные тексты, аудио- и видеофрагменты, предметы реальной действительности, которые могут максимально приблизить учащихся к реалиям страны изучаемого языка. Правильное сообщение знаний о культуре, истории, традициях и обычаях способствует воспитанию уважения не только к культуре страны, но и к иностранному языку.

В подготовке и проведении занятия, необходимо помнить о том, что его успех определяется не только соблюдением таких требований, как актуальность, информативность, новизна, занимательность, связь

с изучаемым по программе материалом, соответствие интересам студентов и уровню их языковой подготовленности, но и нравственной направленностью [3].

Лингвострановедческие тексты условно можно разделить на 2 группы: 1) тексты, которые знакомят нас с достопримечательностями, праздниками и традициями. 2) тексты, которые заставляют задуматься над жизнью народа и его ролью в современном мире. Конечно, первая группа текстов пользуется популярностью среди учащихся, потому что вовлекает их в жизнь народа изучаемого языка. Обучаясь 5-6 лет в стране, студенты приспосабливаются к климатическим условиям, к новым местам и к праздничным дням. Самое важное, что такие тексты такой тематики заставляют их сравнивать, анализировать и побуждают их к общению. Тексты второй группы являются информативными. При выборе таких текстов важно учитывать интересы группы. Например, если в группе учащиеся увлекаются спортом, то, возможно, им интересно было бы прочитать текст о различных видах спорта в Республике Беларусь [1].

Также при выборе какого-либо материала и вида работы с ним должны учитываться особенности возрастной психологии. Например, в группах учащихся с повышенной интеллектуальной активностью и стремлением к образованию можно вводить больше лингвострановедческих текстов и проводить работу над словами, словосочетаниями и предложениями, которые показывают богатство языка и представляют его культуру.

Рекомендуется тщательно отбирать наиболее частотные слова в тексте и подготавливать различные языковые упражнения. Такая работа должна проводиться перед прочтением текста, чтобы снять все лексико-грамматические трудности. На предтекстовом этапе надо создать необходимый уровень мотивации учащихся, активизировать фоновые знания языкового, речевого и социокультурного характера, подготовить учащихся к адекватному восприятию сложных в языковом и речевом отношении моментов текста, обратить внимание учащихся на важные и значимые по содержанию стороны текста. Тематически правильно подобранный текст, снятие лексико-грамматических трудностей на предтекстовом этапе, способствует повышению познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, и способствует решению воспитательных задач.

Чтение аутентичных текстов на занятии возможно только при условии, что студенты хорошо владеют иностранным языком и могут

интерпретировать образно-схематическую информацию, сжимать текст и выделять его основное содержание, и выходить в дискуссии.

Наиболее активных студентов требуется привлекать к самостоятельной подготовке докладов. Это необходимо для того, чтобы учащиеся могли не только прочитать аутентичный текст, но и самостоятельно его адаптировать под определенную аудиторию.

Особый интерес вызывают задания, связанные с дешифровкой некоторых страноведческих реалий, которые представлены в пословицах, поговорках, фразеологизмах. Привлечение компьютерных технологий также повышают мотивацию к прочтению текста и снимают трудности понимания некоторых слов.

Современная методика обучения иностранным языкам ориентирована на воспитание и образование высококультурного человека, который обладает коммуникативной компетенцией. Эту задачу решают лингвострановедческие тексты: посредством текста усваивать внеязыковую информацию, необходимую для адекватного общения и взаимопонимания.

### Литература

1. Бобкова, Л. В. Страноведение как форма притяжения интереса к изучению иностранного языка / Л. В. Бобкова. – ИЯШ, 2006. – №5. – С. 3-37.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [Электронный ресурс] – М.: Русский язык, 1990. – 246 с. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedenie-i-ego-rol-v-inoyazychnom-obrazovanii>

#### **СЕКЦИЯ 4. НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ И ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ. ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Мишонкова Н.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Показателями поликультурной подготовки являются знания о поликультурной среде, эмоциональное отношение к реалиям и представителям такой среды, поведение в ней, участие в исследовательской деятельности. Проектная исследовательская деятельность рассматривает применение компьютерных технологий как составную часть работы над проблемой: поиск информации через Интернет; через презентацию.

*Ключевые слова: проекты, исследовательская работа, инновационные процессы, поликультурное воспитание.*

**Mishonkova N. A**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

#### **ORGANIZATION OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES IN THE FIELD OF MULTICULTURAL EDUCATION**

Indicators of multicultural training are knowledge about the multicultural environment, emotional attitude to the realities and representatives of such an environment, behavior in it, participation in research activities. Project research activity considers the use of computer technology as an integral part of the work



on the problem: the search for information through the Internet; through the presentation.

*Keywords: projects, research, innovation processes, multicultural education.*

Модернизация содержания образования на современном этапе связана с инновационными процессами в организации обучения русскому языку иностранных учащихся. Поэтому основная задача преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые будут соответствовать поставленной цели.

Все чаще поднимается вопрос применении новых информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения, основной целью которого является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком.

Впервые о методе проектов было сказано в 20-е годы XX века в США. Автором метода проектов является американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859-1952 гг.) и его ученика В.Х. Килпатрика, которые ввели этот термин. Основная идея – обучение на активной основе через целесообразную деятельность учащегося, соотносимую с его личным интересом в соответствующей отрасли знаний, т.е. обучение, соответствующее личному интересу в том или ином предмете. По словам Дж. Дьюи, «чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести» [3].

Главными принципами Дж. Дьюи считал: 1) активность; 2) личный интерес учащегося; 3) целесообразная деятельность; 4) приобретение знания, которое пригодится в жизни; 5) поиск проблемы, знакомой и значимой для учащегося. Для успешности обучения необходимо создать условия (по Дж. Дьюи) – это проблематизация учебного материала; познавательная активность учащегося; связь обучения с жизненным опытом; организация обучения как деятельности [3].

В России метод проектов получил распространение благодаря работе доктора педагогических наук, заведующего лабораторией дистанционного обучения ИСМО РАО, профессора Полат Евгении Семёновны (1937-2007 гг.) и международной программе Intel «Обучение для будущего». Евгения

Семеновна является автором исследований по обучению иностранным языкам, методу проектов, теории и практики дистанционного обучения; педагогическим технологиям личностно-ориентированного подхода, использованию Интернет-технологий и ресурсов в системе образования. Технология Е.С. Полат построена на двух принципах обучения – 1) желание познавать и 2) собственная активность.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся: индивидуальную, парную, групповую. Эта работа может продолжаться от нескольких минут урока до нескольких недель или месяцев. По формам представления результатов работы проекты могут быть в виде письменного или устного отчета, презентации, защиты проекта.

На факультете часто группы с русским языком обучения формируются из учащихся разных стран: Туркменистан, Литва, Россия, Израиль, Марокко, поэтому все виды деятельности могут быть использованы, начиная с I семестра первого курса. Учащимся предлагаются индивидуальные задания, а затем парные или групповые. В процессе обучения мы стараемся использовать традиционные и инновационные методы обучения (диалоги, беседы, ролевые игры с представителями инокультур). Учащиеся собирают материал, используя Интернет, СМИ, обрабатывают, пишут эссе, а затем рассказывают о себе, о своей семье, о культуре и традициях своей страны, о дружбе, о проблемах молодежи, о будущей профессии, о проблемах экологии и др. В группах с английским языком обучения такая работа предлагается значительно позже: в конце II семестра или III-V.

Воспитание на диалогической межкультурной основе позволяет обеспечить гармонизацию межнациональных отношений. Цель диалога – включение студентов в культурный опыт, культурного многообразия как условия развития общества и индивида в поликультурном социальном контексте.

Поликультурное образование – важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, традициях, образе жизни, духовных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения иных культурных систем, повышению этнической идентичности будущего поколения. Одними из первых к пониманию необходимости налаживания эффективной межкультурной коммуникации обратились ученые США.

Основными направлениями, в которых развивается поликультурное воспитание, являются: лингвистическая и социокоммуникативная

поддержка: знакомство с нормами поведения, принятыми в стране пребывания; специфическое преподавание учебных предметов; это содействует успеваемости учащихся, что позволяет смягчать трудности при изучении гуманитарных наук, естествознания, так как учащиеся часто не владеют соответствующей терминологией на новом для них языке.

Поликультурность в высшем образовании – это учет расового и этнического многообразия и различий в составе учащихся. Наша цель – помочь учащимся преодолеть барьеры, мешающие общению и развитию учащихся из разных этнических и культурных групп, установления между ними гуманных отношений – важного условия прогресса человечества.

Поликультурное воспитание – это приобщение к белорусской и мировой культурам в целях духовного обогащения, развития сознания и формирование умения жить в многокультурной среде. Такое понимание поликультурного воспитания совпадает с общемировыми трактовками. Воспитание на диалогической межкультурной основе обеспечивает гармонизацию национальных отношений.

Вопросы поликультурного воспитания рассматриваются: при преподавании русского, белорусского и иностранных языков, гуманитарных дисциплин, предметов естественнонаучного цикла. При обучении иностранных учащихся преподаватели знакомят с самобытностью белорусской культуры, обращая внимание на общие и особенные черты, схожие с мировой. Показателями поликультурной подготовки являются знания о поликультурной среде, эмоциональное отношение к реалиям и представителям такой среды, поведение в ней, участие в студенческих научных кружках, первые шаги в исследовательской работе.

Проектная деятельность предполагает применение компьютерных технологий как составную часть работы над проблемой: поиск информации через Интернет; «визуализация мышления» через презентацию. Цели метода проектов: научить учащихся самостоятельному достижению намеченной цели, конструированию полученных знаний; научить предвидеть мини-проблемы, которые надо при этом решить; сформировать умение ориентироваться в информационном пространстве: находить источники информации; научиться обрабатывать найденную информацию; сформировать навыки проведения исследований; сформировать навыки работы и делового общения в группе; сформировать навыки передачи и презентации полученных знаний и опыта.

Примером организации исследовательской и проектной деятельности в области поликультурного воспитания в 2019 г. является участие иностранных и белорусских студентов в Республиканской

студенческой конференции «Язык. Общество. Медицина», в научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной 95-летию со дня рождения профессора Обухова Г.А. (г. Гродно), в Международной интернет-конференции (г. Курск), в Неделе родного языка в рамках Года малой родины, в Дне белорусской письменности (г. Слоним).

Иностранные учащиеся активно участвуют в реализации культурологических и страноведческих проектах: «Путешествуйте сами, путешествуйте с нами» (фотовыставки, кинолектории; знакомство с историей, культурой, традициями и обычаями различных стран и народов); «Мы разные, но мы вместе» (творческие мастерские); «Беларусь – перекресток национальных культур» (экскурсионная деятельность – знакомство иностранных учащихся с историей, культурой и традициями Республики Беларусь); «О, Родина моя!» (конкурс ораторского мастерства, выразительного чтения). Цель таких проектов – познакомить с культурой и традициями Беларуси и других стран, приобщить к культуре через изучение культурологического и страноведческого материала; развивать у учащихся культурное самосознание через воспитание уважения к культуре страны, в которой они получают образование; обучать основам культуры общения. Работая над такими проектами, учащиеся собирают необходимый материал, ставят учащегося в активную позицию – человека, который исследует, решает проблемы, принимает решения, изучает, документирует свою деятельность, работает над созданием презентаций.

Любая деятельность – это сложная структура. Немотивированной деятельности не бывает. Первый компонент структуры деятельности – мотив. Он образуется на основе той или иной потребности. Потребность может быть удовлетворена разными способами, т.е. с помощью разных предметов и действий. Потребность «встречается» с соответствующим предметом и приобретает возможность побуждать и направлять деятельность. Так возникает мотив.

Овладение таким широким диапазоном средств и способов организации жизни и деятельности в современном человеческом обществе обеспечивается процессами обучения и воспитания. Поэтому познавательное и личностное развитие субъекта исходно обеспечивается образовательными взаимодействиями с другими людьми – «обучение ведет за собой развитие» [5].

Воспитание – есть интерактивный процесс, в котором достижение положительных результатов обеспечивается усилиями обеих сторон, как педагогов, так и воспитуемых.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Том 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. – М.: «Педагогика», 1982.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996.
3. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера / Дж. Дьюи // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя : под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: Наука, 1995. – С. 65-96.
4. Козлов, Н. И. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kulturno-istoricheskaya-teoriya-l.-s.-vygotского> – Дата доступа: 28.09.2019.
5. Маланов, С. В. Культурно-историческая теория развития высших психических функций. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1648&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=112](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1648&binn_rubrik_pl_articles=112) – Дата доступа: 28.09.2019.
6. Учебно-методический комплекс дисциплины «Поликультурное образование» / сост. д. А. Еловикова – Брянск: ФГБОУ БГУ, 2014. Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского. Поликультурное образование и воспитание в зарубежных странах. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4269009/page:19/> - Дата доступа: 08.05.2019.

**Безрукова О.А.**

*Научно-методический центр общей и специальной педагогики  
Россия, Москва*

### **ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

В статье изложена концепция междисциплинарного подхода к диагностике речи детей. Обсуждаются закономерности овладения ребенком родным (русским) языком. Дается обоснование онтогенетического

принципа как основного при определении уровня речевого развития детей различных возрастных категорий.

*Ключевые слова: диагностика речи, речевое развитие, речевой онтогенез, лексические, грамматические и фонетико-фонологические навыки, речемыслительная деятельность.*

**Bezrukova O.A.**

*Scientific methodological center of general and special pedagogy  
Russia, Moscow*

## **ASSESSMENT OF SPEECH DEVELOPMENT: METHODOLOGICAL AND APPLICABLE ASPECTS**

The paper represents conceptual idea of interdisciplinary approach to children's speech and language assessment. Patterns of native (Russian) language acquisition are discussed. A rationale is provided for the ontogenetic methodology as a basic one for the speech development testing of various aged children.

*Keywords: speech/language assessment, speech development, speech ontogenesis, phonetic, lexical and grammar skills, verbal and cognitive activities.*

Диагностика речевого развития ребенка вот уже на протяжении многих десятилетий входит в круг наиболее актуальных и дискуссионных проблем многих научных дисциплин, так или иначе связанных с детской речью: общей и специальной педагогики, возрастной и когнитивной психологии, онтолингвистики, лингводидактики, логопатологии, психиатрии и многих других.

Столь пристальный интерес к данной теме вполне объясним: речь занимает особое место в жизни человека. Как психический, а точнее, психолингвистический феномен она совмещает в себе различные взаимопроникающие и взаимообусловленные аспекты. В речи, как в зеркале, отражаются мыслительная деятельность, эмоциональное состояние или поведенческие особенности человека, его интересы, личностная сфера и многое другое.

Однако речь не только «лакмусовая бумажка», отражающая состояние всех компонентов психической организации человека, она еще и мощный инструмент развития, совершенствования и даже коррекции каждого из них.

Известно, что исследование такой уникальной способности, как

способность к вербальной коммуникации, относится к самым сложным областям научного знания и в силу многопараметричности исследуемого объекта, и по причине того, что речь развивается по законам системогенеза. А это значит, что в процессе онтогенетического созревания этой сложной функциональной системы происходит неодновременное, неравномерное созревание и преобразование ее отдельных структур (звеньев, модулей). Иными словами, структурные компоненты речи формируются в разное время и разными темпами.

Примечательно, что гетерохронная закладка и гетерохронное созревание отдельных структур речевой системы – это средство, с помощью которого неодинаковые по сложности компоненты «подгоняются» к одновременному включению интегрированной функциональной системы [1, 4].

Процессы развития отдельных речевых структур, как и их консолидация направлены на достижение приспособительного результата, актуального для индивида на данный момент времени. При этом даже в пределах одного и того же модуля отдельные его составляющие развиваются неодинаково: прежде всего развиваются те структуры, которые обеспечивают возможность целостного функционирования системы (принцип фрагментации и минимального обеспечения). В результате речевая система начинает выполнять приспособительную роль задолго до того, как все ее звенья (модули, блоки) завершат свое окончательное структурное оформление.

Гетерохронность созревания речевой системы, ее уязвимость и в то же время пластичность в период формирования, зависимость от многих факторов и условий создают объективные сложности при диагностике речи ребенка, которые касаются не только ее оценки, но и прогноза перспектив ее дальнейшего развития.

Поиск унифицированных методик речевой диагностики предпринимался специалистами с самых ранних этапов возникновения интереса к этой области знания. Узконаправленные, фрагментарные исследования отдельных звеньев речезыкового механизма (регистрация голосовых реакций, фонетической составляющей речи, описание детских слов и др.) достаточно быстро показали свою бесперспективность, ибо не позволяли дать целостную картину непрерывного речевого развития ребенка. Внимание исследовательского интереса сместилось в сторону систематических методов, интенсивное развитие которых пришлось на вторую половину XX века. Работы Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д. Слобина, Дж. Брунера, А.Н. Гвоздева и многих других отечественных и зарубежных

ученых внесли серьезный вклад в изучение феномена детской речи [9].

Бурное развитие исследований в этой области во многом было обусловлено появлением на свет такой интегративной научной дисциплины как психолингвистика. Именно эта наука помогла преодолеть ограниченность «узковедомственного» подхода при изучении феномена речи и языка и значительно продвинуться в решении множества теоретических и прикладных задач в области вербальной коммуникации.

Под влиянием психолингвистических идей к оценке речи стали подходить на основе анализа всего комплекса задействованных в ней взаимопроникающих процессов: сенсорно-перцептивных, двигательных, языковых, когнитивных, аффективно-волевых и многих других.

Основной точкой пересечения всех дискуссий, возникающих при решении такой прикладной задачи, как диагностика речи, являлся вопрос: **по каким критериям** можно судить о состоянии речи, или иными словами, уровне речевого развития ребенка?

Здесь следует отметить, что термин «речевое развитие», несмотря на очень широкое его применение в различных областях научного знания, неоднозначен, т.е. не имеет четкой понятийной закрепленности. С одной стороны, семантика этого словосочетания подразумевает «процессуальность». Развитие – процесс, речевое развитие – процесс овладения речью, процесс использования того или иного языка, необходимый для социальной или даже, точнее, социокультурной адаптации индивида в человеческом обществе. С другой стороны, одним из наиболее значимых показателей этой адаптации является уровень речевого развития как критерий успешности овладения вербальными средствами коммуникации. В этом случае термин «речевое развитие» употребляется уже не в процессуальном значении, а в значении константном, как показатель сформированности речезыковых навыков и умений на данный момент (т.е. состояние, продукт).

Большинство специалистов в области детской речи признают, что самым важным критерием оценки речевого развития ребенка является **уровень владения родным языком**: его лексическими, грамматическими и фонетическими средствами.

Оценка языковых возможностей (достижений) напрямую зависит от возрастных нормативов речезыкового развития ребенка, разработке и описанию которых посвящено большое количество онтолингвистических исследований последних десятилетий [2, 10, 11, 12].

Выявленные учеными-онтолингвистами закономерности овладения ребенком родным языком позволили внести серьезные коррективы в



технологии диагностики речевого развития ребенка.

Один из главных постулатов, имеющих важное методологическое значение для речевой диагностики, гласит, что независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от постигаемого ими языка общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления, замечает более контрастные признаки звуков, слогов, слов и только затем осваивает менее частотную лексику, частные правила формо и словообразования, фонологические противопоставления на основе более тонких дифференциальных признаков [10, 11].

«Система» осваивается гораздо раньше, чем «норма»: прежде чем узнать традиционные для каждого частного случая реализации языка, ребенок узнает «систему его возможностей». Иначе говоря, прежде чем усвоить нормативные частные случаи (*У лошади – жеребёнок; соль – солонка*), ребенок, «опережая события», образует слова по правилам системы, порой ошибочно (*У лошади – лошадёнок; соль – сольница; целовать – целоваю* (по аналогии с *гулять – гуляю*); *человек – человеки* (по аналогии с *кубик – кубики*)).

При этом имеет место и достаточно мощный встречный процесс. Сначала ребенок усваивает нормативные эталоны (*табун лошадей, но стадо коров; карандаши, мячи, но стулья; сильнее, больнее, но лучше* и т.п.), и только потом он соотносит их с системой языка, что значительно облегчает и ускоряет процесс речевого развития [2].

Не менее важным для речевой диагностики является объективное существование так называемых сенситивных периодов в каждом из которых проявляется наибольшая чувствительность («сенситивность»), восприимчивость к усвоению тех или иных подсистем языка и речевых эталонов. Наличие этих периодов предопределяется в первую очередь биологическими факторами, хотя полностью сбрасывать со счетов социальные условия тоже нельзя.

Так, в процессе формирования лексических навыков выделяется период, когда ребенок проявляет необычайную способность к накоплению лексических средств языка. Этот период приходится на возраст от 2–2, 5 до 4–4, 5 лет. Следующий период – от 4–4, 5 до 6–6, 5 лет – характеризуется повышенной способностью ребенка к установлению различных видов связей, как смысловых, так и формальных, между лексическими единицами.

На первом этапе усвоения грамматики (возраст от 2–2, 5 до 3–3, 5 лет) доминирующим является овладение словоизменительной системой

языка; словообразовательные модели, которые способен усвоить ребенок в этот период, относятся к самым простым, наиболее частотным, регулярным. На втором этапе овладения грамматическими средствами языка (возраст от 3–3,5 до 5–6 лет) внимание ребенка концентрируется на словообразовательной системе. В этот период он активно учится вычленять в слове значимые элементы (морфемы), начинает замечать связь между изменяющейся структурой слова и его значением. При этом усвоение словоизменяемых и словообразовательных моделей русского языка и формирование соответствующих речевых навыков происходит исключительно на синтаксической основе, т.е. в словосочетаниях и предложениях.

В процессе формирования фонетико-фонологических навыков также можно выделить два основных этапа, на которых ребенок демонстрирует особую восприимчивость к усвоению фонетических средств языка.

Так, на начальном этапе речевого развития (возраст от 1–1,5 до 3–3,5 лет) ребенок активно овладевает просодическими компонентами речи и произношением наиболее простых с артикуляционной точки зрения звуков (так называемые звуки раннего онтогенеза). Способность к произвольному повторению, имитации звучащей речи развита в этот период необычайно.

Следующий этап (от 3,5–4 до 5,5–6 лет) характеризуется ярко выраженной способностью к анализу и обобщению фонетического материала. Ребенок способен к произвольному различению фонем, вычленению звуков в слове, слов в потоке речи, фонологическому анализу слов. В этот период ребенок овладевает произношением всех звуков родного языка, в том числе в составе слов различной звукослоговой структуры.

Консолидация лексических, грамматических и фонетико-фонологических навыков наиболее ярко проявляется в связной речи, становление которой приходится на старший дошкольный возраст.

Экстраполирование этих данных в диагностическую практику заставляет оценивать вербальную продукцию детей на основе обобщения качественных характеристик по каждому параметру речи с обязательным учетом возраста ребенка.

Так, например, лексические навыки обязательно должны оцениваться в двух основных аспектах: объем словаря и его системная организация (наличие смысловых и формальных связей между лексическими единицами).

Главными критериями оценки грамматических навыков

русскоязычного ребенка должны быть: словоизменение, словообразование и синтаксис.

Параметрами оценки фонетико-фонологических навыков являются: звукоразличение (фонематический слух), фонетическое и просодическое оформление речи, навыки фонологического анализа и синтеза (с 5-ти лет).

Текстовая деятельность (дискурсивная компетенция) оценивается на основе анализа понимания и самостоятельного продуцирования/репродуцирования текста повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом (с 4-х лет).

При проведении диагностики необходимо помнить, что речевая продукция, возникающая в результате выполнения того или иного задания, предоставляет материал для анализа по многим параметрам, например: количественный состав словаря и объем вербальной памяти; уровень сформированности системных связей в лексиконе и словообразовательных процессов; концентрация и распределение внимания, словесно-логическое мышление и словоизменительные навыки. Кроме того, при обследовании необходимо дифференцировать виды речевой деятельности: продуктивные (говорение) и репродуктивные (слушание/аудирование).

Такой междисциплинарный и многоаспектный подход к оценке речи позволяет интегрировать в единое концептуальное пространство множество различных параметров, совокупный анализ которых формирует целостную картину речевого развития ребенка, а также дает информацию об отдельных звеньях речезыкового механизма, которые часто развиты у детей весьма неравномерно [2].

Инновационная сущность системного подхода к речевой диагностике заключается прежде всего в том, что определение уровня речевого развития не должно сводиться собственно к его квалификационной оценке (уровень А; Б; С, ... или уровень I, II, III, ... и т.п.), так как она малоинформативна с точки зрения прогнозирования перспектив дальнейшего речевого развития ребенка или оказания лингводидактической помощи. Кроме того, оценка речи в «чистом виде», т.е. безотносительно к конкретным ситуациям (уровень притязаний, социальная среда, состояние других сфер психики и др.), не представляется эффективной.

Дать характеристику речевому развитию ребенка можно лишь на основе анализа его речезыковой, а если быть более точными, мыслеречезыковой деятельности, в которой тесно переплетаются когнитивные, языковые, аффективно-волевые, сенсорно-перцептивные процессы. Очевидно, что судить об уровне речевого развития ребенка и уж тем более давать ему качественную оценку, опираясь только на наличие

или отсутствие в его вербальной продукции определенных языковых форм, нельзя.

Аналитическое осмысление результатов научных исследований детской речи и поиска методик ее диагностики позволяет сделать очень важный вывод о том, что своевременное выявление и грамотная интерпретация речевых возможностей (достижений) ребенка или, напротив, его затруднений в овладении этим главным средством человеческой коммуникации позволяют эффективно решать целый комплекс социальных, развивающих, образовательных и коррекционных задач.

### Литература

1. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. - М., Наука, 1979.
2. Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. - М., Русская Речь, 2014.
3. Бельтюков, В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии, 1984, №5.
4. Брунер, Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // В кн. Психолингвистика : сост., ред. А. М. Шахнарович. - М., Прогресс, 1984.
5. Лепская, Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. - М., 1997.
6. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. - М., Педагогика, 1986.
7. Седов, К. Ф. Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения. / К. Ф. Седов // В кн. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. - М., 2005.
8. Слобин, Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика. - М., 1974.
9. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. - М., 2004.
10. Цейтлин, С. Н. Язык ребенка: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. - М., ВЛАДОС, 2000.
11. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. - М., 1990.
12. Шахнарович, А. М. Онтогенез мыслеречедеятельности: семантика и текст / А. М. Шахнарович. - Филологические науки., 1998, №1.

**Окуневич Ю. А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

## **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ФЕМИНИТИВОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

В статье рассматриваются словообразовательные модели феминитивов в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Приведены некоторые модели производных, которые могут выступать объектом изучения в иностранной аудитории.

*Ключевые слова: феминитив, РКИ, словообразовательная модель, суффикс, дериват, существительное.*

**Okunevich Y.A.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

## **DERIVATIONAL MODELS FEMINITIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL**

The article discusses the derivational model feminities in the aspect of teaching Russian as a foreign language. Some models of derivatives that can be the object of study in a foreign audience are given.

*Keywords: feminty, RFL, word-building model, suffix, derivative, noun.*

Несмотря на то, что современный русский язык насчитывает огромное количество самых разнообразных слов, вопрос об употреблении феминитивов по-прежнему вызывает массу споров и возмущений среди учёных-филологов. В дериватологии под феминитивами понимаются слова, относящиеся к словообразовательной категории *nominafeminina*, наименования лиц женского пола, образованные от названий лиц мужского рода. Одни считают появление таких образований закономерным результатом развития системы языка под влиянием развития общества, другие же говорят об избыточности феминитивов, об их антиэстетичном характере и противоречии правилам русского языка. Неоспоримым является тот факт, что в настоящее время данные слова характеризуются высокой степенью употребительности как в устной, так и в письменной

речи. Именно это обстоятельство свидетельствует о необходимости включения некоторых наименований лиц женского пола в лексические минимумы для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Феминитивы в русском языке характеризуются рядом особенностей. Во-первых, их образование осуществляется иррегулярно, непоследовательно (например, общепризнанной является пара *студент – студентка*, однако слово *астроном* не имеет коррелята женского рода). Во-вторых, наименования лиц женского пола зачастую оказываются стилистически маркированными (например, *кассириша, врачиха*). При рассмотрении феминитивов в иностранной аудитории в словообразовательном аспекте важно обратить внимание на следующие моменты: 1) стилистическая окраска данных образований. Иностранцам, изучающим русский язык, определить её достаточно сложно, однако правильное решение данной задачи способствует продуктивной коммуникации; 2) словообразовательный потенциал суффиксов, принимающих участие в производстве номинаций лиц женского пола. Его неверное определение является причиной коммуникативных неудач, поскольку иностранные учащиеся часто нарушают сочетаемостные принципы морфем ввиду недостаточного знания фонетических и морфологических законов языка, что приводит к некорректному образованию новых слов.

Словообразовательные модели феминитивов обычно усваиваются иностранными учащимися достаточно легко, что объясняется относительной ясностью словообразовательного анализа и синтеза.

Наиболее продуктивными в словообразовательном отношении выступают наименования лиц мужского пола по профессии, должности, званию, виду деятельности, специальности. Их активное использование характерно для текстов официально-делового характера (*секретарь-референт*). Поэтому соответствующие наименования лиц женского пола либо обладают разговорной окраской, либо, по мнению Е. А. Земской, выполняют субъективно-оценочную, экспрессивно-характеризующую функцию [2, с.147].

Существительные со значением 'лицо женского пола' от таких существительных образуются по следующим моделям в зависимости от частотности суффиксов:

1) существительное со значением 'лицо мужского пола' с суффиксом *-тель* + суффикс *-ница(а)*: *учитель – учительница, читатель – читательница, писатель – писательница, преподаватель – преподавательница, покупатель – покупательница*. Если производящее со значением 'лицо мужского пола по определённой профессии' оканчиваются на суффиксы *-ник, -чик/-щик,*

то в дериватах женского рода с учётом родовой системы флексий они заменяются суффиксами *-ниц(а)*, *-чиц(а)*, *-щиц(а)*: *работник – работница*, *буфетчик – буфетчица*, *крановщик – крановщица*, *сварщик – сварщица*, *упаковщик – упаковщица*, *штамповщик – штамповщица*, *школьник – школьница*, *художник – художница*, *дрессировщик – дрессировщица*, *вертолётчик – вертолётчица*.

2) существительное со значением 'лицо мужского пола' с суффиксом *-ист* + суффикс *-к(а)*: *активист – активистка*. По активности образования производных лиц женского пола в настоящее время выделяются тематические группы производящих на *-ист*, *-ач* со значением 'спортсмен' и 'музыкант-исполнитель': *футболист – футболистка*, *велосипедист – велосипедистка*, *баскетболист – баскетболистка*, *теннисист – теннисистка*, *биатлонист – биатлонистка*, *хоккеист – хоккеистка*, *пианист – пианистка*, *солист – солистка*, *виолончелист – виолончелистка*, *флейтист – флейтистка*, *скрипач – скрипачка*. Язык достаточно быстро реагирует на изменения в обществе, в котором женщины всё больше вовлекаются в занятия профессиональным спортом. Этим объясняется присутствие в языке большого количества производных, обозначающих наименования женщин-спортсменок. Данные дериваты широко используются в речи телевидения, радио, газет и журналов, в интернете, а также в разговорной речи.

Для существительных со значением 'лицо мужского пола', имеющих в своём составе непродуктивные суффиксы *-навт*, *-ант*, *-ент*, *-ер (-ёр)* и т.п., при образовании наименований соответствующих лиц женского пола характерно взаимодействие с суффиксом *-к(а)*: *космонавтка*, *акванавтка*, *лаборантка*, *арестантка*, *официантка*, *квартирантка*, *магистрантка*, *студентка*, *корреспондентка*, *абитуриентка*, *ассистентка*, *акушерка*, *фантазёрка*.

В связи с распространением женского труда, в современной разговорной речи при обозначении лиц женского пола по профессии, должности, званию достаточно распространёнными являются образования с суффиксами *-ш(а)*, *-их(а)*: *касси́рша*, *банки́рша*, *пари́кмахерша*, *почта́льонша*, *биле́тёрша*, *вахтёрша*, *музыкантша*, *тренерша*. Иногда производные с суффиксом *-ш(а)* могут называть жён по профессии, должности, званию мужа: *профессорша*, *генеральша*, *губернаторша*. Зачастую этот суффикс придаёт слову несколько сниженный, фамильярный оттенок. Что же касается суффикса *-их(а)*, то можно отметить, что дериваты с ним могут обозначать названия лиц женского пола по профессии или роду занятий (*портниха*, *пловчиха*, *ткачиха*, *повариха*; при этом слова

с таким суффиксом могут иметь сниженную коннотацию: *дворничиха, врачаха*), названия жён по профессии/чину мужа (*купчиха, дьячиха, пономариха*). Кроме того, суффикс *-их(а)* при присоединении к основе слова с семантикой названия животного образует аналогичное женское существительное со значением 'самка данного животного': *кролик – крольчиха, слон – слониха, заяц – зайчиха, ёж – ежиха, лось – лосиха, осёл – ослиха* (но *медведь – медведица, волк – волчица*).

При определении точного значения производного слова большую роль играет контекст, за исключением тех случаев, когда в профессии нет представителей мужского пола либо действия воспринимаются нашим сознанием как исключительно женские (*посудомойка, нянька*). Здесь рассмотрим в качестве примера слово *маникюрша*. Следует отметить, что сегодня в данной профессии мы можем встретить как женщин, так и мужчин. Примечательно, что слово *маникюрша*, используемое в языке для обозначения лица женского пола, занимающегося данной деятельностью, характеризуется как разговорное и фамильярное. Поэтому и женщин, и мужчин этой профессии следует называть составным наименованием *мастер по маникюру*.

В группе существительных мужского рода со значением 'лицо, характеризующееся определённым свойством', наибольшей способностью к созданию аналогичных номинаций женского рода обладают производные с суффиксом *-ун*, прибавляющие в процессе словопроизводства суффикс *-j(а)* (орфографически *-ья*): *лгун – лгунья, драчун – драчунья, молчун – молчунья, бегун – бегунья, врун – врунья, прыгун – прыгунья, хвастун – хвастунья, колдун – колдунья, шалун – шалунья*. Небольшое количество в этой группе составляют дериваты на *-ец*, которые для образования существительных женского рода присоединяют к основе суффикс *-иц(а)* (*ревнивец – ревнивица, счастливец – счастливица, ленивец – ленивица, красавец – красавица, владеец – владелица, певец – певица, кормилец – кормилица*) либо вовсе не имеют производных женского рода (*лжеец, боеец, наглец, творец, глупец, молодец, жилец, храбрец*).

Помимо вышеназванных, для выражения значения 'лицо, характеризующееся по действию, названному производящей основой', широко употребляются отглагольные субстантивы общего рода на *-яг(а)*: *трудояга, работяга, бродяга*.

Достаточно продуктивной в русском языке является модель существительное со значением 'житель страны, города', 'лицо мужского пола по определённой национальности' с суффиксами *-ец, -анин/-янин, -ак/-як, -ич, Ø*+ суффикс *-к(а)* = существительное со значением 'жительница



страны, города': *иранец – иранка, африканец – африканка, китаец – китаянка, итальянец – итальянка, гроднец – гродненка, испанец – испанка, бельгиец – бельгийка, индеец – индийка, немец – немка, горожанин – горожанка, россиянин – россиянка, армянин – армянка, минчанин – минчанка, парижанин – парижанка, римлянин – римлянка, словак – словачка, пермяк – пермячка, туляк – тулячка, (но поляк – полька), москвич – москвичка, пскович – псковичка, белорус – белоруска, серб – сербка.*

Заметим, что если названия лиц женского пола по профессии обычно выступают в качестве разговорных разновидностей соответствующих наименований лиц мужского пола, то наименования лиц женского пола по национальности/месту жительства являются стилистически нейтральными единицами.

Необходимо отметить, что в русском языке подавляющее большинство составляют существительные мужского рода, которые недифференцировано (т.е. без учёта половой принадлежности) называют лицо. Поэтому в некоторых случаях наименования лица женского рода либо отсутствуют вовсе (*астроном, вождь, физик*), либо оказываются стилистически маркированными (*врачиха, директорша*), либо имеют иное значение (*ректорша* 'жена ректора'). Наиболее частотными и нейтральными являются номинации лиц женского пола по гражданству, национальности, месту жительства (*итальянка, финка*), которые могут быть объектом изучения по РКИ на начальном этапе. Что касается первых трёх моментов, они могут рассматриваться уже на продвинутом этапе обучения с учётом его профиля (например, для будущих филологов).

Способность к образованию наименований лиц женского пола, а также их распространённость и употребительность напрямую зависит от когнитивных и стилистико-прагматических факторов. Культурно-страноведческий аспект использования данных дериватов зависит от наличия в профессии или виде деятельности женщин, поэтому название профессии, в которой преобладают женщины, чаще характеризуется как нейтральное (разговорное) слово: *лаборантка, секретарша*. В то же время, если имя мужского рода употребляется для обозначения исключительно мужской профессии, то образование имени женского рода может быть затруднительным или редким. Достаточно редким явлением считаются случаи образования существительных, обозначающих наименования лиц мужского пола, от аналогичных существительных со значением женского лица: *вдова – вдовец, доярка – дояр*. Прагматический аспект употребления наименований лиц женского пола заключается в необходимости учёта стилистической окраски конкретных производных. Так, некоторые из них

могут быть представлены как разговорные или просторечно-сниженные образования, что может привести к их некорректному использованию в официально-деловой и разговорной речи.

При образовании наименований лиц женского пола по профессии необходимо учитывать ограничения лексической системы русского языка: *машинист поезда – машинистка* ('женщина, которая печатает на машинке'), *штукатур – штукатурка* ('вещество, средство').

Словообразовательные модели, имеющие значение 'жительница страны, города' вместе с соответствующими наименованиями лиц мужского пола, характеризуются высокой степенью коммуникативной значимости, поэтому вводятся уже на начальном этапе. В скором времени даются модели со значением 'лицо, характеризующееся по профессии, роду занятий, должности' для слов мужского рода, выступающие как наименования общего рода и применяемые для названия мужчин и женщин [2, с.149]. Кроме того, студентам необходимо объяснить такие наименования женщин по профессии, которые часто встречаются в разговорной речи: *лаборантка, секретарша, буфетчица, гардеробищица, сотрудница, продащица, кассирша, парикмахерша, маникюрша*.

### Литература

1. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/220844/>. – Дата доступа: 13.02.2018.
2. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская. – Изд. 3-е. – М.: ЛКИ, 2007. – 221 с.

**Федорцова Е. Г.**

*Белорусский торгово-экономический университет  
потребительской кооперации  
Беларусь, Гомель*

## БОНУСНАЯ СИСТЕМА НА ЗАНЯТИЯХ С БЕЛОРУССКИМИ И ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

В статье рассматриваются различные формы аудиторной работы

с иностранными и отечественными студентами, используя бонусную систему при проверке и оценке знаний.

*Ключевые слова: инновации, бонусная система, экспресс-опрос, белорусские студенты, иностранные студенты.*

**Fedortsova K. G.**

*Belarusian Trade and Economics University Of Consumer Cooperatives  
Belarus, Gomel*

## **BONUS SYSTEM IN THE LESSONS WITH BELARUSIAN AND FOREIGN STUDENTS (COMPARATIVE ANALYSIS)**

The article considers various forms of classroom activity with Belarusian and foreign students, using the bonus system when testing and assessing knowledge.

*Key words: innovation, bonus system, quick survey, Belarusian students, foreign students.*

Тема инноваций и их использование в разных сферах жизнедеятельности человека в последнее время является очень актуальной. Многие под этим понятием в образовательном процессе понимают только информационно-коммуникативные технологии, связанные с использованием компьютерных технологий: обучающих программ, мультимедийных средств обучения, а также технологий дистанционного обучения. Этим технологиям в методической литературе, научных статьях действительно уделяется много внимания. Однако при этом нельзя забывать, что инновации – это не только реализация новых идей с использованием информационно-технических средств, но и «обновление», «новшество», «изменение» (так данное понятие переводится с латинского языка). Поэтому инновацией можно считать любое нововведение, обновленные или усовершенствованные прежние методы и формы обучения, серьезно повышающие эффективность действующей системы, будь то образовательный процесс или производственный.

Что касается педагогической деятельности, то термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации» употребляются как синонимы и являются научно обоснованными. Они введены в категориальный аппарат педагогики. Под термином «педагогическая инновация» понимается «нововведение в педагогическую деятельность,

изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [1, с.202].

Чтобы заинтересовать обучающихся учебной дисциплиной и формировать у них внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, преподаватель должен стать для студентов настоящим наставником. Для этого преподавателю необходимо быть всегда в творческом поиске, заниматься самообразованием и находить в обычном дидактическом материале нестандартные инновационные проявления. При этом важно в зависимости от аудитории, с которой работает преподаватель, избрать оптимально лучшую обучающую технологию, метод и формы организации обучения.

Среди методов организации активной познавательной деятельности обучающихся выделяют организационно-мыслительные игры. Как известно, интерес к разному виду игр свойственен людям любого возраста. Поэтому хорошо подготовленная игра, в которой обязательно присутствует элемент борьбы, победитель, всегда будет востребована. Считаем возможным поделиться методическим опытом проведения экспресс-опроса как одной из форм активной познавательной деятельности, способствующей стимулированию и мотивации учения при проверке и оценке знаний. Экспресс-опрос содержит в себе игровые моменты. Эта форма предполагает зарабатывание и накопление бонусов студентами. Другими словами ее можно было бы назвать «Игра «Кто быстрее»».

Экспресс-опрос изначально был опробован на занятиях по учебной дисциплине «Беларуская мова (прафесійная лексіка)» с белорусскими студентами. Проведение экспресс-опроса предварительно преподавателем не объявляется с целью стимулирования постоянной добросовестной подготовки студентов к занятиям. Суть данной «игры» заключается в том, что преподаватель как ведущий задает группе вопрос, на который нужно правильно и быстрее всех ответить, чтобы заработать карточку-жетон. Обязательным условием является поднятая студентом рука для ответа. Тогда ведущий видит, кто в действительности был первым и выслушивает его версию. Если ответ верен, студент получает жетон, если не верен, тогда у других игроков есть шанс ответить правильно и получить карточку.

При экспресс-опросе преподавателю важно подбирать такие вопросы, которые предусматривают не только знание изученного материала, но и способствуют логическому мышлению, скорости реакции, проверяют насколько обучающийся всесторонне развит, наблюдателен. Приведем пример экспресс-опроса, который проводится на самом первом занятии у белорусских студентов по теме «Мова і соцыум».

1. Што праілюстравана на білбордах «Смак роднай мовы»? (Ажныны – рус. ежевика, агрэст – рус. крыжовник, кавун – рус. арбуз і інш.)
2. У якім месяцы праводзіцца свята Міжнародны дзень роднай мовы? (У лютым)
3. Перакладзіце на беларускую мову назву месяца «апрель». (Красавік)
4. Што абазначае слова «здаражыцца»? (Стаміцца ад доўгай дарогі)
5. Што мы называем «білінгвізмам»? (Двухмоўе)
6. Перакладзіце на беларускую мову словы «знічка» і «знішка». (Падаючая звезда, скидка)
7. У якім горадзе ў гэтым годзе праводзілася свята Дзень беларускага пісьменства? (У Слоніме)
8. Якая літара беларускага алфавіта і ў якім горадзе ўвекавечана помнікам? (Ў, у Полацку)
9. Як на рускай мове гучыць імя бацькі нашага прэзідэнта? (Григорий)
10. З якога года беларуская мова стала дзяржаўнай у нашай краіне (З 1990 г.)
11. З якога года пачалі дзейнічаць новыя правілы беларускай арфаграфіі і пунктуацыі? (З 2010 г.)
12. Як правільна пісаць па-беларуску: *камп'ютэр*, *камп'ютар*, *камп'юцэр*, *кампутар*? (Камп'ютар і кампутар)
13. Хто жыў і працаваў раней: Янка Купала ці Якуб Колас? (Адначасова); Ф. Багушэвіч ці Ф. Скарына? (Ф. Скарына); К. Крапіва ці К. Каліноўскі? (К. Каліноўскі)
14. Як па-беларуску гучыць поўная назва нашага ўніверсітэта? (Установа адукацыі «Беларускі гандлёва-эканамічны ўніверсітэт спажывецкай кааперацыі»).
15. Дзе сёння мы можам пачуць беларускую мову? (У транспарце, касцёле, тэатры, у навучальных установах, па радыё і тэлебачанні, у інтэрнэце і г.д.)

После проведения экспресс-опроса студенты подсчитывают свои карточки. Их может быть от одной до семи-девяти, т.к. некоторые вопросы предусматривают несколько правильных ответов. Преподаватель оценивает студентов следующим образом: за максимальное количество карточек ставится «10» или даётся бонус и далее по убывающей («9» или бонус, «8» или бонус, «7» или бонус; за 1-2 карточки ставится «6» и бонус не даётся). Таким образом, студент имеет право выбора: оценка либо бонус. Используемая нами бонусная система представляет собой добавление одного балла к любой оценке, которая не устраивает студента. Если за

семестр студенту бонусы не понадобились, то он вправе их отдать другому обучающемуся.

Белорусские студенты активно участвуют в данной форме проверки и оценки знаний, ждут ее и даже просят провести, т.к. понимают ее преимущество перед обычным опросом. Во-первых, низкие оценки не ставятся, во-вторых, есть выбор между оценкой или бонусом, в-третьих, предоставляется возможность улучшить не устраивающий тебя балл.

Что касается иностранных студентов, то методика преподавания РКИ, безусловно, отличается от методики преподавания белорусского языка белорусским студентам, однако бонусную систему нами было решено опробовать и на них. Не все сразу получалось, оставались вопросы без правильных ответов, чувствовалось некое недоверие к полученным бонусам. Но когда экспресс-опрос стал проводиться с определенной регулярностью, то иностранные студенты, как и белорусские, сами стали просить проводить подобную форму.

Для иностранных студентов бонусная система претерпела изменения. Например, за 1-2 карточки предлагалась на выбор оценка «6» или накопление карточек к следующему экспресс-опросу, чтобы получился бонус. Также иностранным студентам предоставляется шанс сразу получить бонус на обычном занятии при ответе на наиболее сложный вопрос, где необходимо проявить сообразительность.

Преподаватель, практикуя форму экспресс-опроса на контрольно-рефлексийном этапе, дает возможность студентам осознать свои пробелы в изученном материале. При изучении новой темы студенты будут более внимательны на занятиях и во время подготовки дома. Так осуществляется образовательный и мотивационный эффект инновационно-творческого подхода преподавателя к проведению занятий. При этом реализуется воспитательный аспект образования: 1) в умении слушать друг друга, 2) в умении сделать правильный выбор из нескольких вариантов, 3) в повышении своей самооценки, 4) во взаимопомощи, чтобы улучшить балл своего друга.

Таким образом, преподаватель, обладающий творческим потенциалом, желанием и умением превращать теорию в запоминающуюся практику, способен создавать и использовать педагогические инновации даже без использования технических средств.

### Литература

1. Пуйман, С. А. Педагогика современной школы / С. А. Пуйман. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 224 с.

**Кавинкина И. Н.**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Беларусь, Гродно*

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКСКУРСИИ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

В статье анализируются формы, виды, типы проведения экскурсий по русскому языку как иностранному. Обращается внимание на методические принципы работы над экскурсией. Представлен опыт реализации лингвострановедческого потенциала экскурсии в обучении иностранцев-магистрантов Гродненского государственного университета.

*Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, лингвострановедение, экскурсия в обучении, учебная экскурсия*

**Kavinkina I.N.**

*Grodno State University of Yanka Kupala  
Republic of Belarus, Grodno*

## **LINGUISTAN POTENTIAL OF EXCURSIONS IN TRAINING OF FOREIGN MASTERS**

The article analyzes the forms, types of excursions in Russian as a foreign language. Attention is drawn to the methodological principles of working on an excursion. The experience of the implementation of the linguistic and regional potential of excursions in the training of foreign graduate students of Grodno State University is presented.

*Key words: teaching Russian as a foreign language, linguistic studies, study excursion, study tour*

Последнее время в связи с гуманитаризацией и демократизацией образовательного процесса большое внимание уделяется поиску наиболее эффективных методов и форм работы с учащимися, что предполагает овладение учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. способностью общения на иностранном языке. Тем более становится актуальным изучение иностранного языка (в том числе русского языка как иностранного) в неразрывном единстве с действительностью и бытом, традициями и историей страны. Как утверждает Г.Д. Томахин, «знакомство с культурой

страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности» [1, с.5].

Изменение принципов, средств, условий общения в динамично развивающемся мире влечет за собой необходимость выявления новых методических подходов в языковом обучении. В то же время современное организационно-методическое обеспечение учебного процесса учреждений образования не в достаточной мере способствует формированию соответствующего уровня межкультурной компетенции учащихся. Поэтому актуальной является проблема создания соответствующих методических комплексов, разработок по лингвострановедению для активизации процесса межкультурной коммуникации, позволяющей осуществлять диалог культур в сфере образования.

По нашему мнению, именно экскурсия является комплексным средством обучения инофонов русскому языку и культуре. Под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой обучающиеся воспринимают и усваивают знания путем выхода к месту расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников) и непосредственного ознакомления с ними. На положительное влияние экскурсии на процесс обучения и воспитания указывали Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Н.Х. Вессель, Д.Д. Семёнов, А.Я. Герд и др.

В курсе РКИ экскурсии являются весьма эффективной формой организации учебного процесса. В этом отношении они выполняют следующие функции: 1) реализуется принцип наглядности обучения, ибо в процессе их иностранные обучающиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями; 2) экскурсии позволяют повышать уровень межкультурной коммуникации; 3) благодаря экскурсиям происходит процесс научности обучения и укрепляется его связь с жизнью, с практикой.

Магистранты-иностранцы, обучающиеся на английском языке в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы, изучают русский язык один учебный год в объеме 140 часов. За этот период они должны проникнуть в культуру Гродненского региона, Беларуси, осознать основные парадигматические и синтагматические связи между языковыми знаками, уметь применять эти знания на практике – в конкретных коммуникативных ситуациях. Поэтому в учебных программах по РКИ устанавливается перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения все проводимые в рамках обучения русскому языку экскурсии можно разделить на несколько видов.

1. Экскурсии с закреплением лексико-грамматического материала



в естественных коммуникативных ситуациях межкультурного общения.

2. Экскурсии для углубления знаний по окружающей действительности, по изучению природы, достопримечательностей.
3. Экскурсии, проводимые самими магистрантами в исторических местах, на выставках.
4. Экскурсии, организуемые во внеучебное время для расширения кругозора обучаемых.

Для правильно организованной работы с экскурсионным материалом необходимо четко придерживаться следующих методических принципов:

подготовка экскурсии;

выход /выезд иностранных обучающихся к изучаемым объектам и усвоение учебного материала по теме занятий;

обработка материалов экскурсии и подведение ее итогов.

Прежде всего в методике обучения РКИ внимание обращается на подготовительную работу к экскурсии: введение лексико-грамматического материала, чтение текстов лингвострановедческого характера с соответствующей предтекстовой и послетекстовой деятельностью инофонов. С этой целью преподавателями кафедры русского языка как иностранного разработаны пособия [2; 3]. В первую очередь выбирается текст, связанный с историей и реалиями Гродненского края, с персоналиями Гродненщины. Этот текст может быть использован как для аудиторной работы, так и для самостоятельного изучения иностранцами.

Далее прорабатываются задания коммуникативной направленности: *Знаете ли вы, где находится парк имени Жилибера в Гродно? Бывали ли вы там? Что вам запомнилось? Или Что вам известно о Республиканском фестивале национальным культур? Когда и где он проходит?*

Обязательны для выполнения задания, содержащие культурологические комментарии; задания, способствующие семантизации материала; лексико-грамматические задания; задания опережающего свойства восприятия текста. В инструкции к заданиям указывается форма выполнения – письменная или устная. Приведём примеры отдельных предтекстовых заданий:

*Подберите синонимы (антонимы) к словам и сочетаниям.*

*Образуйте от данных существительных прилагательные. Составьте с ними словосочетания.*

*Подберите однокоренные слова.*

*Составьте лексико-семантическую группу «Праздник».*

*Приведите примеры сочетаний «для + родительный падеж».*

*прилагательных и существительных».*

В качестве притекстовых заданий можно предложить следующие:

*Прочитайте название текста «Жемчужина Гродненского края» и предположите, о чем этот текст.*

*Составьте 3-4 вопроса, на которые вы хотели бы получить ответ после прочтения текста.*

*Прочитайте текст. Составьте тезисный план.*

Послетекстовые задания также многовариантны. К примеру:

*Закончите предложения, пользуясь текстом.*

*Кратко передайте содержание текста в 6 предложениях.*

*Найдите и исправьте ошибки в предложениях.*

*Нарисуйте словесный портрет Жана Жилибера.*

*Выпишите из текста 5 сложных предложений. Трансформируйте их в простые предложения.*

Таким образом предлагаемый учебный комплекс позволяет обучающемуся осознанно представить конкретный элемент белорусской культуры.

Выбор места проведения экскурсии согласуется с содержанием учебной программы и целями обучения. Во время проведения экскурсии активизируется речемыслительная деятельность обучаемых, отрабатываются различные коммуникативные ситуации, обращается внимание на конкретные объекты действительности. При этом происходит активный диалог преподавателя и магистрантов. На экскурсии реализуются все виды речевой деятельности: аудирование – активное восприятие и понимание текстов преподавателя и/ или однокурсников; говорение – обязательное монологическое высказывание инофона; чтение афиш, вывесок, табличек; запись новых слов, фраз. Аппеляция к выводным знаниям обучаемых позволяет постоянно стимулировать различные типы мышления иностранцев-магистрантов. Правильно выстроенная стратегия обучения способствует быстрому и эффективному усвоению русского языка и культуры.

Однако следует избегать следующих ошибок при проведении экскурсии:

- долгий маршрут с множеством объектов для просмотра;
- длительный монолог преподавателя;
- большое количество введенных новых слов;
- пассивная роль обучаемых.

После проведения экскурсии обязательно выполнение домашнего задания. В зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся

можно предложить такие задания:

*Опишите место, которое вас удивило на экскурсии.*

*Подберите стихотворение про осень в парке.*

*Сделайте слайд-шоу из ваших фотографии на экскурсии.*

*Составьте список новых слов и выражений, которые вы услышали на экскурсии.*

*Сделайте скрайб экскурсии.*

В целом, мы согласны с мнением А.В. Астаховой и Т.А. Налимовой, что материалы учебных экскурсий преследуют цель совершенствовать понимание устной речи и развитие навыков и умений в построении монологического высказывания с последующим выходом в дискуссию [4].

Таким образом, для эффективной речевой коммуникации в процессе подготовки и проведения экскурсии иностранцам необходимо научиться понимать менталитет белорусского народа; ознакомиться с национально-маркированными формами общения, речевыми и поведенческими клише; выработать навыки и умения соотносить языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения, которых придерживаются носители русского языка. А овладение навыками продуктивной речевой коммуникации потребует много усилий и разнообразных знаний.

Представляется важным отметить, что в процессе обучения, представляя лингвострановедческий материал экскурсии, важно сформировать положительное отношение обучающихся к русскому языку, к культуре народа-носителя данного языка. От этого зависит эффективность образовательного процесса и результативность межкультурной коммуникации.

### Литература

1. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение. Что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранный язык для школ. – 1996. – №6. – С. 5-7.
2. Кавинкина, И. Н. Традиции Гродненщины (лингвострановедческий материал): пособие / И. Н. Кавинкина, Г. Ч. Мазько, П. Л. Новицкий. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 39 с.
3. Знаменитые люди Гродненщины (лингвострановедческий материал): пособие / И. Н. Кавинкина [и др.]; под ред. И. Н. Кавинкиной. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 42 с.
4. Астахова, А. В. Организация виртуальных экскурсий на уроках русского языка / А. В. Астахова, Т. А. Налимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2836–2840.

**Мазько Г. Ч.**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Беларусь, Гродно*

## **МУЗЕЙНЫЕ ЭКСПОЗИЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ**

В статье рассматриваются возможности музейных экспозиций в качестве одного из средств формирования межкультурной компетенции инофонов при обучении их русскому языку как иностранному, отмечаются особенности компетентностного подхода на занятиях по русскому языку как иностранному, описываются различные формы работы с музейной экспозицией.

*Ключевые слова: межкультурная компетенция, компетентностный подход, музейная экспозиция, русский язык как иностранный.*

**Mazko H. Ch.**

*Yanka Kupala State University of Grodno  
Belarus, Grodno*

## **MUSEUM EXPOSITIONS IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN SPEAKERS**

The article discusses the possibilities of Museum expositions as a means of formation of intercultural competence of foreign students while training them Russian as a foreign language, are marked peculiarities of the competence approach at the lessons of Russian as a foreign language, describes the various forms of work with Museum exhibitions.

*Keywords: cross-cultural competence, competence approach, Museum expositions, Russian as a foreign language.*

Обучение русскому языку студентов-иностранцев сопряжено с изучением культуры, истории, традиций страны пребывания. Необходимым условием успешной коммуникации в современном мире становится сформированность межкультурной компетенции как способности понять и принять культуру, традиции и обычаи другого народа.

Необходимость формирования и развития межкультурной компетенции обусловлена, прежде всего, возрастающими требованиями

современного общества к подготовке будущих специалистов, которые должны быть не только профессионалами в своей области, но и уметь выступать «медиаторами культур». Межкультурная компетенция необходима в любых сферах общения представителей разных культур: совместное обучение, деловые контакты, бытовые отношения, работа в интернациональных коллективах, туризм и т.д. «Практика межкультурного взаимодействия показывает, что люди не всегда могут достигнуть взаимопонимания. Это происходит не только вследствие принципиальных расхождений и несовместимости их интересов, но и вследствие различий культурных традиций, привычек, норм поведения, принятых в их культурах. По этой причине они также не могут адекватно воспринимать информацию друг от друга, и потому у них возникает взаимная неприязнь, свидетельствующая об их недостаточной коммуникативной компетентности. Этот факт убеждает в том, что коммуникативная компетентность индивида не является врожденной, ей следует учиться, целенаправленно формировать и развивать» [1].

Использование компетентностного подхода на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает не изучение инофоном отдельных друг от друга знаний и умений, а усвоение их в комплексе с ориентацией на конечный практический результат. «... межкультурная компетентность предполагает обязательное наличие широкого круга социокультурных знаний, обеспечивающих положительное отношение к языку и культуре других народов, осознание ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними; а также способности участников эффективно включаться в диалог культур» [1]. Межкультурная компетенция включает определённые умения, которые необходимо формировать и развивать на занятиях по русскому языку как иностранному: 1) умение самостоятельно находить информацию о реалиях иной культуры из различных источников, 2) умение воспринимать и интерпретировать информацию о реалиях иной культуры, 3) умение сравнивать реалии иной и своей культур.

Формирование и развитие межкультурной компетенции обеспечивает инофонам возможность адаптироваться к иноязычной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества; прогнозировать и устранять возможные культурные конфликты в условиях межкультурного общения.

Одним из путей формирования межкультурной компетенции инофонов является использование в процесс обучения музейных экспозиций. Музеи города Гродно могут рассматриваться в качестве важнейшего компонента в процессе формирования межкультурной

компетенции. «Они содержат интересную познавательную информацию, что стимулирует как речевую, так и интеллектуальную активность студентов в процессе освоения языка. В ходе экскурсии по музею студенты расширяют словарный запас и одновременно получают содержательную информацию об истории, культуре, быте города, в котором они живут и учатся» [2]. В процессе знакомства с музейными экспозициями г. Гродно у иностранных студентов происходит усвоение конкретных знаний в области истории и культуры Беларуси, формирование положительного отношения к стране получения образования.

Нами был разработан ряд занятий со студентами-инофонами, посвященных изучению культурных реалий Беларуси. Такие занятия, на наш взгляд, помогут в формировании межкультурной компетенции. Данные занятия заложены в учебную программу, поэтому посещение музейной экспозиции гармонично вписывается в учебный процесс.

При организации занятия с использованием музейной экспозиции важно учитывать следующие моменты: 1) определить достаточный объем культуроведческого материала; 2) выявить информацию, соответствующую целям изучения русского языка как иностранного в конкретной ситуации; 3) отобрать и предъявлять соответствующий этим целям материал.

В своей практике мы используем различные формы работы с музейной экспозицией:

- Описание экспоната музея.

Описание экспоната включает обязательные элементы и факультативные. К обязательным относятся: текстовое описание экспоната, аудио описание экспоната, одна или несколько фотографий. Факультативно предлагается подготовить видео об экспонате либо вопросы викторины.

- Защита проекта с использованием музейных материалов.

Данный метод является одним из наиболее интерактивных способов обучения. Он включает следующие этапы работы: 1) формулирование темы проекта; 2) сбор информации; 3) систематизация полученных результатов; 4) создание проекта; 5) презентация проекта. Очень важный этап работы – интерпретация и логичное изложение собранного материала с соблюдением культуры письменной и устной русской речи. На каждом этапе работы преподаватель осуществляет индивидуальную консультационную поддержку. Итогом проектной деятельности является презентация и защита проекта. Проектный метод позволяет выработать навыки командной работы (если проект выполняется группой участников) и развивает самостоятельность (если проект является индивидуальным).

- Презентация поискового материала.

Поисковый метод имеет важное значение для активизации деятельности обучающихся, так как они не просто знакомятся с материалами экспозиций, но и самостоятельно занимаются активным поиском необходимой информации. Это достигается путем постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо получением определенных творческих заданий.

- Виртуальная экскурсия.

Учебная виртуальная экскурсия предусматривает несколько этапов: ознакомительный, подготовительный и собственно экскурсию. На ознакомительном этапе проводится вступительная беседа с обучающимися. На подготовительном этапе разрабатывается предварительный маршрут экскурсии, определяется, на каких фактах следует остановиться более подробно. Создается творческая группа из 4-5 человек, раздаются задания. Во время проведения виртуальной экскурсии каждый участник будет раскрывать свою подтему в контексте с главной темой экскурсии. Заканчивается экскурсия итоговой беседой, в ходе которой происходит обобщение, систематизация увиденного и услышанного.

- Занятие-экскурсия в музее (подробнее в [2]).

«Лучшей формой закрепления полученных в ходе экскурсии знаний является творческая работа. В соответствии с целями занятия можно предложить следующие виды домашнего задания: 1) письменная форма: опишите понравившийся экспонат/опишите белорусский национальный костюм, сравните с национальным костюмом вашей страны/опишите свое впечатление от экскурсии/составьте план экскурсии/составьте словарь новых слов, которые вы услышали во время экскурсии; 2) устная форма: расскажите об одном из экспонатов/расскажите о своих впечатлениях от экскурсии/опишите белорусский национальный костюм/задайте вопросы по теме экскурсии своим товарищам» [3].

Результатом использования музейной экспозиции в обучении инофонов является формирование межкультурной компетенции, обеспечивающей использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур, осуществление самостоятельного изучения других культурных сообществ и представления своей культуры в иноязычной среде.

## Литература

1. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhkulturnaya->

kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya

2. Мазько, Г. Ч. Музейные экскурсии как средство социокультурной адаптации иностранных студентов / Г. Ч. Мазько // Организационные аспекты обучения иностранных граждан: материалы Междунар. науч. -практ. конф., Минск, 3-4 сент. 2014 г. / РИВШ. – Минск: РИВШ, 2014. – С. 102–107.
3. Мазько, Г. Ч. Образовательные возможности музейной экскурсии в практике преподавания РКИ / Г. Ч. Мазько // Язык и социум : материалы X Междунар. науч. конф., Минск, 15 - 17 октября 2015 г.- Минск : Колорград, 2016 .- С. 250-253

**Блізнюк І. А.**

*Ваенная акадэмія Рэспублікі Беларусь  
Беларусь, Мінск*

## **АКТЫВІЗАЦЫЯ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ І ПРАБЛЕМЫ ПАТРЫЯТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ КУРСАНТАЎ ПРЫ ВЫКЛАДАННІ ТЭМЫ «ВАЕННАЯ ФРАЗЕАЛОГІЯ»**

У артыкуле разгледжаны эфектыўныя формы, метады і прыёмы патрыятычнага выхавання курсантаў пры вывучэнні тэмы «Ваенная фразеалогія» ў межах выкладання дысцыпліны «Беларуская мова (прафесійная лексіка)».

*Ключавыя словы: фразеалагізм, ваенна-патрыятычнае выхаванне, формы, метады і прыёмы патрыятычнага выхавання, выхаваўчы аспект.*

**Blizniuk I. A.**

*Military Academy of the Republic of Belarus  
Belarus, Minsk*

## **INTENSIFICATION OF COGNITIVE ACTIVITY AND PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS WHILE EXPLORING THE TOPIC «MILITARY PHRASEOLOGY»**

The article discusses the effective forms, methods and techniques of



patriotic education of cadets while studying the topic «Military phraseology» within the teaching of the discipline «Belarusian language (professional vocabulary)».

*Key words: phraseology, military-patriotic education, forms, methods and techniques of, military-patriotic education, educational aspect.*

Пра ролю фразеалагізмаў у патрыятычным выхаванні падрастаючага пакалення напісана шмат прац, праведзены шматлікія даследаванні, тым не менш, актуальнасць гэтай праблемы не страчваецца, наадварот, яна набывае асаблівую значнасць у вышэйшай ваеннай навучальнай установе. І таму ёсць тлумачэнне. Па-першае, ваенная справа – гэта тая сфера дзейнасці, дзе неад’емнай часткай слоўнікавага запасу афіцэра з’яўляюцца фразеалагізмы, якія патрабуюць камунікатыўнай, прафесійнай і лінгвістычнай кампетэнцыі і моўнага майстэрства пры іх ужыванні ў працэсе маўлення. Па-другое, падрыхтоўка ваеннага спецыяліста непарыўна спалучаецца з ваенна-патрыятычным выхаваннем будучых абаронцаў Айчыны, здольных у экстрэмальнай сітуацыі ўстаць на яе абарону і клапаціцца пра захаванне матэрыяльных і духоўных каштоўнасцей народа.

Ваенна-патрыятычнае выхаванне курсантаў у Ваеннай акадэміі Рэспублікі Беларусь – гэта мэтанакіраваная дзейнасць па фарміраванні ў навучэнцаў высокай патрыятычнай самасвядомасці, пачуцця вернасці Радзіме, асэнсавання імя асабістай адказнасці і гатоўнасці да выканання грамадзянскага абавязку па абароне яе інтарэсаў.

Зразумела, што вырашальная роля ў працэсе фарміравання прафесійна-практычных якасцей будучых афіцэраў належыць асноўным, прафілюючым дысцыплінам, аднак і непрафілюючыя дысцыпліны, адной з якіх з’яўляецца «Беларуская мова. Прафесійная ваенная лексіка», маюць магутны выхаваўчы патэнцыял.

У гэтым артыкуле будуць разгледжаны эфектыўныя, на наш погляд, формы, метады і прыёмы патрыятычнага выхавання курсантаў у межах выкладання вышэйназванай дысцыпліны.

Сродкамі навучання і выхавання з’яўляюцца: вучэбны дапаможнік «Беларуская мова. Прафесійная ваенная лексіка», дзе шырока разглядаецца тэма «Фразеалогія»; вучэбна-метадычны комплекс па дысцыпліне.

Праца над тэмай «Фразеалогія» заснавана ў першую чаргу на прынцыпе пераемнасці навучання. У працэсе калектыўнай працы з апорай на веды, атрыманыя ў школе, праводзіцца класіфікацыя фразеалагізмаў, даследуюцца семантычныя, лексічныя і сінтаксічныя асаблівасці беларускіх фразеалагізмаў. Курсантам прапануецца шырокі выбар практыкаванняў, накіраваных на актывізацыю іх пазнавальнай і творчай дзейнасці (ад знаходжання ў тэксце фразеалагізмаў, узнаўлення іх па апорных словах

да супастаўлення фразеалагізмаў у рускай і беларускай мовах; ад падбору адпаведнікаў і сінанімічных радоў да рэдагавання сказаў з памылковым ужываннем фразеалагізмаў).

Наступны ўзровень дзейнасці, больш складаны, – гэта вывучэнне ваеннай фразеалогіі.

Курсанты знаёмяцца з крыніцамі ўтварэння фразеалагізмаў, асноўнай з якіх стала ваенная тэрміналогія з яе новым, вобразным, метафарычным значэннем. Асаблівая ўвага звяртаецца на фактары, якія спрыялі ўтварэнню такіх выказаў: ваенныя падзеі ў жыцці беларускага, як і кожнага іншага, народа; актыўны ўдзел беларусаў у барацьбе з ворагам; шырокае адлюстраванне падзей Вялікай Айчыннай вайны ў мастацкай літаратуры, публіцыстыцы і інш. Усё гэта спрыяла шырокаму выхаду ваеннай тэрміналогіі за межы яе прафесійнага выкарыстання і стала вызначальным ва ўзнікненні фразеалагізмаў.

Практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне навыкаў выкарыстання фразеалагізмаў у моўнай практыцы:

а) тлумачэнне лексічнага значэння фразеалагізмаў (*выклікаць агонь на сябе, ціхай сапай, адзіным фронтам і інш.*);

б) раскрыццё сэнсавага зместу фразеалагізмаў (*разведка боем, баявое хрышчэнне, халодная вайна, артылерыя – бог вайны*);

в) вызначэнне этымалогіі ваенных фразеалагізмаў (*трымаць порах сухім, ламаць коўі, ціхай сапай, са шчытом ці на шчыце*);

г) пераклад тэкстаў з рускай мовы на беларускую з наступнай высновай аб паходжанні фразеалагізмаў («*Пришел, увидел, победил!*», «*С открытым забралом*», «*Огнём и мечом*»);

д) складанне звязнага тэксту з ужываннем зададзеных фразеалагізмаў.

Выхаваўчая работа не вылучаецца ў асобны аспект, яна ажыццяўляецца ўсёй структурай заняткаў і формаў арганізацыі вучэбнай дзейнасці па тэме. Асноўныя яе напрамкі – ваенна-патрыятычнае, героіка-патрыятычнае і нацыянальна-патрыятычнае выхаванне курсантаў.

Адным з метадаў вырашэння пастаўленых задач з'яўляецца метаг гутаркі.

Курсантам ставіцца праблемнае пытанне: ці ўплываюць ваенныя фразеалагізмы на самасвядомасць чалавека і фарміраванне яго патрыятычных пачуццяў?

У гутарцы выкладчык звяртае выключную ўвагу курсантаў на пазнанне і асэнсаванне таго, што прафесія абаронцы Айчыны заўсёды была ганаровай, а самымі дабрачыннымі паняццямі ва ўсе гістарычныя перыяды былі патрыятызм, гонар і годнасць яе воінаў. Гэтыя паняцці прыйшлі ў сучасныя арміі з глыбокай даўніны, са старажытных часоў. І

старажытнагрэчаскія, і старажытнарымскія дзяржавы нарадзіліся ва ўмовах бесперапынных войнаў, якія сталі неад'емнай часткай жыцця грамадства. Ужо тады людзі асуджалі захопніцкія войны, супрацьпастаўляючы ім дабрачынную, патрыятычную, узброеную барацьбу ў абарону незалежнасці краіны, за свабоду народа. Так, ужо з самага старажытнага часу, закладваліся ў культуру народаў галоўныя якасці воіна – пачуццё патрыятызму, служэнне людзям, вернасць воінскаму абавязку.

Усё сказанае знайшло адлюстраванне ў фразеалогіі, якая паказвае шматвяковую гісторыю народаў, вялікае духоўнае багацце чалавецтва, што назапашвалася з часам і захавалася ў мовах.

Да ваеннай фразеалогіі адносяцца фразеалагізмы, звязаныя з ваенна-гістарычнымі падзеямі, развіццём ваеннай справы, тэхнікі, зброі. У гэту групу уключаюцца, як вядома, крылатыя выразы, афарызмы, дэвізы, выказванні гістарычных асоб (пераважна ваенных). Прыкладам могуць быць такія выразы: *«Жребий брошен, пути назад нет»;* *«Никакая победа не принесет столько, сколько может отнять одно поражение»* (Цэзар); *«Кто желает мира, пусть готовится к войне»* (Вегецый); *«Ради Отечества следует жертвовать даже славой»* (Фабій); *«Только одно отечество заключает в себе то, что дорого всем»* (Цыцэрон). Цікавасць да іх тлумачыцца тым, што яны прайшлі скрозь стагоддзі і пранеслі ў сабе маральныя і эстэтычныя ідэалы, сугучныя з нашым часам.

Паняцце «патрыятызм» уключае любоў да Радзімы, да зямлі, дзе нарадзіўся і вырас, гонар за яе гістарычнае мінулае. Народ заўсёды імкнуўся прывіць маладому пакаленню любоў да Радзімы, праўдзівасць, сумленнасць, пачуццё сяброўства і таварыства. Сведчаннем таму з'яўляюцца афарызмы, цытаты, выказванні вядомых людзей розных часоў і розных краін, якія абавязкова абмяркоўваюцца з курсантамі: *«Няма ў чалавека нічога даражэй за радзіму. Чалавек без радзімы – жабрак»* (Якуб Колас); *«Дзе прайшло дзяцінства, там і пачынаецца Радзіма»* (Кузьма Чорны); *«Мой друг, Отчизне посвятим души прекрасные порывы!»* (А. Пушкін); *«Нет! Человеку нельзя жить без родины, как нельзя жить без сердца»* (К. Паустовский); *«Лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов»* (Монтескье); *«Самые большие подвиги добродетели были совершены из любви к отечеству»* (Ж.-Ж. Руссо).

*«Эрэнбург»; «Цена войны написана аккуратными буквами на тысячах табличек, установленных над солдатскими могилами»* (Джордж К. Маршал); *«В мирное время сыновья хоронят отцов, в военное – отцы сыновей»* (Фрэнсіс Бэкан); *«Ветеранов третьей мировой не будет»* (Уолтэр Мандэйл); *«Юношество, погибшее на войне, – как изъятая из года весна»* (Перыкл).

Са сказанага вынікае – ваенная служба, гатоўнасць абараняць Радзіму ад знешняга ворага – неад’емная прымета патрыятызму, а чалавек, які выбраў ваенную службу, – гэта, безумоўна, патрыёт.

У кожнага народа ёсць шэдэўры народнай творчасці, да якіх адносяцца прыказкі і прымаўкі. У беларускіх жа з выключнай паўнатай адлюстраваліся лепшыя якасці народа, яго традыцыі, пачуццё бязмежнай любові да Радзімы: *У сваім краі як у раі; У чужой старонцы не так свеціць сонца; Кожная сасна свайму бору песні пяе; На чужой старонцы рад сваёй варонцы і інш.*

Асобна неабходна вылучыць групу прыказак, якія характарызуюць значнасць Радзімы для чалавека, напрыклад: *Чалавек без Радзімы як салавей без песні; На Радзіму сонца свеціць бясконца; Родная зямля мякчэй чужой прырыны; Ад душы працуеш – Радзіму шануеш; На родным полі расце лепшая доля; Мінск – сталіца – усяму свету святліца.*

Прыказкі, прымаўкі, афарызмы, як ужо адзначалася, часта ўжываюцца ў сучаснай арміі, у штодзённай рабоце, гутарках афіцэраў з падначаленымі. Яны выконваюць надзвычай важную ролю ў плане выхавання ваенна-патрыятычных пачуццяў, лепшых якасцей характару і падняцця баявога духу воінаў.

Практычная частка працы з прыказкамі і прымаўкамі прадстаўлена рознымі відамі заданняў, накіраваных на актывізацыю пазнавальнай і творчай дзейнасці курсантаў:

а) скласці слоўнік прыказак, прымавак рознай тэматыкі (з наступным абмеркаваннем), у якіх адлюстроўваюцца:

лепшыя якасці воінаў (*Трэск кулямётаў не спужае патрыётаў; Хто змагаецца на славу, той патрыёт на славу; Той герой, хто за Радзіму ідзе ў бой; Дзе смеласць, там і перамога; Ганарлівы ды ўпарты – нічога не варты і інш.*);

заклік да выканання воінскага абавязку (*Бацькоўскі край ад ворагаў абараняй; З роднай зямлі – памры – не зыходзь; Смела ідзі ў бой – Радзіма стаіць за табой!; Бацькоў любі, старых паважай, здароўе беражы, Радзіме верна служы*);

неабходнасць авалодання ваеннымі ведамі і тэхнікай (*Ваеннай справе вучыцца – заўсёды прыгадзіцца; Тэхнікай авалодаеш і ворага адолееш*);

значэнне сяброўства, якое так неабходна ў ваенным калектыве (*Чалавек без сяброў, што печ без дроў; У армію пайшоў – родную сям’ю знайшоў*);

б) пракаменціраваць сэнс афарызмаў: (*Адвага й гарады бярэ; Кожны воін павінен разумець свой манеўр; Добра быць у дарозе, якую сам выбіраеш*);

в) асэнсаваць сувораўскія выразы аб баявых якасцях воіна, іх рашучасці і стойкасці, якія актуальны і сёння для ваеннага чалавека (*Дисциплина – мать победы; Смерть бежит от сабли и штыка храброго; Опасности лучше идти навстречу, чем ожидать на месте и инш.*);

г) падабраць эквівалентныя паводле значэння беларускія адпаведнікі да рускіх фразеалагізмаў і, наадварот, растлумачыць іх сэнс, выказаць уласную думку (*Раньше думай о Родине, а потом о себе; Не тот – человек, кто для себя живет, а тот – кто народу счастье дает; Если дружба велика, будет Родина крепка; Кто служит Родине верно, тот долг исполняет примерно*).

Ваенна-патрыятычнае выхаванне невысільна без творчасці. Курсантам прапануецца выканаць творчыя працы (зразумела, з выкарыстаннем фразеалагічных выказаў): скласці тэкст-апісанне гераічнага мінулага нашай Радзімы;напісаць сачыненне-разважанне («Патрыятызм і мужнасць», «Ці ёсць месца подзвігу ў мірны час?»; «Ёсць такая прафесія – Радзіму абараняць»);скласці тэкст па зададзеных ваенных фразеалагізмах; падрыхтаваць паведамленні аб ролі ваеннай фразеалогіі ў мове вайскоўцаў, аб паходжанні ваенных фразеалагізмаў і інш.

Набыўшыназаняткахтэарэтычныянавыкіўжыванняфразеалагізмаў, курсанты адпрацоўваюць іх у моўнай практыцы: падрыхтоўка дакладаў на ваенную тэматыку для навуковых канферэнцый, выступленні на конкурсах аратарскага майстэрства, удзел у конкурсе чытача і інш. Усё сказанае, безумоўна, садзейнічае актывізацыі пазнавальнай дзейнасці і развіццю творчых здольнасцей курсантаў.

Па завяршэнні працы над тэмай робіцца абагульненне і курсантам прапануецца адказаць на праблемнае пытанне: наколькі паўплывалі разгледжаныя фразеалагізмы на вашы адносіны да выбранага вамі шляху і ваенна-патрыятычныя пачуцці?

Такім чынам мы можам зрабіць выснову: вывучэнне ваенных фразеалагізмаў мае выхаваўчую накіраванасць. Несумненна, яны пашыраюць уяўленне курсантаў пра сутнасць паняццяў «патрыятызм», «патрыёт», «гераізм», «любоў да Айчыны», дапаўняюць значэнне паняццяў «воінскі абавязак», «служэнне Айчыне», а гэта станоўча ўплывае на фарміраванне патрыятычных пачуццяў, маральных якасцей курсантаў і высокіх ідэалаў служэння сваёй Радзіме.

### Літаратура

1. Блізнюк, Т. І. Беларуская мова. Прафесійная ваенная лексіка / Т. І. Блізнюк, І. А. Блізнюк. – Мінск: ВА РБ, 2013 – 300 с.

**Вильтовская А.А., Махнач Ю. И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

Данная статья посвящена стратегиям работы с учебным текстом. Авторами исследуются различные приемы ориентировочной, исполнительской и рефлексивно-оценивающей деятельности, рассматриваются предтекстовые, текстовые и послетекстовые стратегии, анализируется каждый этап работы с учебным текстом.

В исследовании подчеркивается важность формирования навыков работы с учебным текстом при обучении русскому языку как иностранному, даются рекомендации относительно выбора стратегий с учетом возраста, уровня знаний студенческой аудитории, индивидуальных особенностей учащихся.

*Ключевые слова: учебный текст; обучение чтению; стратегии ориентировочной, исполнительской и рефлексивно-оценивающей деятельности; этапы работы с учебным текстом.*

**Viltouskaya H.A., Makhnach Y.I.**

*Belorussian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **STRATEGIES FOR WORKING WITH THE EDUCATIONAL TEXT AT THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

The article deals with the strategies for working with the educational text. The various methods of the indicative, executive and reflexively-evaluating activities are studied by the authors; the pre-text, text and post-text strategies are considered, and each stage of the work with the educational text is analyzed.

The study emphasizes the importance of formation of skills for working with the educational text during Russian as a Foreign Language teaching, makes recommendations concerning strategy choice with regard to the students' age, knowledge level, and individual students' features.

*Keywords: educational text; teaching of reading; the strategies of the indicative, executive and reflexively-evaluating activities; stages of work with the*

*educational text.*

Обучение русскому языку как иностранному закладывает базу, на основе которой осуществляется подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности. Язык используется в качестве средства передачи учащимся социально и профессионально значимой информации.

Необходимо подготовить будущего специалиста таким образом, чтобы он мог самостоятельно расширять и совершенствовать свои профессиональные знания, успешно решать самые разнообразные коммуникативные задачи и не испытывать при этом языкового барьера. Такой специалист, который может ориентироваться в различных источниках информации, анализировать, систематизировать и интерпретировать ее, будет более востребованным и конкурентоспособным.

Ввиду этого важное значение в процессе обучения русскому языку как иностранному приобретает формирование навыков работы с учебным текстом. Многими специалистами (К. Гудман, П. Колерс, Дж. Брунер, Н. Н. Сметанникова, М.В. Куимова, Т.С. Серова) отмечается необходимость оптимизации **процесса обучения чтению, использования различных стратегий работы с текстом**, предоставляющих учащимся широкие возможности для саморазвития, осуществления самостоятельной учебной деятельности. Использование стратегий помогает сознательно планировать конкретную учебную деятельность, преодолевать проблемы, возникающие в ее процессе, производить необходимую коррекцию и адекватно оценивать результат.

Под стратегией, вслед за А.Н. Щукиным и Э.Г. Азимовым, мы понимаем «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [1, 295]. Безусловно, для каждого конкретно взятого учебного текста либо для каждой намеченной цели чтения преподаватель отбирает оптимальные стратегии работы.

Все стратегии работы с учебными текстами делятся на:

1. стратегии ориентировочной (предтекстовой) деятельности;
2. стратегии исполнительской (текстовой) деятельности;
3. стратегии рефлексивно-оценивающей (послетекстовой) деятельности.

Обратимся к стратегиям предтекстовой деятельности. Предтекстовые стратегии, как правило, помогают определить цель и задачи чтения, выбрать тот или иной вид чтения, его скорость и необходимое количество прочтений, актуализировать предшествующие знания,

понятия из текста, а также призваны создать мотивацию к чтению. От того, насколько эффективно организован данный этап работы с учебным текстом, зависит то, насколько быстро учащийся прочитает текст, поймет его содержание и выполнит предложенные задания.

Чтению учебного текста предшествует *знакомство с названием*. Прочитав название, учащийся должен предположить, о чем будет вестись речь, что он уже знает по данному вопросу и какую информацию ему только предстоит узнать. Таким образом создается состояние готовности к дальнейшему активному (а не пассивному!) восприятию текста, т.к. студент нацелен преподавателем на ожидание определенных знаний и их соотнесение с сознанием, полученными ранее. Помимо этого предваряющая чтение работа с названием во многом направляет деятельность читателя, помогает ему быстрее вычленять ключевую информацию в тексте.

*Актуализация предшествующих знаний* по теме текста. Во время чтения текста полученная ранее информация либо подтверждается, либо опровергается. Таким образом, применение этой стратегии направляет читательское внимание на подтверждение высказанных ранее гипотез или поиск в тексте новой информации в случае их опровержения.

*Ключевые слова*. Суть данной стратегии заключается в работе со словарем по теме текста. Любой текст основывается на серии понятий, которые раскрывают его смысл. В учебном тексте таких понятий не может быть много, т.е. текст не должен содержать больше 5-9 ключевых понятий (поскольку одновременно человек может воспринять именно 5-9 единиц информации).

*Составление вопросов*. Задача преподавателя в данном случае – стимулировать учащихся самостоятельно задавать вопросы по новому материалу, для чего перед чтением учебного текста предлагается составить к нему список вопросов (количество вопросов и время выполнения задания ограничиваются).

*Истинные и ложные утверждения*. Учащимся предлагается отметить те утверждения по теме текста, с которыми они согласны. К этому же заданию можно вернуться и на этапе послетекстовой деятельности: учащимся предлагается вновь оценить достоверность утверждений, но уже с опорой на полученную из текста информацию.

*Логическая последовательность*. Учащимся предлагается цепочка логических утверждений, содержащая ошибки. Задача студентов – восстановить последовательность. Как и предыдущая, данная стратегия может использоваться также на этапе постчтения.

Таким образом, на этапе предтекстовой деятельности формируется



умение предугадывать, предвосхищать содержание учебного текста. Задача преподавателя – подготовить студентов к активному восприятию нового материала, мотивировать их к чтению.

Следующий вид – это стратегии текстовой деятельности. На этом этапе идёт работа, направленная на понимание смысла текста и создание его читательской интерпретации. Во время чтения учащийся размышляет о том, что и как он читает, насколько хорошо понимает прочитанное. Необходимо побудить учащихся вести мысленный диалог: задавать вопросы к тексту и искать на них ответ.

*Чтение с паузами.* Суть данной стратегии заключается в чтении части текста, ответа на вопросы к ней, а затем продолжения чтения текста по частям. Такая организация работы позволяет последовательно управлять процессом осмысления текста. Данная стратегия, в частности, доказала свою эффективность в работе с учащимися на начальном этапе изучения языка.

*Чтение с ремарками/ записями.* В процессе чтения учащийся оставляет на полях пометки: «+» – понял, «-» – не понял, «+/-» – не уверен, что понял. После чтения текста все ремарки обсуждаются коллективно. Возможна также работа в несколько ином формате: записи на полях оставляются в свободной форме (например, записи, касающиеся контекстуальной, смысловой догадки, а также формирования читательской позиции на основе контекста).

*Составление таблицы.* Во время чтения текста заполняется таблица: в первую колонку записываются вопросы по тексту, во вторую – ключевые слова, в третью – слова, необходимые для полного ответа на вопрос. Данная стратегия более оправдана на продвинутом этапе изучения языка. В первое время возможно коллективное составление таблицы, но в дальнейшем следует перейти к индивидуальной форме работы.

Основной принцип стратегий этого этапа: чем труднее материал, с которым работают студенты, тем большая помощь преподавателя им требуется. Преподаватель прерывает процесс чтения с целью оказания помощи, дополнительного информирования и обучения. Делая паузы во время чтения, размышляя вслух, устанавливая различные связи и отношения между ключевыми понятиями текста, прогнозируя дальнейшее содержание, студенты более глубоко осмысливают новую информацию.

Рассмотрим стратегии послетекстовой деятельности. Стратегии послетекстовой деятельности связаны с усвоением, расширением, углублением содержания прочитанного текста, поскольку довольно часто предполагается последующее воспроизведение текста в той или иной

степени развернутости (изложение без изменения структуры текста или с ее изменением, конспект, аннотация, реферат, резюме) либо трансформация текста в другую форму (эссе, презентация, составление схемы, таблицы).

*Вопрос-ответ.* По нашему мнению, эта стратегия является одной из самых эффективных. Она обучает студентов осознанно подходить к осмыслению текста. Учащимся предлагается ответить на вопросы по содержанию текста. Причем на начальном этапе изучения языка ответ на вопрос, как правило, содержится в тексте (уровень фактической информации). В дальнейшем задание усложняется, т.к. ответ находится не в одном предложении текста, а в нескольких его частях. Ответ приходится формулировать, соединяя их (уровень подтекстовой информации).

На продвинутом этапе изучения языка могут предлагаться вопросы, ответ на которые не содержится непосредственно в тексте, а должен быть сформулирован учащимся с опорой на предшествующие знания (уровень концептуальной информации). Также с целью усложнения задания учащимся может быть предложено самостоятельно составить вопросы к тексту и предложить студентам в группе ответить на них (взаимовопросы).

*Кубик вопросов.* На гранях кубика имеется только начало вопроса: «Почему...», «Объясни...», «Назови...», «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...». Студенту необходимо сформулировать вопрос по учебному тексту для определенной грани кубика или для всех его граней.

Вопрос со словом «Назови...» предполагает только воспроизведение знаний.

Вопрос со словом «Почему...» требует установить причинно-следственные связи, описать процессы, происходящие с предметом.

Работая с вопросом «Объясни...», студент применяет полученные знания в новых ситуациях, учится на практике использовать теоретические знания.

Задания «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...» активизируют мыслительную деятельность, креативный уровень мышления. Студент опирается на свои предположения, находит сходства и отличия между предметами, анализирует, оценивает значимость информации, применяет сопутствующие знания из разных областей, учится делать выводы.

При использовании данной стратегии на начальном этапе вопросы по тексту учащимся может задавать преподаватель, в дальнейшем можно составлять вопросы коллективно или работать в микрогруппах. На продвинутом этапе студентам предлагается самим сформулировать разные типы вопросов.

*Тестовые задания.* Группа студентов разбивается на пары. Им

предлагается составить друг для друга тестовые задания различных типов по содержанию текста. После выполнения тестов учащиеся сверяют ответы, обсуждают тесты на предмет точности вопросов и их связи с текстом. Если в процессе обсуждения возникают серьёзные разногласия, может потребоваться участие остальных членов группы или преподавателя.

Таким образом, целью стратегий послетекстовой деятельности является проверка понимания прочитанного, использование освоенного материала в самых различных ситуациях и формах, включение его в другую, более масштабную деятельность.

Выбор стратегий чтения осуществляется с учетом возраста студентов, уровня знания языка, особенностей излагаемого учебного материала, конкретной учебной ситуации и т.п. Кроме того, использование стратегий должно развивать несколько видов речевой деятельности в рамках одного занятия по РКИ.

На начальном этапе потребуется демонстрация той или иной стратегии работы с текстом на небольшом отрывке или на отдельных упражнениях. В дальнейшем, по мере ознакомления учащихся с различными стратегиями, для работы могут использоваться тексты необходимого объема и смыслового наполнения, увеличивается индивидуальная работа студентов с применением той или иной стратегии.

Таким образом, процесс обучения, построенный на основе систематического применения стратегий чтения, будет способствовать формированию навыков эффективной работы с учебным текстом, повышать учебно-познавательную активность студентов, активизировать их речемыслительную деятельность, вырабатывать критический тип мышления. Описанные стратегии работы с учебным текстом помогают достичь такого уровня владения языком, который дает учащимся возможность получать дополнительную информацию по специальности, аккумулировать знания из области смежных дисциплин, участвовать в общении с носителями языка.

### Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – Москва: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. Граник, Г. Г. Как учить работать с книгой / С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевая. – М.: Мой учебник, 2007. – 256 с.

**Арцішэўскі А. А**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт*

*Беларусь, Мінск*

## **НАЦЫЯНАЛЬНЫЯ КАШТОЎНАСЦІ Ў ВЫХАВАННІ СУЧАСНАЙ МОЛАДЗІ**

Адзначаючы саракапяцігоддзе кафедры Беларускай і рускай мовы БДМУ і выкладчыкі ўніверсітэта, і шматлікія госці з родственных кафедраў ВНУ Рэспублікі Беларусь, а таксама госці з замежжа даюць вельмі высокую ацэнку працы гэтагавялікага і вельмі працавітага калектыву. Дзякуючы іх ўнёску ў справу авалодання рускай мовай студэнтамі з Афрыкі, Азіі, Паўночнай і Паўднёвай Амерык наш БДМУ занесены на Дошку Гонару Рэспублікі за падрыхтоўку спецыялістаў-замежнікаў. Пра іх выкладчыцкае майстэрства, творчы падыход да справы, неабыякавае стаўленне да студэнтаў-замежнікаў выказана шмат прыемных і заслужаных слоў як прафесіяналамі філолагамі, так і людзьмі, якія самі тут вучыліся, скончылі наш ўніверсітэт, а сёння з'яўляюцца прызнанымі спецыялістамі-медыкамі на сваёй радзіме. Так, кафедра робіць важную і адказную справу, у тым ліку і папаўняючы бюджэт ўніверсітэта.

Мне ж хочацца звярнуць увагу яшчэ на адзін бок важнай працы гэтага калектыву. Выкладчыкі кафедры працуюць не толькі з замежнымі, але і з нашымі студэнтамі, тымі, хто валодае ў значнай ступені беларускай і рускай мовамі. І гэта не менш адказны раздзел працы. Справа ў тым, што на усіх нас, і не ў апошнюю чаргу на выкладчыкаў кафедры беларускай мовы, само жыццё ўсклала абавязак выхавацеля беларускай студэнтскай моладзі. У сучасным свеце, не глядзячы на поспехі ў фізічным выхаванні і спорце, вельмі шмат фактаў, якія сведчаць аб духоўным падзенні і выраджэнні чалавецтва, у тым ліку і моладзі (1;2). Праводзячы заняткі і па моўнаму, і па прафесійнаму навучанню будучых медыкаў, выкладчыкі абавязаны фармаваць светапогляд студэнтаў, выходзяць у іх здольнасць спачуваць хвораму, гуманізм, любоў да сваёй прафесіі, малой і вялікай Радзімы, здараўляць іх дух і сумленне, фармаваць гарманічную асобу. У наш час мала хто ўспамінае пра «Кодэкс будаўніка камунізма», а такі існаваў у Савецкім Саюзе і ў пэўнай ступені выконваў гэтую роль. Пасля распаду СССР напрацоўкі па стварэнню гарманічна развітой асобы былі ў значнай ступені страчаны.

Сёнешнія рэаліі ў суверэннай Рэспубліцы Беларусь сведчаць аб тым, што запатрабаванасць у сістэмным выхаванні моладзі не толькі актуальна,

але, нават, вострая. З высокай дзяржаўнай трыбуны, у перыёдыцы і спецыяльнай літаратуры пастаянна падкрэсліваецца, што трывалая сям'я – апора дзяржавы. Нажаль сенешняя статыстыка сведчыць аб тым, што мы страчваем такое разуменне гэтай каштоўнасці, бо больш за палову шлюбаў распадаецца і Рэспубліка Беларусь займае другое месца ў свеце, пасля Расіі, па разводах. Калі ўлічыць паказчыкі па наркаманіі і алкагалізму, праяўленнях эгаізму і паразытычнай псіхалогіі ў грамадскім жыцці, хабарніцтве ад нізу да верху, падмене духоўнасці рознымі спосабамі нажывы, то становіцца зразумелым, што пытанне па фармаванню і выхаванню высокаадукаванай, высокакультурнай, духоўна-маральнай асобы – жыццёвая неабходнасць і для беларускай дзяржавы, і для беларускага грамадства.

З гордасцю за свой народ паўтараючы словы гімна Рэспублікі Беларусь: «Мы беларусы, мірныя людзі» кожны малады чалавек пачынае усведамляць велічнасць гэтых слоў, а яшчэ і сваё дачыненне да мовы, на якой яно прамаўляецца. У чалавеку прачынаецца святое для кожнага этнаса жаданне – быць адметным у свеце і сваёй гісторыяй, і сваімі працоўнымі, навуковымі і спартыўнымі дасягненнямі, і сваёй культурай і літаратурай, і сваёй мовай. Вось гэта і ёсць тая неацэнная каштоўнасць, якая, на думку гісторыкаў і педагогаў, філосафаў і старажытных мудрацоў павінна дапамагчы нам не толькі навучаць, але і правільна выхоўваць душы маладых людзей – школьнікаў і студэнтаў.

Ужо больш як сто гадоў прайшло з таго часу, як на пытанне, чаго захацелася беларусам? Прагучаў адказ: -»Людзьмі звацца!» Не толькі слухаць гімн на роднай мове, але і думаць, і тварыць на ёй, і карыстацца ёю ва ўсіх сферах жыцця. Спекуляцыі недобразычліўцаў, што гэтая мова нераспрацавана і не дазваляе рабіць на ёй навуковыя і тэхнічныя даследванні і паведамленні – даўно і неаднаразова абвергнуты і прызнаны памылковымі, у тым ліку і намі (3, 4). Яшчэ ў мінулым стагоддзі, як толькі Беларусь атрымала статус суверэннай дзяржавы і ўзнікла хваля адраджэння беларускай мовы, на кафедры Гісталагіі групай выкладчыкаў, якія валодалі гэтай мовай (Бальшова Я. І., Пішчынскі А.В. і аўтар гэтага артыкула) быў складзены «Беларускамоўны слоўнік тэрмінаў» па гэтай дысцыпліне. Менэджэрскія здольнасці загадчыка кафедрай спрыялі таму, што пра гэта даведаліся далёка за межамі МДМІ як пра значнае навуковае дасягненне – «стварэнне Беларускай Нацыянальнай Гісталагічнай наменклатуры» пад яго рэдакцыяй. Дзякуючы розгаласу ў прэсе і на тэлебачанні, тады на кафедру звярнуліся студэнты, якія хацелі атрымліваць адукацыю на роднай мове. Паколькі галоўны стваральнік «Беларускай гісталагічнай наменклатуры» беларускай мовай не валодаў, займацца з

такімі студэнтамі на працягу двух семестраў даводзілася мне. Гэтая праца не толькі дазволіла атрымаць добрую моўную практыку, але і паказала, што яна выдатна мабілізуе студэнтаў на творчы пошук. Менавіта дзякуючы ім па кожнай тэме курса мы, працэджваючы не толькі беларускі, але і слоўнікі родственных славянскіх народаў, шукалі найбольш адпаведныя беларускія сінонімы не толькі рускім, але і грэчаскім і лацінскім тэрмінам, і знаходзілі не аднойчы беларускамоўны варыянт больш выйгрышным, чым рускамоўны. (Напрыклад: рус. -матка, бел. -маціца; рус. -щитовидная железа, бел. -шчытавіца; рус. – моча, бел. – брулі; рус. – селезёнка, бел. – каса;). Студэнтаў настолькі захапіла гэтая праца, што яны выступілі на міжнароднай тэрміналагічнай канферэнцыі са сваімі паведамленнямі, дзе іх плён атрымаў вельмі станоўчую ацэнку і падтрымку спецыялістаў, у тым ліку замежных. Свет убачыў, што беларуская мова вельмі падыходзіць для навуковых прац, а студэнты адчулі гонар і за сваю працу, і за родную мову, на якой рабілі паведамленні. Варта адзначыць, што гэтыя студэнты праз беларускамоўнае навучанне на працягу шасці гадоў дайшлі да дзяржаўных выпускных іспытаў, і іх здалі на выдатна. Жыццё паказала, што мова дазваляе і перадаць, і набыць глыбокія веды па любой з медычных дысцыплін і не згубіцца, як спецыялісту потым. З гэтых людзей выйшлі дактары і кандыдаты медыцынскіх навук, галоўныя і участковыя ўрачы, а што самае каштоўнае – прыстойныя грамадзяне Рэспублікі Беларусь, патрыёты сваёй радзімы.

Дзякуючы маім беларускамоўным студэнтам, карыстаючыся іх парадамі і пажаданнямі, я напісаў першы ў гісторыі беларускамоўны падручнік: «Асновы гісталагіі, цыталогіі і эмбрыялогіі» (3). Большай актыўнасці і зацікаўленасці ў яго стварэнні з боку студэнтаў цяжка было жадаць. Нажаль, масавага ўжывання пры выкладанні гісталагіі беларуская мова на сёнешні дзень не атрымала. Разуваючы, што праца ўрача заўсёды юрыдычна і адміністрацыйна зафармалізавана, група энтузіястаў (выкладчыкі Першай кафедры шпітальнай тэрапіі, Марфалогіі, Лацінскай і Ангельскай моваў) стварылі: «Даведнік напісання дыягназаў па тэрапіі» на рускай, беларускай, англійскай і лацінскай мовах (4), які адпавядае міжнародным стандартам. Гэтая праца была зроблена каб засведчыць моладзі, што беларуская мова існуе і дазваляе і паўнаўартасна вучыцца медыцыне і выковаць абавязкі ўрача.

Як вынікае з выказванняў Патрыярха Маскоўскага і ўсяе Русі Кірыла (1), галоўным аргументам у размовах з моладдзю сёння павінен стаць **маральны, духоўны аргумент**: – «Если нравственность уходит из жизни общества, то оно превращается в волчью стаю, в банку со скорпионами»

– лічыць Патрыарх. На яго думку –»Основная причина распада Римской империи и древнегреческой цивилизации – состояние нравов в Риме. Рим рухнул только потому, что прогнул человек». Будуючы нашу суверэнную дзяржаву нельга забываць і нам аб маральнасці кожнага нашага крока і ўчынка, уключаючы свой розум і разважанне – «дзве асноўныя каштоўнасці чалавечай прыроды» (Платон); якія, дарэчы, неабходна сістэматычна ўключаць у працу, трэніраваць. Адукацыя і ёсць той сродак, які выходзіць і развівае розум, пачуцці, свядомасць, волю. Яшчэ старажытныя мудрацы для развіцця розуму раілі шмат чытаць, вучыць напамяць вершы, пісаць творчыя працы, прымаць удзел у інтэлектуальных гульнях. Зразумела, пэўная праца ў гэтым накірунку праводзіцца ўсімі кафедрамі БДМУ. Але з боку актыўных студэнтаў чуюцца пажаданні аб стварэнні пры Кафедры беларускай і рускай мовы – творчага гуртка, ці лабараторыі, дзе б можна было абмяняцца творчымі планами, разважаннямі, поглядамі, атрымаць адукаванае заключэнне, ці параду ад прафесіяналаў-філолагаў наконт прадукта ўласнай творчасці, ствараць і даводзіць да друку творы студэнтам. Улічваючы наш кантынгент студэнтаў, не выключана і праца па перакладзе твораў з беларускай мовы на іншыя і наадварот. Галоўнае ж прызначэнне такога гуртка – выкарыстаць жаданне, матывацыю і творчыя парыў актыўнай часткі студэнцтва для фармавання іх сумлення і волі, бо воля – на думку О. де Бальзака – «Гэта штомінутна атрымліваемая перамога над інстынктамі, спакусамі, перашкодамі, над усялякімі цяжкасцямі». Нямецкі філосаф І. Кант пісаў: «Дзве рэчы напаўняюць душу ўсё новым і ўсё больш моцным задавальненнем, чым часцей і працяглей мы разважаем аб іх – гэта зорнае неба нада мною і маральны кодэкс у ва мне». З гэтага вынікае, што наша сумленне і ёсць наш маральны пачатак і кантралёр. Ветэран педагогічнай працы І. М. Дрыгайлоўскі правы, калі лічыць, што вялікія розумы, пазбаўленыя маралі, нават шкодны і небяспечны для чалавецтва (2).

У эпоху інфармацыйнага ўзрыву востра паўстае пытанне што рабіць, каб вялізны паток інфармацыі не змёў, не сцёр чалавека, не разбурыў яго самабытнасць, яго маральную, духоўную, культурную, і нацыянальную сутнасць. Паколькі гэтыя каштоўнасці знаходзяцца ў традыцыях народа, у яго сказаннях і міфах, то гэтым багаццем абавязкова неабходна карыстацца пры выхаванні моладзі. Менавіта гэта раець рабіць і старажытныя мудрацы, і сусветна вядомыя філосафы і навукоўцы, і гісторыкі і прызнаныя педагогі. Зразумела, з традыцый патрэбна браць толькі каштоўнае і карыснае, а гэта немагчыма без развіцця і выхавання **свайго** розуму. Як лічыў М. Горкі: «Май розум, і хоць маленькі, ды свой».

Калі ў чалавека свядомасць выхавана правільна, то пры любой сітуацыі не разбурыцца і яго маральнае крэдо.

Жыццё, як вядома, гэта барацьба: барацьба чалавека за праўду, справядлівасць, свае правы, за свабоду і незалежнасць, а кампасам з'яўляецца сумленне. Яно – наш маральны пачатак і суддзя. Сёння, для фарміравання базіснай культуры моладзі выкладчыкам і студэнтам патрэбна авалодаць базіснай культурай, звязанай з гісторыяй нашага народа. А гэта – мова і літаратура, якую называюць класічнай. Неабходна адзначыць, што і кіраўніцтва БДМУ, і выкладчыкі кафедры-юбіляркі праяўляюць значную актыўнасць у арганізацыі дзён і тыдня беларускай мовы, сустрэч з беларускімі пісьменнікамі, працы па ўдасканаленню беларускай медычнай тэрміналогіі, патрыятычна арыентаваных вечароў. Улічваючы, што да базіснай культуры адносіцца таксама гісторыя дзяржавы, культуры, адукацыі і рэлігіі, патрэбна зразумець, што тут цэлае неўзаранае поле. Толькі абагаціўшыся гэтай сістэмай каштоўнасцей стане моцнай асоба, а з ёю – і грамадства, і дзяржава. І тады мы, як народ, не згубімся на перакрываваннях глабалізацыі. «Чым раней чалавецтва зразумее, што духоўнасць і маральнасць гэта форма выжывання суполкі, сям'і, асобы, грамадства, усёй чалавечай цывілізацыі, тым лепш. Калі зразумее гэта наша моладзь – мы будзем самымі моцнымі, таму што сіла наша ў сіле духа «- лічыць Патрыярх Кірыл. «Каб вывесці моладзь на шлях духоўна-маральнага адраджэння, удасканалення, самаразвіцця яе прыродных задаткаў, здольнасцей і талентаў»– піша ветэран педагогічнай працы І. М. Дрыгайлоўскі – «неабходна інтэгрыраваць ўсе сілы краіны, грамадства, навукі, педагогікі, адукацыі, культуры, спорта, медыцыны, грамадскіх, маладзёвых і прафсаюзных арганізацый, сям'і, царквы для справы гарманічнага выхавання падрастаючага пакалення». Выканаць гэты пачэсны абавязак справа кожнага сапраўднага выкладчыка, настаўніка, выхавацеля, сем'яніна, грамадзяніна Рэспублікі Беларусь. Вялікая мэта вартая гэтага.

### Літаратура

1. Патриарх Кирилл, «Патриарх и молодёжь» / Патриарх Кирилл. Даниловский благовестник - Москва, 2009
2. Дригайловский, И. М. Каким должен быть выпускник средней школы / И. М. Дригайловский. - Народная Воля, 2019, №79.
3. Арцішэўскі, А. А. Гісталагія з асновамі цыталогіі і эмбрыялогіі / А. А. Арцішэўскі. - Мінск, 2000 – 312 с.



**Новик А.А.**

*Смоленский государственный медицинский университет  
Россия, Смоленск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕАЛИЙ ЖИЗНИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

В статье рассматривается использование реалий жизни иностранных (индийских) студентов на занятиях по РКИ на 1 курсе. Дано описание понятия «реалии жизни» и его составляющих, приведены примеры заданий, в которых в качестве лексического наполнения употребляется лексика и модели данной семантической группы. Уделено внимание использованию на занятиях элементов юмора для объяснения новой темы и поддержания дисциплины. Названы цели, которых позволяет достичь использование на занятиях реалий жизни иностранных студентов.

*Ключевые слова: реалии жизни, лексические группы, грамматические модели.*

**Novik A. A.**

*Smolensk state medical University  
Russia, Smolensk*

## **USING THE REALITIES OF LIFE OF FOREIGN STUDENTS IN THE CLASSROOM ON THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the use of the realities of life of foreign (Indian) students in the classroom on the Russian as a foreign language 1 year. The article describes the concept of «realities of life» and its components, provides examples of tasks in which the lexical content used vocabulary and models of this semantic group. Attention is paid to the use of elements of humor in the classroom to explain a new topic and maintain discipline. The goals that can be achieved by using the realities of the life of foreign students in the classroom are named.

*Keywords: realities of life, lexical groups, grammatical models.*

В СГМУ получают образование как русские, так и иностранные студенты (в основном индийцы). В их обучении на 1 курсе мы ориентируемся на учебно-методический комплекс «Жили-были... 28 уроков», включающий учебник, рабочую тетрадь и CD-диск с

аудиоприложением [1] [2]. Лексическое наполнение этого учебника тесно связано с реалиями Санкт-Петербурга, с которыми студенты незнакомы. Поэтому дополнительно к таким материалам мы используем на занятиях реалии жизни наших студентов в России.

В данное понятие мы включаем следующие лексические группы:

- названия основных магазинов и торгово-развлекательных центров («Макси», «Галактика»);
- названия подразделений института и проводимых в нем мероприятий (кафедра анатомии, фестиваль «Студенческая весна»);
- названия национальных блюд;
- внешность и одежда студентов на занятии (длинные/короткие волосы, усы/борода, рубашка, футболка и т.п.);
- поведение студентов перед занятиями и на самих занятиях (опоздания, разговоры, использование телефона без разрешения преподавателя и т.п.);
- отношения между студентами (романтические, неприязненные и т.п.).

Эти реалии мы используем для иллюстрации объяснений грамматических моделей, для активизации внимания учащихся, а также как средство поддержания дисциплины (с юмористической составляющей). Наибольшее значение мы придаем первому применению данной лексики.

Так, при изучении глаголов движения вместо предлагаемых в учебнике «Жили-были...» реалий Санкт-Петербурга (Эрмитаж, Дворцовая площадь) при закреплении моделей «дойти/доехать до» используются названия торговых центров «Макси», «Галактика», магазинов «Магнит» и «Дикси». Студенты уже с 1 курса знают эти места, и могут ориентироваться в направлении движения и использовании транспорта.

При закреплении дательного падежа в разговорной теме «День рождения» в качестве главного героя текста «С днем рождения, Хусейн!» принимается студент, у которого день рождения ближе всех. Его спрашивают о дате праздника, о возрасте (если это молодой человек), о подарках, о времени и месте празднования и др. Студент получает внимание группы, это повышает мотивацию к общению на русском языке.

При изучении сравнительной степени прилагательных и наречий как объекты сравнения используются 2 студента, по возможности наиболее различающихся по фигуре, росту, характеру. Студенты выходят к доске, встают перед остальными, и группа получает задание составить предложения с использованием сравнительной степени прилагательных на материале описания этих двух студентов. Задание становится нагляднее

и выполняется с **большим** желанием.

На занятиях по теме «Кухня русская и национальная» для закрепления модели «есть на завтрак/обед/ужин» студенты используют в речи знакомую им лексику – названия индийских блюд, и объясняют, какие ингредиенты необходимы для приготовления, например, «чапати» или «бирьяни».

При изучении лексики и моделей темы «Внешность человека» очень эффективным заданием является задание «Супермодель». Один из студентов выходит и становится у доски, остальные студенты по очереди (по одному предложению) описывают его внешность и одежду, используя модели, данные в учебнике.

Студенту становится легче вступить в коммуникацию на русском языке, если он по собственному опыту понимает, о чем идет речь. Вместе с тем постоянное повторение грамматических моделей способствует их лучшему усвоению.

С использованием юмора на занятиях преподавателю следует быть особенно осторожным, поскольку большинство индийских студентов особенно бурно реагируют на самые незамысловатые шутки. Например, использование в устной речи студента, нечаянно или намеренно, глаголов прошедшего времени женского или даже среднего рода по отношению к студентам мужского пола, и наоборот: «Джайдип читала». С другой стороны, внесение юмора в проверку домашнего задания или объяснение новой темы значительно активизирует внимание студентов и способствует более легкому восприятию информации.

При объяснении темы «Совершенный и несовершенный виды глаголов» в качестве примера преподаватель может использовать привычное поведение студента и его сегодняшнее поведение: «Сурадж обычно опаздывает на занятие. Сегодня он опять опоздал».

При закреплении темы «Творительный падеж» преподаватель задает вопрос студентам: «С кем Афтаб гулял в парке?» Как правило, в ответ звучит имя девушки, которой интересуется Афтаб, либо имя девушки из группы (а то и нескольких). При этом студенты охотно включаются в коммуникацию, и отрабатывают использование речи форм творительного падежа.

Рассматривая лексику темы «Части тела», преподаватель может использовать в шутовском плане пропуск студентами занятий. Студент не пришел на прошлое занятие якобы из-за плохого самочувствия, хотя на самом деле он готовился к тесту по медицинскому предмету, или просто прогулял. Преподаватель спрашивает у друзей отсутствовавшего: «Что

у него болело?» После перечисления частей тела преподаватель может добавить: «А я думаю, у него болела анатомия» (или гистология, или иной предмет, актуальный для студентов на данный момент). Студент понимает, что его хитрость раскрыта. Смеховая реакция группы может положительно воздействовать на студента в плане посещаемости занятий.

Таким образом, использование реалий жизни иностранных студентов повышает внимание студентов к объясняемому материалу, способствует усвоению новых грамматических моделей, а также дает студентам заряд положительных эмоций, позволяет ненадолго отвлечься от основного вида деятельности, а значит, скоро вернуться к изучению русского языка с новыми силами.

### Литература

1. Миллер, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих.: учебник / Л. В. Миллер, Л. В. Политолва, И. Я. Рыбакова. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.
2. Миллер, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: рабочая тетрадь / Л. В. Миллер, Л. В. Политолва, И. Я. Рыбакова. – СПб.: Златоуст, 2016. – 116 с.

**Агароднікава С.В.**

*Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт*

*Беларусь, Мінск*

## ІНАВАЦЫЙНЫЯ АСПЕКТЫ МОЎНАЙ ТАКТЫКІ Ў СПРАВАВЫХ ЗНОСІНАХ

У дакладзе «Інавацыйныя аспекты моўнай тактыкі ў справавых зносінах» разглядаюцца моўныя прыёмы, што дапамагаюць дасягнуць мэты ў справавых зносінах. Даследуюцца прычыны ўзнікнення розных камунікатыўных бар'ераў. Галоўная ўвага ў дакладзе засяроджваецца на прычынах узнікнення канфліктных сітуацый. У заключэнні разглядаюцца

прынцыпы камунікацыі, што спрыяюць плённым справавым зносінам.

*Ключавыя словы: моўная тактыка, інфармацыя, камунікатыўныя бар'еры, справавыя зносіны, канфлікт, вынік.*

**Aharodnikava S.V.**

*Belarus State Economic University,  
Belarus, Minsk*

## INNOVATIVE ASPECTS OF SPEECH PRACTICE IN BUSINESS COMMUNICATION

The report «Innovative Aspects of Speech Practice in Business Communication» discusses speech techniques that contribute to achieving a goal in business communication. The causes of various communication barriers are investigated. Particular attention in the report is paid to the causes of conflict situations and to strategies for resolving them.

In conclusion, the principles of communication that contribute to effective business communication are briefly discussed.

*Keywords: speech practice, information, communication barriers, business relations, conflicts, result.*

Дзейнасць чалавека ў справавым свеце непасрэдна звязана са зносінамі. Кожны яго прадстаўнік за дзень вымаўляе прыкладна 25-30 тысяч слоў. І, безумоўна, без мовы немагчымы справавыя кантакты: перагаворы, бяседы, выступленні на нарадах і прэзентацыях.

У кожнай сітуацыі зносін выкарыстоўваюцца свае моўныя тактыкі, і. к. моўныя прыёмы, што дапамагаюць дасягнуць мэты. Самымі распаўсюджанымі моўнымі тактыкамі ў справавых зносінах з'яўляюцца:

- абагульненне (неспрыяльная інфармацыя пвдмвцоўваецца словамі, што пэўная сітуацыя магчыма);
- нечаканасць (выкарыстанне нечаканай інфармацыі);
- зварот да аўтарытэта;
- момант нефармальнасці (паведамленне пра свае памылкі, для таго каб паказаць падыход да вырашэння праблемы);
- правакацыя (выказванне свайго непагаднення, для таго каб зразумець пазіцыю апанента);
- «падмазванне» аргумента («вы, як разумны чалавек, безумоўна, правільна зразумеце дадзеную сітуацыю») і інш.

Усім вядомы выпадкі, калі субяседнікі, як ні імкнуща, не разумеюць адзін аднаго. Гэта тлумачыцца неаднолькавым веданнем прадмета размовы, псіхалагічнымі асаблівасцямі субяседнікаў, прафесійнымі, палітычнымі адрозненнямі, і. к. камунікатыўнымі бар'ерамі.

1. *Лагічны бар'ер*. Кожны чалавек разглядае праблему са сваёй пазіцыі. Неабходна імкнуща зразумець субяседніка менавіта з яго пункту гледжання.

2. *Стылістычны бар'ер*. Ён мае на ўвазе дакладную структуру тэксту, лагічнасць і паслядоўнасць выкладання. Для гэтага выкарыстоўваецца правіла рамкі і ланцуга. Сутнасць правіла рамкі ў тым, што пачатак і заканчэнне паведамлення павінны быць дакладна акрэслены, таму што пачатак і заканчэнне лепш запамінаюцца. Правіла ланцуга мае на ўвазе структуру тэксту, пабудаваную па якой-небудзь прыкмеце. І, безумоўна, улічваецца від паведамлення, таму што форма камунікацыі павінна адпавядаць яе зместу. У іншым выпадку ўзнікае стылёвы бар'ер.

3. *Семантычны (сэнсавы) бар'ер* узнікае, калі субяседнікі выкарыстоўваюць розную лексіку, розную культуру размовы, і. к. «размаўляюць на розных мовах», маюць рэлігійныя, прафесійныя адрозненні.

4. *Фанетычны бар'ер*. Калі ў субяседніка няправільнае маўленне, у мове шмат слоў-паразітаў, жаргонных слоў.

У справавой сферы дзейнасці кожнаму чалавеку даводзіцца сутыкацца не толькі з незразуменнем, але і ўступаць у канфлікт – сутыкненне бакоў, якія маюць супрацьлеглыя мэты, інтарэсы, погляды. Вылучаюць сацыяльныя і ўнутрыасабістыя канфлікты, канструктыўныя і дэструктыўныя, працоўныя, сацыяльныя і г.д.

Канфлікты, звычайна, развіваюцца па адной схеме і маюць тры этапы: перадканфліктны, адкрыты і пасляканфліктны.

Перадканфліктны характарызуецца ўсведамленнем канфлікту яго ўдзельнікамі і жаданнем вырашыць яго неканфліктнымі спосабамі (бяседай, просьбай, перакананнем і г.д.).

Адкрыты перыяд пачынаецца з інцыдэнту, затым канфлікт пашыраецца: нарастае эмацыянальная напружанасць удзельнікаў, прыцягваюцца новыя сілы і новая інфармацыя, бакі пераходзяць да асабістых выпاداў і прэтэнзій, да агрэсіўных дзеянняў; першапачатковая прычына рознагалосся забываецца. У выпадку, калі бакі разумеюць, што тактыкі, якія яны выкарыстоўваюць, не даюць выніку, змяняецца іх стаўленне і пачынаецца заканчэнне канфлікту у адной якой-небудзь форме: вырашэнне, затуханне або пераростанне ў іншы канфлікт.

Пасляканфліктны перыяд – гэта пераадоленне адмоўных эмацыянальных ацэнак, наладжванне адносін або супрацоўніцтва.

*Саперніцтва* (канкурэнцыя) – стратэгія адкрытай барацьбы, навязванне свайго пункту гледжання, які непрымальны для другога боку. Гэты варыянт прымяняецца ў сітуацыі, калі прапанаванае вамі вырашэнне праблемы лепшае, калі рашэнне неабходна прыняць аператыўна і ў вас дастаткова паўнамоцтваў. Небяспечным у гэтым выпадку з’яляецца пашырэнне канфлікту.

*Сатрудніцтва* – гэта пошук вырашэння праблемы, якое задаволіць усе бакі. Гэты стыль патрабуе самавалодання, павагі да партнёраў. Ён выкарыстоўваецца, калі ёсць час для абдумвання і прыняцця рашэння, калі бакі маюць роўную ўладу і як роўныя шукаюць вырашэння праблемы, калі бакі гатовы выслухаць адзін аднаго і прадаставіць патрэбную інфармацыю.

*Кампраміс* – урэгуляванне рознагалоссяў праз узаемныя ўступкі, і. к. удзельнікі выконваюць часткова свае пажаданні, часткова пажаданні партнёраў. Кампраміс выкарыстоўваецца, калі вы можаце змяніць першапачатковую мэту, калі абодва бакі маюць аднолькавую ўладу і ўзаемавыключныя інтарэсы.

*Ухіленне* – магчымасць выхаду з канфліктнай сітуацыі, невырашаючы яе і не настойваючы на сваім рашэнні. Звычайна выкарыстоўваецца, калі праблема нез’яляецца асабліва важнай, каб сабраць неабходную інфармацыю або каб пазбегнуць зносін з канфліктным чалавекам. Таксама выкарыстоўваецца, калі ў вас мала ўлады, калі прынясе дадатковыя непрыемнасці, калі патрэбен час, каб атрымаць двдвтковую інфармацыю або дадатковую падтрымку.

*Прыстасаванне* – згладжванне супярэчлівасцей за кошт уласных інтарэсаў. Прымаючы гэту стратэгію, вы пагаджаецеся дзейнічаць разам з партнёрамі. Прыстасаванне выкарыстоўваецца, калі неабходна захаваць мірныя адносіны, калі вы не маеце рацыі і калі ў вас мала шанцаў.

Эфектыўнасць справавога ўзаемадзеяння вызначаецца не толькі правільным разуменнем моўнага дзеяння, але і ўменнем правільна ўспрымаць візуальную інфармацыю. Унутраны свет чалавека і мова яго цела і жэстаў узаемазвязаны.

Да сродкаў невербальнай камунікацыі адносяць, як звычайна, наступнае: жэст, позу, погляд, выраз твару, дыстанцыю.

Мова жэстаў, з аднаго боку, інтэрнацыянальная, з другога – кожны народ мае свае жэсты, трымае сваю дыстанцыю ў зносінах. Усё, што чалавек не можа перадаць словамі, ён перадае жэстамі, мімікай, поглядам. Невербальныя сігналы паказваюць уменне чалавека валодаць сабой, а

таксама сапраўднае стаўленне да нас іншых людзей.

Важным фактарам зносінаў з'яўляецца і міжсабістае прастранства. Менавіта ў справавых зносінах даследчыкамі вылучаюцца наступныя зоны:

– сацыяльная зона (ад 1, 2 да 3, 7м) – гэта дыстанцыя вытрымліваецца пры нефармальным і справавым кантактах;

– грамадская зона ( больш за 3, 6м) – пры зносінах з вялікай аўдыторыяй.

Такім чынам, для таго, каб справавыя зносіны прыносілі станоўчыя вынікі, неабходна памятаць аб прынцыпах камунікацыі, «бачыць» суб'екта, вывучаць яго невербальныя сродкі і, галоўнае, пазбягаць моўных бар'ераў.

### Літаратура

1. Беларуская мова: Цяжкія пытанні фанетыкі, арфаграфіі, граматыкі / А. І. Падлужны, Л. Ц. Выгонная, Г. К. Усціновіч [і інш.] ; Пад рэд. А. І. Падлужнага – Мн.: Нар. асвета, 1987. – 144 с.
2. Трофимова, Г. К. Русский язык и культура речи: курс лекций / Г. К. Трофимова. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 160 с.

**Стародубцева К. Н., Нуриева С.Г.**

*Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского  
Россия, Саратов*

## НАЦИОНАЛЬНАЯ КУХНЯ: ОТ ЛЕКСИКИ ДО ПРОЕКТНЫХ РАБОТ (ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ)

В статье предлагается опыт комплексного обучения русскому языку как иностранному слушателей подготовительного отделения медицинского университета на уровне А2 системы ТРКИ. Представлен пример серии занятий по развитию речи, объединенных темой «Приятного аппетита!». Традиционные уроки страноведения совмещают в себе грамматические, лексические, фонетические упражнения и служат расширению знаний по культуре России с учетом лингвокультурологической подачи материала.



*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, русский как иностранный, национальная кухня, страноведение.

**Starodubtseva K.N, Nurieva S.G.**

*Saratov State Medical University after V.I. Razumovskii*

*Russia, Saratov*

## **NATIONAL FOOD: FROM VOCABULARY TO PROJECTS (EXPERIENCE OF COMPLEX TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS)**

In the article we offer the experience of complex teaching Russian as a foreign language for students of the preparatory faculty in medical university on the pre-intermediate level. We present an example of a series of lessons on speech development, which are combine by the theme «Enjoy your meal!» Traditional lessons of regional geography combine grammar, lexical, phonetic exercises and expand knowledge of Russian culture taking into account the linguistic and cultural explanation of the material.

*Keywords: unicultural communication, Russian as a foreign language, national food, regional geography.*

Национальная кухня является одним из важных способов воплощения и трансляции культуры, а названия блюд вербализуют ее дух. «Через особенности национальной кухни тонко и аутентично раскрывается этническая уникальность народов, а посредством пищевых реалий определенного этноса раскрываются специфические способы культурного самовыражения и самоутверждения» [1, с.2]. Одним из методических приемов, помогающих облегчить процесс адаптации студентов-иностранцев в новых для них условиях, одновременно формируя целый спектр умений и навыков (от фонетических до композиционных) является разбор на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) национальных рецептов.

Преподаватели подготовительного отделения нередко сталкиваются с вопросом своих подопечных: «Какое национальное русское блюдо можно попробовать?». Особенно этот вопрос пользуется популярностью у представителей Ближнего Востока. Это и неудивительно: в восточном мире гостеприимство проявляет себя как раз через совместное вкушение национальных угощений. Частые вопросы и живой интерес студентов к национальной пище навели нас на мысль о создании комплексного

практического занятия, на котором с помощью кулинарных рецептов можно было бы не только освоить тематическую лексику и популярные для кулинарии конструкции, но также разобрать тему правильного питания, что актуально для будущих студентов-медиков, а также продемонстрировать полученные знания во время выполнения проектного задания.

В данной статье представлен опыт разработки и проведения серии подобных занятий, а также методические и культурологические результаты подобной работы.

Система практических занятий, объединённых общей темой «Приятного аппетита!», разработана нами на основе учебника для слушателей подготовительного отделения «Новый сувенир» Ирины Мозеловой. Исходный уровень владения русским языком – А2. Условно занятие делится на два самостоятельных блока: «От теории к практике» – уроки усвоения нового материала (лексического, грамматического, синтаксического) и «Добро пожаловать на кухню!» – создание финальных проектных работ.

На этапе первичного усвоения, начиная знакомить студентов с темой, мы углубляемся в изучение кухонной утвари: разбираем названия столовых приборов (не только уже известные им «вилка», «ложка», «нож», но и такие слова как «половник», «лопаточка», «венчик»), ёмкостей для приготовления еды («кастрюля», «сковорода», «блюдо», «дуршлаг») и другой вспомогательной лексики («доска», «блендер», «кухонный комбайн»). Отбор лексики проходит в соответствии с реалиями жизни студентов, чтобы максимально поддержать и стимулировать их желание вести самостоятельное хозяйство и готовить, а не пользоваться ресторанами быстрого питания. Далее подключаем глаголы *мешать/перемешать/перемешивать*, *резать/нарезать*, *добавлять/добавить*, *слить/сливать*, *солить/посолить*, *кипятить/вскипятить* и проч., записывая, как принято, в глагольную тетрадь и прорабатывая все формы. Добавляем конструкции с управлением *что отварить в чём, что пожарить на чём, что нарезать ка* и т.д. Глаголы обязательно даются видовыми парами, чтобы в дальнейшем студенты могли как читать и переводить рецепты, так и самостоятельно рассказывать о своих любимых блюдах и их приготовлении. Наглядно демонстрируем предметы кухонного быта на фотографиях, отрабатываем лексику с помощью простых упражнений: сопоставительных с картинками, с выбором варианта ответа и с помощью грамматических упражнений (выбором падежа существительных/ прилагательных, определения вида или времени глагола).

Приятным бонусом становится дегустация приготовленного, которая должна сопровождаться этикетными формулами, принятыми за

столом в русской культуре. Имитационные игры, тренирующие речь за столом, также становятся частью подготовительных занятий. Тематический блок «Правила этикета», в котором рассказываем слушателям о том, что в русском обществе за столом принято использовать кухонные приборы (в отличие, например, от арабской культуры застоля, где еду принято употреблять руками). Напоминаем, что пожелание приятного аппетита звучит до начала приёма пищи (напротив, турецкая традиция предписывает произносить данное пожелание непосредственно после того, как гости пообедали). Правила поведения за столом являются отличным мостиком для установления межкультурных связей, а также разбавляет сухой грамматический материал.

После того, как студенты разобрались с устройством кухни и кухонных принадлежностей, переходим к продуктам. Здесь мы часто вспоминаем пройденный ранее материал, повторяя числительные с мерами единиц *один килограмм чего, двести граммов чего*, а также изучаем исчисляемые и неисчисляемые существительные. Знакомим студентов с типами упаковки (*пачка, бутылка, банка, пакет, коробка, кусок*) в конструкциях с родительным падежом («пачка масла», «банка оливок», «кусок сыра» и проч.). Повторяем относительные прилагательные с суффиксами *-н-, -ов-*, и чередованиями *-чн-* (яйцо – яичный, молоко – молочный) используя названия фруктов и овощей типа «морковный», «картофельный», «томатный». Сюда же входит блок, в котором мы разбираем названия видов мяса. Всем нам известны случаи, когда студенты называют животное, мясо которого используют для приготовления пищи («это блюдо готовят из коровы»), и гораздо реже применяют общепринятые названия видов мяса («это блюдо готовят из «говядины»). Такое знание помогает им и при совершении покупок в магазине.

Завершает первичное усвоение материала блок о полезной/вредной пище. Для начала слушатели знакомятся с понятиями калоража продуктов питания, который определяется содержанием белков, жиров и углеводов. Рассматривая рисунки с изображениями продуктов (мясо, яйца, фрукты, овощи, масло), студенты сопоставляют их со значениями полезных для организма веществ, требующихся для полноценной здоровой жизни. Элементарные знания об этом на начальном этапе обучения становятся важной основой будущей профессии. Основываясь на полученной информации, они делают вывод, употребление каких продуктов полезно для нашего здоровья, а каких, наоборот, вредно. Здесь мы часто включаем глаголы *худеть/похудеть, толстеть/потолстеть, поправляться/поправиться*, как самые простые и показательные для объяснения вреда, наносимого неправильным питанием. Кроме того, обязательно

объясняются устойчивые выражения *правильное питание* и *здоровое питание*, записывается в тетрадь опережающий материал – научный синоним *сбалансированное писание*. Задавая простые вопросы о том, какие продукты чаще всего присутствуют в рационе студента, наводим его на мысль о правильности именно его питания. А также выясняем, насколько это понятие соответствует традиционным представлениям в его родной стране. Обычно получается очень живая и увлекательная дискуссия, особенно, в поликультурной группе.

Так как фразеологические обороты, пословицы и поговорки, сопровождающие русское застолье, составляют неотъемлемую часть нашей национальной бытности, не забываем поговорить и о них. Устойчивые выражения типа *язык проглотишь, пальчики оближешь, ум отъешь*, которые сообщают о достоинстве угощения, пользуются у слушателей особой популярностью. Они быстро запоминаются и в дальнейшем часто употребляются ими в речи. Интересно и то, что многие устойчивые выражения знакомы слушателям, так как присутствуют в их родных языках. Это также позволяет быстрее усвоить речевые модели и лучше проникнуться новой культурой.

На финальной стадии урока студенты переходят к рефлексии, а именно к созданию собственного проекта – составлению рецептов национальных блюд. Данный этап демонстрирует, насколько хорошо усвоилась пройденная тема, требует дополнительной подготовки.

Сначала преподаватель предоставляет студентам возможность ознакомиться с рецептом одного русского национального блюда. Это может быть любой рецепт: от блинов до борща. Чаще всего мы выбираем рецепт борща, или рецепт окрошки. Слушателям нравится оригинальность этих блюд, их колоритное отличие от других блюд, известных им по европейской или азиатской кухне. Предварительно на уроке вместе с преподавателем студенты смотрят видеорецепт приготовления борща. После повторного просмотра видео и разбора незнакомых слов, студенты сами описывают рецепт борща, используя все изученные на занятиях тематические конструкции. После проверки преподаватель предлагает составить свой рецепт любимого национального блюда. Когда слушатели определяются с выбором, прямо на занятии составляют рецепты и проверяют ошибки вместе с преподавателем. Дабы отработать изученный материал в качестве домашнего задания студентам предлагается дома приготовить национальное блюдо по составленному ранее рецепту. Вариантов выполнения проектного задания может быть несколько. Мы предлагали студентам записать видеорецепт, в котором каждый этап приготовления они комментируют на русском языке. В других группах преподаватели

устроивали «День национальной кухни»: каждый из студентов готовил одно национальное блюдо и презентовал его на занятии. В задачи входило рассказать непосредственно о самом приготовлении, используя изученную лексику и конструкции, а также поделиться историей блюда и объяснить его популярность в родной стране. Первый вариант проекта рекомендуется для проведения в монокультурных группах. Например, наша группа, состоящая только из студентов из Марокко, с удовольствием записывала рецепты приготовления двух национальных блюд: таджин (острое мясное рагу с овощами) и хаша (национальная сладкая лепешка из манной крупы). Стоит отметить, что блюда были одинаковые, однако рецепты сильно различались и по способу приготовления, и по ингредиентам. Как потом объясняли студенты на занятии, в каждом регионе есть особая отличительная черта, особая «фишка», которая делает привычное блюдо неповторимым. В поликультурных группах, в которых учились студенты из разных стран, был выбран второй вариант проектных работ, а именно демонстрация уже готовых блюд на уроке. Слушатели из Египта готовили долму, слушатели из Иордании – мансаф (рис с курицей и мясной подливой с изюмом), студенты из Нигерии – ямс (желе из муки с соусом) и т.д.

И в первом, и во втором случае происходит продуцирование речи, осознанное использование её студентом в конкретной ситуации. Подобный урок позволяет как можно быстрее отложиться в памяти студента новым словам и конструкциям. А кроме прочего познакомиться с культурами других стран, найти точки соприкосновения с другими студентами, которые в дальнейшем станут товарищами на долгие годы обучения. Конечно, познавателен такой урок и для самого преподавателя. Он позволяет ближе познакомиться с особенностями культуры студентов, их предпочтениями, даже раскрыть кулинарные, а иногда и ораторские способности. Подобные уроки улучшают микроклимат в группе, помогают ребятам сплотиться и просто повышают настроение.

Прекрасным приемом, который можно использовать в целях обучения, является заключительный совместный поход в кафе или ресторан, предоставляющий гостям возможность участвовать в процессе приготовления – мастер-классы от шеф-повара становятся популярными, на них студенты и слышат всю освоенную на занятиях лексику, и видят, как и когда используются предметы, как выглядят продукты в процессе обработки. Таким образом усваивается не только лексика, но и повторяется уже известные слушателям грамматические правила, что способствует скорейшему закреплению материала и грамматически верному использованию его в устной и письменной речи.

В заключении стоит отметить, что подобные занятия позволяют не

только освоить лексику из раздела «еда», но и познакомиться с названиями национальных русских блюд (*пирожки, сырники, драники, блины, щи* и проч.), особых продуктов, используемых в России (*творог, сметана, батон, укроп, петрушка, лавровый лист*), конструкциями с тематическими глаголами *солить, перчить, добавлять, перемешать*, с фразеологизмами, этикетными выражениями. Так как в нашем вузе уже на подготовительном отделении преподаватели ведут активную работу по подготовке слушателей к учёбе в медицинском университете, полезными являются включенные в общий план темы, посвящённые составу пищи и полезным/вредным свойствам некоторых продуктов или блюд. Всё это способствует адаптации студента в новой незнакомой ему прежде инокультурной среде.

### Литература

1. Андреева, Л. А. Национальная кухня как фрагмент этнической идентичности/Л.А.Андреева//Историческая социальнообразовательная мысль. - Краснодар, 2013. - № 6. - С. 121-126.
2. Мозелова, И. Новый сувенир. Русский язык для иностранцев. Уровень В1 (средний уровень): учебное пособие /И. Мозелова. – М., 2018.

**Лебедевская Т.В.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК. ПОРТРЕТ. ХАРАКТЕР» ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье представлены типологические черты жанра «характеристика человека». Автор описывает методику формирования коммуникативных умений на уроке обучения характеристике человека, рассматривает формы и приемы работы.

*Ключевые слова: характеристика человека, портрет, методика, приемы*

**Lebedevskaya T.V.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

## METHODOLOGY OF THE TEACHING TOPIC «HUMAN. PORTRAIT. CHARACTER FOREIGN STUDENTS

This article presents the typological features of the genre of «human characteristics». The author offers a methodology for the formation of communicative skills in a lesson in teaching a person's characteristics, considers forms and methods of work.

*Keywords: human characteristics, portrait, method, techniques*

На протяжении всего обучения иностранных студентов русскому языку преподаватели сталкиваются с темой «Человек. Портрет. Характер», имеющей определенные трудности. С данной темой студенты-иностранцы знакомятся на подготовительных факультетах, а на основных курсах совершенствуют свои знания и умения. В методике русского языка используется понятие «характеристика человека», включающая в себя портретный и личностный аспекты. Мы тоже будем использовать этот термин в контексте методики преподавания русского языка как иностранного.

В научных источниках (работах М.П. Брандес, Г.В. Дроздовой, О.А. Нечаевой, Е.И. Никитиной, К.П. Степановой и др.) разграничивают описание внешности человека (портрет) и описание его внутренних качеств (так называемая «характеристика» – в узком смысле слова). Однако полной терминологической определенности и однозначности здесь не наблюдается: так, например, в работе, О.А. Нечаевой мы встречаем выражения «портретная характеристика» и «характеристика внешности» (об описании внешности), а также «описание-характеристика», в которой, по мнению автора, «говорится не только о внешних, видимых признаках человека, но и его внутренних свойствах и особенностях» [1, с.64].

По-разному в научной литературе трактуется понятие «портрет». И.П. Злотоусский считает, что портрет – это изображение лица человека. С ним не согласны такие исследователи, как З.В. Дроздова, К.П. Степанова, склонные относить сюда изображение не только лица, но и фигуры, одежды, движений.

Характеристику внешности и характеристику личности относят к текстам, «опирающимся на описание», так как в таком роде высказываниях доминирует не только описание, но есть элементы повествования и рассуждения. Учитывая вышеизложенное, дефиниция жанра «характеристика человека» будет иметь следующий вид: «Характеристика человека – развернутое изображение наиболее существенных с точки

зрения автора признаков внешности и внутреннего мира человека, данных в определенной последовательности» [2, с.122].

Рассмотрим основные содержательные особенности жанра характеристики человека. В учебных целях возможно создание характеристики вымышленного, воображаемого и реального лица. Обе разновидности развивают творческое воображение и наблюдательность студентов.

В науке существует определенная типология характеристик. Характеристика может быть *развернутой*, стремящейся к детализации, и *сжатой* с присущей ей краткостью. Учет полноты изображения позволяет выделить *полную* и *аспектную* характеристики. По степени обобщенности на двух полюсах располагаются созданная на основе наглядных признаков *конкретная* характеристика и *обобщенная*, создателем которой лишь представлены обобщенные выводы. Вычленяют характеристику *статического типа* с синхронностью описываемых признаков и характеристику *динамическую*, в которой описаны моменты действия. В зависимости от степени выраженности субъективного начала выделяют *субъективную* и *бессубъективную* характеристику. С точки зрения эксплицитности авторской позиции возможно вычленение характеристик *прагматических* и *проективных*. Отнесение характеристики человека к первичным жанрам делает актуальным членение на *существующие самостоятельно как отдельный текст* и *контекстуально обусловленные* (например, характеристика героя рассказа).

Следует отметить традиционное разделение характеристики на тяготеющую к более подробному и последовательному отражению свойств и качеств объекта и акцентирующую внимание лишь на ярких, очень выразительных чертах. В этом случае следует объяснить студентам значимость информации о человеке, заключенной в описании рук, глаз, в речевой манере, голосе.

Большое внимание в процессе обучения уделяется умению студентов составлять характеристику человека и описывать его внешность, поскольку этого требует программа по русскому языку как иностранному. Студенты пишут о том или ином конкретном близком человеке, об окружающих людях, они наблюдают за людьми и описывают как внешний, так и внутренний их облик, рассуждают о них, повествуют об их делах и поступках, оценивают их.

В ходе учебной речевой практики иностранным студентам приходится составлять небольшие портретные зарисовки (типа «Моя мама», «Мой лучший друг» и т.п.). Качество этих работ зависит прежде всего



от умения подчинить отбор материала, языковых средств требованиям стиля, замыслу, композиционно правильно выстроить высказывание. Важную роль в создании этих зарисовок играют детали, на которых останавливается пишущий и говорящий. Поэтому специальную работу нужно проводить над формированием умения выявлять «говорящие» детали, воссоздавать их в своем тексте, не только «рисую» при этом внешность человека, но и характеризуя его как личность.

Работа по изучению студентами темы «Человек. Портрет. Характер» будет включать в себя следующие основные этапы: определение изучаемого жанра с учетом степени подготовленности учащихся и имеющегося у них речевого опыта; ознакомление с типичной речевой ситуацией порождения текстов данной жанровой разновидности; ознакомление с содержательными особенностями данной жанровой разновидности; ознакомление с композиционными особенностями, отработка отдельных умений, связанных с построением текста; ознакомление с речевыми особенностями данной жанровой разновидности, отработка отдельных умений, связанных с речевым оформлением текста данной жанровой разновидности; обобщение и систематизация изученного о признаках данного жанра; создание текста данной жанровой разновидности с реализацией соответствующего комплексного умения.

Описание внешности – важное коммуникативное умение, которым должен владеть каждый иностранный студент, поскольку в жизни нередко приходится описывать внешность человека, его характер, манеры, поведение. Вместе с тем известно, что описательный тип речи является наиболее трудным для учащихся, т.к. создание текста-описания требует аналитического подхода к объекту речи. Кроме того, работа над портретной характеристикой предполагает не только умение наблюдать, но и умение понимать психологическое состояние человека, его внутренний мир, выражать свое отношение к нему.

Учитывая трудности в создании текстов описательного типа речи, целесообразно начинать работу с описания портрета, выполненного художником. Задача студентов в этом случае состоит в том, чтобы с помощью слов выразить понимание увиденного на полотне.

Работа над портретной характеристикой предполагает формирование следующих умений: наблюдать; выделять главное, особенное в описываемой личности; уместно использовать в высказывании «портретную» лексику; отличать описательный тип от других типов речи; строить по образцу текст-описание внешности человека.

Следует обратить внимание на то, что портретные описания могут быть

различной стилевой природы – научными, деловыми, художественными. Работа над содержанием портретной характеристики имеет следующие направления. На занятиях студенты вместе с преподавателем выявляют определяющие содержательные особенности научных и деловых описаний внешности в сопоставлении с художественными. Во-первых, это точность, подробность, невыраженность авторского отношения к предмету описания в портретной характеристике научного и делового стилей. Во-вторых, роль портретной детали в художественных описаниях внешности. Необходимо обратить внимание на элементы внешнего облика: глаза, руки, предметы одежды и т.п. – и в то же время на важность передачи цельного впечатления о внешности человека, выражения отношения автора к описываемому лицу.

Композиционная схема описания внешности имеет следующий вид: общее впечатление от описываемого лица – внешние признаки человека – итоговая оценка. Причем необходимо придерживаться последовательного композиционного развертывания портретных описаний.

На занятии следует особое внимание акцентировать на речевом оформлении портретной характеристики. Знание речевых особенностей поможет предупредить типичные речевые недочеты портретных характеристик: однообразие конструкций для передачи признаков различных элементов внешности, злоупотребление «портретными штампами».

При работе над содержанием текста портретной характеристики развивается ряд умений: избегать подмены портретной характеристики повествованием; подтверждать оценочное суждение о внешности конкретными портретными деталями; передавать целостное впечатление о внешности человека; выбирать существенные, показательные признаки описываемого лица и др. При работе над композицией – умение соблюдать трехчастную композиционную структуру портретного описания; придерживаться последовательности в описании отдельных элементов внешности. При работе над речевым оформлением – умение избегать однообразия лексических средств, типичных для портретной характеристики; соблюдать лексическую сочетаемость в подборе определений к названиям элементов внешнего облика; избегать портретных штампов и т.д.

Описание внешности обычно отражает внутренний мир героя, черты его характера, настроение. Поэтому наряду с портретной характеристикой изучается характеристика личности. Содержание характеристики личности включает формирование общего суждения о характере человека; различные способы характеристики человека – отражение поступков,

взглядов и чувств, описание окружения, значение имени и прозвища и т.д.; умение создавать полную и частичную (выборочную) характеристику личности, отражать в характеристике личности наиболее существенные, показательные признаки описываемого лица, различать характеристику личности и биографию человека. Важным в работе над характеристикой личности является формирование умения выявлять отношение автора к описываемому лицу – положительное либо отрицательное.

Характеристика личности имеет следующую композиционную схему: общее суждение – отдельные черты личности – подтверждающие их факты. Данные элементы требуют логической последовательности в расположении материала характеристики.

При работе над содержанием текста характеристики личности следует учить студентов избегать подмены объекта характеристики; избегать подмены характеристики повествованием; продумывать основную мысль характеристики, формулировать обобщенное оценочное суждение; подтверждать основную мысль характеристики содержанием текста; отбирать существенные и показательные признаки характеризуемого лица; отражать разносторонние признаки характеризуемого лица: а) с точки зрения оценочной модальности (положительные и отрицательные); б) с точки зрения сферы проявления (отношение к другим, к труду и к себе самому); использовать различные способы характеристики личности.

При работе над композицией текста характеристики программа требует придерживаться последовательности в описании отдельных сторон личности.

Формируются следующие речевые умения: выбирать точное обозначение из числа синонимических и паронимических наименований качеств личности; избегать функционально не оправданных лексических и морфемных повторов, связанных с обозначением качеств личности. Для освоения специфики речевой ситуации создания характеристики личности используются следующие типы упражнений: распознавание образцов портретной характеристики и характеристики личности, а также комплексной характеристики человека; выявление целевых установок создания разностилевых примеров характеристики личности; дифференциация черт личности, подлежащих отражению при создании характеристик с различными целевыми установками.

В работе над содержанием характеристики личности можно использовать такие типы заданий, как группировка перечисленных черт личности по сфере их проявления; выбор из перечисленных качеств личности тех, которые подводят к указанному оценочному суждению; различение полных и выборочных характеристик; моделирование содержания для

написания положительной и отрицательной характеристики одного и того же человека.

Работа над речевой спецификой характеристики личности опирается на такие виды заданий, как составление синонимических рядов на основе предложенного перечня названий качеств личности; соотнесения паронимов, частотных для характеристики внутреннего мира личности, с их толкованиями и примерами употребления; составление атрибутивных сочетаний путем распространения опорных компонентов *характер и человек* уместными наименованиями качеств личности из числа предложенных, определение их переносного характера; дифференциация лексики, называющей качества личности, на положительно-оценочную и отрицательно-оценочную; определение функционально-стилистической окраски разговорной лексики и фразеологии, используемых при характеристике личности; обнаружение среди слов и оборотов разговорной окраски лексем общего рода; толкование значений отдельных фразеологических оборотов, употребляющихся при характеристике личности, определение их стилистической окраски и оценочной тональности.

Таким образом, в данной статье перед нами стояла задача рассмотреть лингвометодические основы обучения жанру характеристики человека. Цель работы заключалась в указании типологических черт жанра «характеристика человека», в выявлении последовательности формирования коммуникативных умений на занятиях по теме «Человек. Портрет. Характер», в определении форм и приемов работы для формирования этих умений.

### Литература

1. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Николаенко. – Улан-Удэ, 1974. – 261 с.
2. Николаенко, Г. И. Жанрово-коммуникативный подход к развитию связной речи учащихся средней школы / Г. И. Николаенко // Русский язык и литература. – 1998. – №5. – С. 29-43.
3. Николаенко, Г. И. Теоретико-методические основы обучения жанрам речи на уроках русского языка в средней школе / Г. И. Николаенко. – Мн., 2001.
4. Никитина, Е. И. Подготовка к описанию портрета на уроках синтаксиса / Е. И. Никитина // Русский язык в школе. – 1976. – №6. – С. 50-56.

5. Капинос, В. И. Работа по развитию речи / В. И. Капинос // Совершенствование методов обучения русскому языку: пособие для учителей. – М., 1981. – С. 34-42.

**Родина М.Ю.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ В КЛУБЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье представлены цели и преимущества использования видеотехнологии на внеучебных занятиях в клубе русского языка. Видеотехнология рассматривается как инновационная технология, направленная на формирование у иностранных слушателей социокультурной и коммуникативной компетенций.

*Ключевые слова: видеотехнология, внеучебная работа, коммуникативная компетенция, дидактическая культуросообразность*

**Rodzina M.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

## **TO THE QUESTION OF USING VIDEO TECHNOLOGY IN LESSONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLUB**

The article presents the goals and advantages of using video technology in extracurricular activities in the Russian language club. Video technology is considered as an innovative technology aimed at the formation of foreign students of socio-cultural and communicative competencies.

*Keywords: video technology, extracurricular activity, communicative competence*

Обучение иностранных студентов в вузах Республики Беларусь успешно набирает темпы и способствует поднятию престижа белорусского образования в мире. В процессе обучения иностранцев важнейшее место занимает применение инновационных (цифровых и социальных) технологий. В связи с этим изыскиваются новые формы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие социокультурной адаптации, а также формированию вторичной языковой личности иностранного студента.

Несомненен многолетний опыт белорусских вузов в области обучения русскому языку как иностранному, об этом свидетельствует большое количество научных и научно-методических работ и современных учебных пособий белорусских авторов по РКИ, а также высокий уровень владения русским языком, который демонстрируют иностранные студенты. Следует отметить важную роль интеграции аудиторной и внеаудиторной работы, проводимых с иностранными студентами.

Внеаудиторная и внеучебная работа способствует социализации студентов, выполняет важную воспитательную функцию, а также способствует созданию внеучебной мотивации для изучения русского языка. Последнее особенно важно, так как в процессе обучения постоянно приходится сталкиваться с низкой мотивацией иностранных студентов к использованию русского языка вне аудитории. Особенно это касается слушателей из стран Юго-Восточной Азии, в частности, китайских слушателей. Они нередко замыкаются в своей диаспоре и общаются во внеучебное время только по-китайски. Внеаудиторная работа ставит своей целью приобщить этих слушателей к культурным достижениям белорусского народа и страны изучаемого языка, а также способствовать формированию коммуникативной языковой компетенций.

Одной из наиболее эффективных форм внеаудиторной и внеучебной работы является клуб русского языка, успешно функционирующий на факультете доуниверситетского образования Белорусского государственного университета. Клуб русского языка позволяет не только организовать внеучебное время иностранных слушателей, но и повысить их мотивацию к общению на русском языке.

Одним из направлений работы клуба русского языка на ФДО БГУ являются занятия видеосалона. Следует отметить, что содержанием этих занятий становится не только пассивное восприятие видеоматериалов на русском языке, но и интерактивные формы работы со слушателями, а также расширение их социокультурного и страноведческого потенциалов.

Видеотехнология, используемая на занятиях видеосалона – это

эффективный метод, создающий виртуальную образовательную среду и включающий в себя инновационные методы обучения. Современные исследования в области психологии, педагогики и методики выявили преимущества применения визуальных и аудиовизуальных источников информации в овладении иностранным языком. Количество обязательной к усвоению информации возрастает, а также усиливается преобладание визуального и аудиовизуального восприятия над текстово-графическим. Видеотехнология одновременно обеспечивает разнообразное, интересное и актуальное содержание и обращение к цифровым источникам информации и инновационным методам обучения.

Видеотехнология позволяет решить проблему противостояния линейной и многоуровневой информации, о которой, в частности, пишет Г.Г. Слышкин: «Все меньшее место в массовом потреблении текстов занимают сугубо вербальные произведения, свободные от элементов других семиотических систем. Невербальная составляющая стремительно превращается из вторичного, подчиненного источника информации в равноправный компонент текста, не уступающий по значению словесному ряду» [1, с.27]. Воздействуя на различные модальности восприятия, видеопродукция обеспечивает формирование ярких образов-представлений, т.е. касается не только интеллектуальной, но и эмоционально-психологической сферы.

Именно эти преимущества позволяют применять видеотехнологию в клубе русского языка. Организация просмотров в видеосалоне требует тщательного отбора и систематизации материала и методической разработки занятия. Важно, чтобы просмотр фильма был интересен и понятен иностранным слушателям. На начальном этапе обучения слушатели не могут воспринимать большое количество новой информации, поэтому видеозанятия представляют к просмотру короткометражные фильмы, мультфильмы, видеоклипы, тематические отрывки из художественных фильмов.

Применение видеотехнологии комплексно решает проблему формирования коммуникативной компетенции на разных уровнях. Так, Е. А. Пепеляева выделяет следующие уровни: «1) общеобразовательный (наличие сведений о специфике речевого общения носителей языка, фоновые знания, названия предметов быта, семантизация социокультурных явлений и этикетных форм); 2) профессиональный (визуализация и семантизация реалий профессиональной сферы, наличие терминологии, особенности поведения в профессиональном общении); 3) воспитательный (сопоставление особенностей иной культуры с родной, воспитание путем

создания проблемных ситуаций); 4) практический (адекватное применение языковых средств в соответствии с целями, местом, временем общения, статусом собеседника и т.д.); 5) развивающий (формирование языковой догадки, логики; стимулирование интереса, наблюдательности, внимания, эмоций; развитие умений обобщать увиденное; повышение мотивации изучения языка и культуры)» [2, с.691]. Отметим, что для начального этапа обучения особенно важны общеобразовательный, воспитательный и практический уровни.

Создание социокультурного фона определяется подбором социокультурно значимой информации, особенно аутентичных видеоматериалов (новости, документальные фильмы, рекламные ролики и т.п.).

Изучение коммуникативного поведения, напротив, следует проводить на отрывках художественных фильмов, так как там представлены как образцы, так и случаи нарушения коммуникативных норм, несущие особую смысловую нагрузку. Визуализация невербального поведения особенно ценна.

Развитие речевых умений происходит взаимосвязанно в различных видах речевой деятельности. Поскольку видеозанятие предполагает рецептивное восприятие материалов, то ведущим видом речевой деятельности здесь будет аудирование (понимание на слух). В то же время на занятии задействовано и чтение (титры на экране, комментарии и задания к фильмам), говорение (ответы на вопросы, обсуждение содержания видеоматериалов), письмо (письменные ответы или написание эссе на предложенную тему).

Поскольку видеоматериалы отбираются в соответствии с принципом дидактической культуросообразности, они должны соответствовать ряду требований: приемлемость содержания с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных возможностей и коммуникативного развития учащихся; отсутствие в учебных материалах искаженной культуроведческой информации, ложных культурных стереотипов, манипулятивных приемов; методическая приемлемость содержания учебного материала для ознакомления студентов с образом жизни и системой ценностей страны изучаемого языка [3, с.194].

Таким образом, целесообразность занятий в видеосалоне обоснована тем, что они позволяют достичь сразу нескольких целей: 1) формирование коммуникативной компетенции; 2) создание социокультурного фона; 3) изучение коммуникативного поведения; 4) развитие речевых умений в различных видах речевой деятельности; 5) формирование фоновых



знаний о культуре страны изучаемого языка. Деятельность клуба русского языка позволяет организовать досуг иностранных слушателей, повысить мотивацию к изучению русского языка и значительно расширить их культурный кругозор.

### Литература

1. Слышкин, Г. Г. Кинотекст: Опыт лингвокультурологического анализа / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
2. Пепеляева, Е. А. Использование видеоматериалов как средства формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку как иностранному / Е. А. Пепеляева // Филологические заметки. – 2014. – Т. 2. – С. 688-695.
3. Сафонова, В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного образования / В. В. Сафонова // Евразийский форум. Научный журнал. – М., Еврошкола, 2010. – №1(2). – С. 181-196.

**Строганова К. Е.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

### **КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ (АРАБСКИХ) СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье предлагаются контрольно-измерительные материалы для диагностики уровня сформированности невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных (арабских) студентов на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на базе репродуктивного, продуктивного и компетентностного уровней. Дается краткое описание каждого названного уровня и приводятся упражнения к каждому из них.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, упражнение, невербальный компонент, межкультурная компетенция, диагностика.*

**Stroganova K.E.**

*Belarusian state University*

*Belarus, Minsk*

## **CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR THE DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE NONVERBAL COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN (ARAB) STUDENTS IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article offers control and measuring materials for the diagnosis of the level of formation of the nonverbal component of intercultural competence in foreign (Arab) students in the classroom of Russian as a foreign language on the basis of reproductive, productive and competence levels. A brief description of each level is given and exercises for each of them are given.

*Keywords: Russian as a foreign language, foreign students, exercise, nonverbal component, intercultural competence, diagnostics.*

Контрольно-измерительные материалы – это все существующие формы контрольных педагогических материалов, используемые для организации самостоятельной работы, самоконтроля и педагогического контроля в учебном процессе. В условиях внедрения компетентностного подхода в образование актуализируется проблема отбора содержания и форм контроля, которые позволят оценить уровень сформированности у обучающихся универсальных и специальных компетенций. В контексте проводимого нами исследования одной из важнейших проблем является определение уровня и разработка системы специальных контрольно-измерительных материалов (заданий, упражнений, игр), внедрение которых в практику преподавания РКИ позволит выявить и качественно оценить уровень сформированности у иностранных студентов невербального компонента межкультурной компетенции.

Считается, что фундаментом инструментов контроля и оценивания познавательной деятельности являются уровни освоения. Одним из первых исследователей, разработавший уровни познавательной деятельности, был В.П. Беспалько [2], который выделил четыре уровня: *узнавание* (учащийся должен узнавать объекты знания с помощью преподавателя); *типовые*

*ситуации* (учащийся должен воспроизводить полученные знания и применять формируемые умения в стандартной ситуации, действуя по образцу); *нетиповые ситуации* (учащийся должен применять навыки эвристического и аналитического мышления, т.е. действия носят уже продуктивный характер); *творчество* (учащийся должен самостоятельно и уверенно конструировать способ деятельности). Однако первые два уровня являются, по сути, репродуктивными. Уровень нетиповых ситуаций является основой продуктивного уровня, а творческий, на наш взгляд, соотносится с компетентностным, на котором важно диагностировать, как студент научился самостоятельно применять свои умения и навыки на практике, какими ценностными ориентирами обогатился его опыт.

Для оценки уровня сформированности невербального компонента межкультурной компетенции на занятиях по РКИ студентам предлагается выполнить упражнения, которые соответствуют трём уровням освоения знаний, умений и навыков: репродуктивному, продуктивному и компетентностному.

**На репродуктивном уровне** освоения студенты выполняют упражнения на узнавание, называние и воспроизведение инокультурного жеста, следуя за преподавателем или видеороликом, а также на соотнесение вербального сопровождения жеста (если оно имеется) с его невербальным вариантом. Для оценки деятельности обучающихся на данном уровне, как показывает практика, целесообразно использовать игры-имитации и задания в тестовой форме.

**Игра-имитация «Я и преподаватель».** Преподаватель демонстрирует русских жест. Задача для студента: а) правильно повторите жест за преподавателем; б) сначала повторите технику выполнения без слов, а затем со словами (если жест имеет словесное сопровождение).

**Задания в тестовой форме.** Прочитайте описание техники исполнения жеста и выберите правильное название жеста.

*Направить раскрытую ладонь к собеседнику и пожать его руку (ладонь):*

- А. Жест «Русский поклон»,
- Б. Жест «Дудочка»,
- В. Жест «Рукопожатие».

*Приложить к голове сбоку руку с открытой ладонью:*

- А. Жест «Отдать честь»,
- Б. Жест «Сверх меры»,
- В. Жест «Щелчок с махом».

*Поднять руку над головой или на уровне груди, держа в руках платок,*

*и помахать им из стороны в сторону:*

А. Жест «Русский поклон»

Б. Жест «Кольцо»

В. Жест «Прощание»

*Изучите содержание правой и левой колонок, соотнесите невербальный образец с соответствующим ему словесным комментарием.*

а) Плечи плавно приподнимаются, обе руки чуть отводятся в стороны, взгляд выражает лёгкое удивление.	1. «Дай мне, пожалуйста!»
б) Раздражительно и многократно топтать ногой.	2. «Повернись!»
в) Вытянуть перед собой руку (или согнуть её в локте), затем сгибать и разгибать указательный палец.	3. «Не хочу!»
г) Слегка опускать и приподнимать голову.	4. «Я не знаю»
д) Совершить вращательное движение рукой; взгляд направлен на собеседника.	5. «Нет»
е) Вытянуть перед собой руку с одновременным сжиманием и разжиманием ладони.	6. «Привет»
ж) Поднять руку над головой и размахивать ею из стороны в сторону; на лице – выражение радости.	7. «Да»
з) Поднять руку на уровне груди и совершать многократное движение кистью руки по направлению вверх-вниз.	8. «Иди сюда!»
и) Отрицательно покачать головой.	9. «До свидания!»

**На продуктивном уровне** выполняются эвристические задания и игры, где необходимо комментировать просмотренный эпизод, составлять по памяти последовательность техники выполнения того или иного жеста, уверенно аргументировать свои ответы и выводы (приводить аргументы и контраргументы), классифицировать жесты (например, на положительные/отрицательные, официальные/межличностные и т.д.). Примерные задания для продуктивного уровня.

**Упражнение «Как пройти до общежития и университета?».**

Задача: студенты должны просмотреть два видеосюжета: 1) араб показывает русскому, как пройти до общежития; 2) русский показывает

дорогу арабу, как пройти до университета. Затем предлагается сравнить жесты, использованные носителями разных языков, выявить сходство и различие в жестовой поведении, а после этого разыграть самостоятельно такие сюжеты, используя жесты, характерные представителям русской и арабской культур.

**Упражнение «Описание и интерпретация видеофрагментов»** [5]. Задача заключается в том, что нужно посмотреть видеоролики с выключенным звуком. Сначала иностранным студентам необходимо описать невербальное поведение актеров (преобладающая мимика, жесты и походка). После этого высказываются предположения, какие чувства, эмоции, состояния испытывает герой видеофрагмента, интерпретируется весь сюжет.

**Упражнение «Коммуникативное намерение»** [4]. Задача: прочитайте фрагмент повести А.Н. Рыбакова «Приключения Кроша». Определите коммуникативное намерение директора школы.

*Директор посмотрел на небо, медленным взглядом проводил проходившего мимо слесаря и добавил:*

*- А кто не хочет работать, пусть прямо скажет, я того моментально освобожу.*

*Некоторые были не прочь смотаться отсюда. Я, например, поскольку у меня нет технических наклонностей. Но то, что директор называл «освободить», означало «выгнать». Это мы сообразили. И никто не сказал, что не хочет работать.*

Вопрос: если учитывать, что скрытые угрозы чаще всего проявляются в высказываниях, построенных на приёме умолчания, враждебных намёках, то можно ли сказать, что в речи директора школы содержится скрытая угроза? Если да, объясните, почему вы так думаете; приведите аргументы.

**На компетентностном уровне** происходит выход в свободную естественную коммуникацию с носителями изучаемого языка и соответствующей ему культуры вербального и невербального поведения. Иностранному студенту можно предложить: понаблюдать за невербальным поведением русских, обратить внимание на то, что показалось необычным, стараться следовать тем нормам невербального поведения русских, которые они знают, а также написать рассказ о своих наблюдениях, впечатлениях и своём практическом опыте общения с русскими коммуникантами.

Примерные задания для компетентностного уровня.

**Упражнение «Карусель»** [1]. В этом упражнении осуществляется серия встреч. Участники встают по принципу «карусели», т.е. лицом

друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. Задача: необходимо легко войти в контакт с новым человеком, который в некоторых случаях не понимает ваш родной язык, поддержать разговор и попрощаться. Главное условие – максимально использовать жестикуляцию, мимику, позы и выразительные движения. Примеры ситуаций:

- Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но очень долго не видели. Вы: а) рады этой встрече..., б) не рады этой встрече...
- Перед вами совершенно незнакомый человек. Познакомьтесь с ним ...
- Перед вами маленький ребёнок, но он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его.
- После длительной разлуки вы встречаете любимого (любимую), вы очень рады встрече...

**Ролевая игра «Международные переговоры».** Группа делится на две подгруппы: первую подгруппу представляет делегация из Беларуси, вторую – делегация из Туниса. Воображаемое место международных переговоров – г. Минск. На повестке дня – вопросы, затрагивающий туристский бизнес и экспорт фиников, маслин и оливкового масла из Туниса в Беларусь. Задача: провести международные переговоры, используя жесты и другие средства невербального делового этикета, принятые в русской культуре. Необходимо обсудить взаимовыгодные экономические и политические вопросы.

**Упражнение «Наблюдение».** Задача: «выберите место, где бы вы могли наблюдать за людьми, лишёнными возможности общаться голосом из-за слишком большого расстояния, шума, необходимости соблюдать тишину. Это может быть ресторан, больница, библиотека, экзаменационная аудитория и т.д.

Проследите за жестами, которые используются в таких условиях для привлечения внимания, указания направления, сообщения о необходимости подойти к телефону, приветствия и прощания, указания на время, призыва к спокойствию, а также для передачи других невербальных сообщений» [3, с.147].

Приведенные нами контрольно-измерительные материалы, на наш взгляд, способствуют выявлению уровня сформированности невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных (арабских) студентов, определить затруднения, которые испытывают студенты, и помочь им преодолеть возникшие в освоении невербального компонента препятствия позволяют, наконец, оценить общую эффективность использованной на занятиях по РКИ дидактической системы.

### Литература

1. А. Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azps.ru/training/133.html>
2. Беспалько, В. П. Параметры и критерии диагностической цели / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – №1. – С. 118-128.
3. Поварова, И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И. А. Поварова. – СПб.: Питер, 2004. – С. 147
4. Щербина, Ю. В. Русский язык. Речевая агрессия и пути её преодоления // Электронная библиотека «itexts.net» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://itexts.net/avtor-yuliya-vladimirovna-scherbinina/153611-russkiy-yazik-recheyaya-agressiya-i-puti-ee-preodoleniya/read/page-6.html>
5. Энциклопедия практической психологии «Психологос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychologosru/articles/view/uprazhneniya-po-neverbalike.html>

**Митроченкова Ю. Ю.**

*Медицинская академия имени С.И. Георгиевского*

*Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*

*Российская Федерация, Симферополь*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «КВАРТИРА»

В статье рассказывается об играх для студентов с нулевым уровнем языковой подготовки, которые можно использовать на уроках РКИ во время изучения и закрепления лексического материала на примере лексико-тематической группы «Квартира». Наиболее удобный способ легко и быстро запомнить и употреблять в нужном контексте лексические единицы, входящие в данную группу – это правильно подобранные игры. В процессе игры, студенты легко и с интересом осваивают лексику для письменного и устного общения.

*Ключевые слова: лексика, игры, лексико-тематическая группа «квартира».*

**Mitrochenkova Yu.Yu.**

*Medical Academy named after S.I. Georgievsky*

*Crimean Federal University named after V I. Vernadsky*

*Simferopol, Russian Federation*

## **THE USE OF GAMES FOR VOCABULARY INTRODUCTION AND PRACTICE THROUGH THE EXAMPLE OF THE APARTMENT TOPIC**

This article describes games for zero level language students. These games can be used at classes of Russian as a Foreign Language for introduction and practicing of lexical material through the example of apartment-related lexicon. One of the simplest and most convenient ways to quickly memorize lexical units and learn how to apply them in the right context is well-selected games. While playing, students master the vocabulary in an easy and enthusiastic manner to subsequently use it for written and oral communication.

*Keywords: vocabulary, lexical material, games, apartment vocabulary, words about apartment, apartment topic, home vocabulary*

Французский писатель и литературный критик Анатоль Франс писал: «Лучше усваиваются те знания, которые поглощаются с аппетитом».

Слово «игра» в сознании любого человека вызывает положительные эмоции, поэтому занятия с использованием игр – эмоционально яркие, запоминающиеся, вызывающие интерес к дальнейшему изучению предмета.

С помощью игровых ситуаций у студентов иностранцев формируется дополнительная стимуляция речевой активности, актуализируются полученные ранее знания, создаются условия, способствующие повышению интереса к изучению русского языка, формируется положительное отношение к обучению.

В помощь преподавателям разработано и выпущено большое количество пособий с играми для иностранных студентов с разным уровнем владения языком: Русский язык в играх, А.А. Акишина [2]; Русский язык в играх: учебно-методическое пособие, Т.В. Губанова, Е.А. Нивина [4]; Фонетические игры и упражнения, И.С. Милованова [5]; В этой маленькой корзинке... Игры на уроках русского языка, О. Штельтер [7].

За год обучения на подготовительном отделении студенты получают основные знания по всем разделам русского языка, которые являются фундаментом для дальнейшего его изучения. Насыщенная программа вызывает затруднения у преподавателей использовать такую форму работы как игры. Однако, игры – это платформа для закрепления изученных тем,



которая позволяет быстрее и эффективнее структурировать и усвоить материал, выявить уровень знаний каждого студента в отдельности по определенной теме без использования стрессовых ситуаций (самостоятельные, блиц опросы и другие виды промежуточного контроля усвоенных знаний).

Для примера использования игр на занятии по РКИ была выбрана лексическая тема «Квартира».

Лексико-тематическая группа «Квартира» для студентов с нулевым уровнем русского языка включает в себя около 50 лексических единиц, которые можно разделить на следующие подгруппы:

1. Названия комнат: коридор, столовая, кухня, спальня, гостиная, туалет, ванна.

2. Предметы в спальне: кровать, тумбочка, шкаф, картина, занавески, шторы, зеркало, ковер, подушка, простыня, одеяло.

3. Предметы в гостиной: книжный шкаф, письменный стол, журнальный стол, полка, телевизор, кресло, лампа, диван.

4. а) предметы на кухне: холодильник, духовка, плита, раковина, кран, стол, стул, табуретка, скатерть, салфетка.

б) посуда: кастрюля, сковорода, вилка, нож, ложка, тарелка, чашка, кружка, стакан, чайник.

5. Предметы в ванне и туалете: ванна, умывальник, туалет, полотенце.

Данные лексические единицы используются нами из Учебного пособия – рабочей тетради «Фонетика. Графика. Диалог» М. П. Билык [6, 45]. Так как нельзя включать незнакомые слова в игры, то должна проводиться первичная работа с лексикой: чтение, расстановка ударений, перевод.

Рассмотрим игры, которые можно использовать для запоминания лексических единиц.

### **1. Игра «Угадай что и где».**

Для игры студенты должны знать слова, обозначающие направления: вверх, вниз, слева, справа, посередине; глаголы: висеть, лежать, стоять, находиться. Можно играть со всей группой или разделить студентов на две команды. Каждой из команд раздать картинку. За каждый правильный ответ 1 балл. Задача команд быстрее угадать загаданный предмет.

Пример вопросов для игры: Что находится справа от стола? Что висит слева сверху? Что стоит посередине комнаты? Вопросы может задавать преподаватель или, как вариант игры, одна команда другой.

Таким образом, студенты запоминают слова, тренируют навык восприятия речи на слух, во втором варианте игры учатся строить вопросительные предложения.

## **2. Игра «Слово по цепочке».**

Играет вся группа. Преподаватель называет комнату, например, кухня, а студенты по очереди называют предмет, который может находиться в том помещении. Если студент не называет предмет, то выбывает из игры. Во время игры можно использовать картинки комнат.

Таким образом, зрительное восприятие предмета будет ассоциироваться с произнесенным словом, что способствует более быстрому запоминанию лексем.

Для закрепления и повторения знаний, во время игры, картинки можно не использовать.

## **3. Игра «Какая комната так называется?»**

Для игры понадобятся рисунки с разными комнатами. Студентов разделить на 2 группы и раздать картинки. Играть можно двумя способами.

1 способ. Задача игроков быстрее соперников написать названия комнат. В этом случае развивается навык быстрого чтения, письма, актуализируется мыслительная деятельность.

2 способ подходит для проверки знаний после пройденной темы. К картинкам раздать напечатанные слова вперемешку. Задача студентов соединить картинки со словами. Какая группа быстрее соотнесет картинки со словами, та и выиграла. Таким образом, актуализируется внимание студентов, способствует быстрому чтению и запоминанию лексических единиц.

## **4. Игра «Найди пару»**

Игра похожа на предыдущий вариант. Задача студентов соединить слова с картинкой. Картинки с комнатами, а слова – это предметы из этой комнаты.

Студентам раздаются картинки с разными комнатами и много напечатанных слов. Играющие должны на картинку положить слова, обозначающие предметы, которые могут находиться в данной комнате.

Эту игру хорошо проводить в конце урока или как пятиминутку между сменой деятельности.

Игра проводится быстро, однако позволяет хорошо запомнить лексические единицы, их написание и произнесение.

## **5. Игра «Филворд»: «Найди комнаты», «Найди предметы из кухни», «Найди предметы из спальни» и т.д.**

Каждому студенту раздается филворд – сетка (обычно квадратная) уже заполнена буквами всех загаданных слов, которые изгибаются как змеи. Задача вычеркнуть все найденные слова.

В каждом филворде зашифровано 8 – 10 слов, которые надо найти.

Разгадывание филвордов способствует развитию логического

мышления и памяти, закрепляются знания.

Игры, которые можно использовать для закрепления лексем.

### **1. Игра «Найди лишнее слово»**

Студентам предлагаются группы слов (от трех до пяти слов в одной группе), которые бы были логически связаны между собой. Но одно слово должно быть лишним (например, из другой темы – посуда. Студентам нужно найти лишнее слово и объяснить, почему оно не подходит для данной категории.

**Например:**

Ванна, умывальник, вилка.

Письменный стол, телевизор, шкаф для одежды.

Кастрюля, кровать, ложка, чайник, скатерть.

Таким образом, происходит закрепление новых слов и повторение лексики по уже пройденным темам. В процессе игры активизируются и развиваются навыки говорения, логического мышления и построения аргументов.

### **2. Игра «Перепутались буквы»**

На доске написаны слова, буквы в которых находятся не на своих местах. Задача студентов восстановить слова. Победил тот, кто быстрее всего напишет и прочитает правильный вариант.

Например: килниодоиьх, рокатвь, лсот, мапла и т.д.

Таким образом, во время игры студенты развивают внимание, повторяют лексику, закрепляют письмо и чтение.

### **3. Игра «Собери слово»**

Для игры понадобятся слова, разрезанные на буквы в конвертах.

Студентов разделить на 2 группы. Каждой группе раздаются конверты с буквами, из которых можно составить 3-5 слов (зависит от времени, которое преподаватель отводит на игру). Задача студентов быстрее собрать слова по определенной теме.

В заключении можно сказать о том, что систематическое использование игровых форм на занятиях по РКИ способствует выполнению таких важных методических задач:

- обеспечивает естественную необходимость многократного повторения студентами языкового материала;
- улучшает качество усвоенных знаний;
- создает психологическую готовность студентов к речевому общению;
- оптимизирует использование речевых навыков;
- формирует позитивный эмоциональный фон.

### Литература

1. Азарина, Л. Е. Игры на уроках РКИ / Л. Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. Практикум. – 2009. – №3. – С. 102-109.
2. Акишина, А. А. Русский язык в играх: Учебное пособие (раздаточный материал) / А. А. Акшина. – М.: Русский язык, Курсы, 2011. – 88 с.
3. Барашкова, А. В. Игры на уроках РКИ как один из мотивационных элементов учебного процесса [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/konfer29/114.pdf> Дата доступа: 02.10.2019.
4. Губанова, Т. В. Русский язык в играх: учебно-методическое пособие / Т. В. Губанова, Е. А. Нивина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.
5. Милованова, И. С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения / И. С. Милованова. – М.: Флинта, 2000. – 160 с.
6. Билык, М. П. Фонетика. Графика. Диалог: учебное пособие – рабочая тетрадь для иностранных студентов подготовительных факультетов нефилологического профиля / М. П. Билык. – Симферополь: ИП Бровко В. В., 2017. – 65 с.
7. Штельтер, О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроках русского языка. / О. Штельтер. – Выпуск 1. – 3-е издание. – СПб.: «Златоуст», 2011. – 80 с.

**Савчик М.К., Вязович А.В.**

*Военная академия Республики Беларусь  
Беларусь, Минск*

### ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ КИТАЙСКИМ СЛУШАТЕЛЯМ

В статье рассматриваются проблемы обучения китайских слушателей основам разговорной речи, трудности, с которыми сталкиваются слушатели при общении на улице, в магазине, в библиотеке, учитывается необходимость обучения слушателей разговорной речи.

*Ключевые слова: кодифицированный русский язык, разговорный язык, ситуация общения, речевая деятельность.*

**Savchik M. K., Vyazovich A.V.**  
*Military Academy of the Republic of Belarus*  
*Belarus, Minsk*

## **TEACHING CONVERSATION IN TEACHING RCT TO CHINESE STUDENTS**

The article discusses the problems of teaching Chinese listeners the basics of speaking, the difficulties that students experience when communicating on the street, in a store, in a library, and takes into account the need for training listeners in speaking.

*Keywords: codified Russian language, spoken language, communication situation, speech activity.*

Китайские слушатели, приезжающие на обучение в военную академию РБ, испытывают значительные трудности в повседневном общении. Находясь в языковой среде, они в повседневной жизни общаются друг с другом на родном языке и говорят по-русски очень мало, только в случае необходимости. Им трудно вступать в разговор с представителями другой национальности.

Изучив правильные грамматические и лексические формы, «речевые образцы», «модели», характерные для определенной разновидности литературного языка, а именно, для кодифицированного русского языка, они не чувствуют себя свободно в реальных жизненных ситуациях. Им трудно поддерживать диалог, выражать свои мысли. Они не владеют разговорным русским языком и почти ничего не понимают, общаясь с носителями языка.

Русский язык, который они учат в академии, «не такой», как на улице и в магазине, и что этого учебного материала им недостаточно для свободного общения.

Кроме того в условиях чужой страны у китайских слушателей очень слабо выражено стремление к самовыражению. Они склонны больше слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, хотя последнее необходимо для развития мышления в речи. Поэтому им очень трудно освоить русский разговорный язык, тогда как тексты по специальности они осваивают гораздо быстрее.

Работа над развитием навыков устной речи в военной академии строится на программном тематическом материале. Начиная изучать новую тему, преподаватель предлагает слушателям базовый текст и дает

к нему речевые образцы и упражнения, чтобы тренировать лексические и грамматические явления. Например: при прохождении грамматической темы «Дательный падеж», лексическая тема: «В магазине, выбор подарков» слушатели получают задание запомнить речевые образцы, которые наиболее часто употребляются в разговорной практике: *где можно купить ..., в каком магазине продается..., где (в каком магазине ... (вы покупали (купили) ...) ..., где находится ближайший магазин ..., где здесь обувной, ..., .... отдел, как пройти (проехать) к ближайшему гастроному, ..., ..., в универмаге можно купить, ..., в гастрономе (в продовольственном магазине ...) продается ... и т.д.*

Тренировка грамматического материала осуществляется на упражнениях, построенных на лексическом материале темы.

После чтения текста предлагается выполнить речевые условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, способствующие развитию навыков устной и письменной речи на основе овладения лексическими и грамматическими явлениями текста. Например:

– составьте диалоги по образцу, используя словосочетания глаголов и существительных в дательном падеже. *Кому вы купили подарок? – Я купил подарок подруге.*

– ответьте на вопросы утвердительно. *Кому вы подарили цветы? – Я подарил цветы моей девушке.*

– ответьте на вопросы отрицательно, используя для правильного ответа существительные, данные в скобках. *Вы позвонили вчера брату? (друг) – Нет, я вчера позвонил не брату, а другу.*

– ответьте на вопросы, используя имена ваших друзей и знакомых. *Кому вы часто звоните? Кому вы рассказываете о Минске? Кому вы дарите цветы (покупааете подарки)?*

– составьте вопросы, на которые отвечали бы следующие предложения.

– ...?

*Сумки продают на первом этаже.*

– ...?

*Вы можете купить телефон в этом магазине и т.д.*

В качестве коммуникативных заданий предлагаются следующие:

– обратитесь к друзьям с просьбой помочь вам выбрать подарок ко дню рождения подруги (приготовить обед, сделать домашнее задание, перевести текст);

– скоро праздник (Новый год, День защитника отечества, 8 Марта). Виктор уже знает, что он подарит маме, отцу, брату, бабушке, а вы?

– составьте рассказ, озаглавленный «Посещение универмага» используя следующие выражения: *мне надо купить; что выбрать; я хотел бы подарить; покажите, пожалуйста; мне нравится...; сколько стоит...; у меня всего ... рублей, вам идет...? Пальто мне мало (велико, широко)* и т.д.

В военной академии устные высказывания предусматривают изучение устных форм разговорной речи. Разговорные темы разнообразны: *«Будем знакомы, откуда вы, свободное время, мой день, мой друг, моя семья, как вы себя чувствуете, ваши увлечения, город и транспорт, подарки, дом и квартира, человек, внешность и характер, в столовой.*

При изучении каждой темы дается тематический список слов и словосочетаний, для использования в упражнениях по теме, а также разговорные фразы, употребительные в разговорной речи, ставятся проблемные вопросы для обсуждения как в диалогической, так и монологической формах.

Для того чтобы слушатели могли как можно раньше понимать живую звучащую речь, в военной академии изучение правильных литературных конструкций ведется в сочетании с лаконичными построениями, реально бытующими в жизни. Это формы приветствия: *«Здравствуйте!», «Добрый день!», «Доброе утро!» «Добрый вечер!», «Привет!»,* формы прощания: *«До свидания!», «До скорой встречи», «Приятного вечера!»;* формы обращения к незнакомым людям: *«Простите!», «Извините!», «Скажите, пожалуйста!», «Будьте добры (любезны)!»;* формы совета, предложения: *«Я предлагаю (советую, рекомендую) + инфинитив (прочитать эту статью), «Я хочу посоветовать вам!»* и т.д.

Также на занятиях используются бытовые выражения и разговорные фразеологизмы, с помощью которых активизируются языковые знания и совершенствуются навыки устной разговорной речи, например: *«неужели?», «это правда?», «вы это всерьез?», «вы уверены?», «это все действительно так?», «вам не трудно?», «вас не затруднит?»; «голова идет кругом», «идти на все четыре стороны», «плыть по течению», «руки не доходят», «ум за разум заходит»* и др.

Так как для разговорного стиля речи характерно широкое употребление неполных предложений, которые часто встречаются в диалогической речи, обучаемым предлагаются тренировочные задания, где пропущены главные члены предложения. Например:

- Вы из Китая?
- Да.
- Давайте познакомимся.
- Давайте.

- А как вас зовут?
- А вас?
- Откуда вы?
- А вы?

Такие задания значительно упрощают процесс общения и способствуют принимать участие в непринужденной разговорной речи.

Известно, что одним из распространенных принципов обучения разговорной речи являются ситуации. Разговорной речи нельзя научить без ситуации. Ситуация способна воссоздать коммуникативную реальность и повысить интерес для говорения. В ситуациях усвоение и закрепление речевого материала происходит легче и непроизвольно. Применение речевых ситуаций на занятиях способствует достижению высокого уровня владения разговорной речевой деятельностью. С их помощью создается обстановка реального общения, налаживается связь преподавания русского языка с жизнью. На занятиях создаются живые естественные ситуации.

На начальном этапе обучения при отработке форм императива легко создается ситуация просьбы дать какой-либо предмет, находящийся в классе, на столах. Слушатели с удовольствием принимают участие в диалогах такого типа, например:

- Дайте, пожалуйста, словарь!
- Возьмите, пожалуйста!

В диалог вовлекаются все учащиеся группы, они обращаются друг к другу по очереди, происходит расширение диалога по принципу «снежного кома» за счет уже известных речевых конструкций:

- У тебя есть словарь?
- Да, есть!
- Где он?
- Он тут!
- Дай, пожалуйста, учебник!
- Возьми, пожалуйста!
- Спасибо!

Чтобы слушателю легче было понимать разговорную речь на улице, в магазине, в автобусе, на занятиях вводятся и закрепляются в речи различные вводные слова и выражения. Например:

Когда он приехал в Китай, он позвонил своему другу. Когда он приехал в Китай, он, *по-видимому*, позвонил своему другу. – Когда он приехал в Китай, он, *как мне сказали*, позвонил своему другу. – Когда он приехал в Китай, он, *к моему удивлению*, позвонил своему другу. – Когда он



приехал в Китай, он, *между прочим*, позвонил своему другу.

Подобные задания, проводимые на занятиях, позволяют слушателям почувствовать специфику разговорной речи, наглядно оценить, в чем разница между нейтральной фразой, грамматически правильная структура которой не дает никакой информации, и фраза, с которой мы, носители языка, начинаем какой-либо рассказ, является ли фраза начальной фразой повествования или «вырвана» из середины текста.

Выполняются также задания, построенные по принципу полилога, когда один учащийся отвечает на различные вопросы группы. Преподаватель ставит цель: каждый из участников должен задать свой вопрос (либо побуждение к действию), не повторяя фразу предыдущих учащихся. Например:

- У тебя есть телефон?
- Да, есть.
- Где он?
- Там.
- Это твой телефон?
- Да, мой (да это мой телефон)
- Какой это телефон?
- Это новый (дорогой, красный) телефон. (Это телефон «Нокио»).
- Покажи, пожалуйста!
- Вот он.
- Передай, пожалуйста, телефон!
- Возьми, пожалуйста!
- Спасибо.

Также для активизации лексического и грамматического материала, для конкретизации изучаемых языковых явлений (например, грамматики, фонетики, разговорного стиля речи и др.) на занятиях используют просмотр художественных фильмов. Они создают условия обучения, максимально приближенные к языковой среде, возбуждают у иностранцев желание говорить. Использование кинофильмов помогает студентам мобилизовать и активизировать обширный лексический и грамматический материал, так как в фильме даются готовые образцы естественной речи.

Чтение художественных текстов способствует формированию у студентов не только художественного восприятия текста, но и формирует у них языковую и речевую компетенции, активизирует словарный запас, знакомит их с историей, культурой и традициями народа страны, в которой они учатся. В военной академии разработана система заданий для работы с текстами художественного произведения, включающая предтекстовые и

послетекстовые задания. Авторы [М.К. Савчик, Л.Е. Васенкова. 2014].

Интересно, что в художественных текстах, в которых авторы стремятся приблизить повествование к естественному, существующему в реальной речи, зачин начальной фразы и зачины фрагментов начинаются с предиката, поэтому слушателям предлагается чтение художественных текстов.

В заключение можно сделать вывод, что регулярное использование коммуникативных ситуаций на занятиях РКИ, чтение художественных неадаптированных текстов, просмотр художественных фильмов способствуют усвоению навыков разговорной речи и добиться взаимопонимания с носителями русского языка.

### Литература

1. Новикова, Н. С. Стереотипы естественной речи: универсальное и национально-специфическое / Н. С. Новикова, М. Т. Попова, О. М. Щербакова // Русский язык за рубежом. – 2002. – №3.
2. Черкес, Т. В. Коммуникативные ситуации в обучении говорению [Электронный ресурс]. – 2019. Режим доступа: – <https://conf.grsu.by/alternant2015/index-107.htm>. – Дата доступа 23.09.2019.
3. Формы вежливости [Электронный ресурс]. – 2019. Режим доступа: <https://www.ruspeach.com/learning/4650/> – Дата доступа 23.09.2019.

**Людчик Н. Н., Шарапа А.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Данная работа посвящена особенностям методики обучения аудированию иностранных студентов-медиков продвинутого этапа обучения на текстах научного стиля медико-биологической направленности, а также основным методам, приемам и упражнениям, используемым на данном этапе.

*Ключевые слова: аудирование, обучение, речевая деятельность, русский язык, иностранные студенты, текст, медицина.*

**Lyudchik N.N., Sharapa A. A.**  
*Belarusian State Medical University*  
*Belarus, Minsk*

## **EDUCATION TRAINING AS ONE OF TYPES OF WORK WITH SPECIALTY TEXT**

This work is devoted to the peculiarities of the teaching methodology for listening to foreign medical students of the advanced stage of study on the texts of the scientific style of biomedical orientation, as well as to the basic methods, techniques and exercises used at this stage.

*Keywords: listening, training, speech activity, Russian, foreign students, text, medicine.*

Основная задача обучения иностранных студентов в медицинском вузе -- обеспечение их языковыми знаниями, умениями и навыками в различных видах речевой деятельности, среди которых аудирование занимает особое место, так как подготавливает студентов к восприятию и пониманию звучащей речи. Поскольку основную информацию студенты получают из лекций, это становится особенно важным на основном этапе обучения. Понимание же смысла лекции возможно, если студенты могут преодолеть трудности аудирования и провести отбор важной информации.

Аудирование – это процесс восприятия, осмысления и понимания речи говорящего. В обучении иностранным языкам аудирование выступает как цель и как средство обучения. Основная цель аудирования(слушания) – понимание содержания чужой речи, чужих мыслей и замысла, лежащего в основе устного высказывания.

Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами. Объективные факторы складываются из особенностей предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие. Субъективные факторы определяются особенностями психики слушающего и уровнем его подготовки.

Объем речевого сообщения зависит от многих факторов и не является стабильной величиной. Минимальный или максимальный размер аудиотекста определяется не количеством слов или предложений, а продолжительностью звучания. Это удобно для планирования занятий и для правильного распределения времени на различные виды речевой деятельности. Оптимальная продолжительность звучания должна быть в пределах от 5 до 15 минут, что зависит от уровня подготовленности

студентов.

Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам (воспитательная ценность, информативность, значимость, достоверность + излагаемых фактов, соответствие возрастным особенностям и речевому опыту учащихся) к текстам для аудирования принято предъявлять и ряд дополнительных требований. Большое значение для восприятия на слух имеют логика изложения и композиционно-смысловая структура текста. Кроме того, текст должен строиться так, чтобы легко выделялась главная мысль, а детали примыкали к ней. Важно помнить, что, если главная мысль выражена в начале сообщения, оно понимается на 100%, в конце сообщения – на 70%, в середине – на 40%.

Работу по развитию умений и навыков аудирования на основном этапе обучения в медицинском вузе целесообразно проводить на материале текстов по специальности. Отбор текстов является важным фактором обучения русскому языку. Тексты не только подбираются в соответствии с программами изучаемых дисциплин, но и обрабатываются, адаптируются.

Большую роль при обучении аудированию играет технология подачи материала, при этом предусматриваются предтекстовые задания, задания, выполняемые непосредственно в процессе звучания текста и направленные на развитие определённых навыков и послетекстовые задания, главным образом речевые упражнения.

Перед аудированием учащимся необходимо сообщить о том, что они будут слушать и что конкретно должны услышать. Это позволяет активизировать мыслительную деятельность студентов по определённому направлению и вспомнить лексику по данной теме.

Упражнения на аудирование должны быть гармонично включены в урок и связаны с основной темой и коммуникативной ситуацией занятия. Целесообразно использовать такие виды подготовительных упражнений, как упражнения для обучения речевому слуху, вероятностному прогнозированию, развитию кратковременной и словесно-логической памяти, упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур, а также на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки.

Речевые же упражнения рекомендуется проводить на текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне произвольного внимания.

Если аудирование сопровождается видеоматериалом, то это даёт студентам дополнительную мотивацию к изучению языка. Тщательный отбор видеоматериала для использования на уроках РКИ -- важнейшая

задача любого преподавателя. При этом недостаточно просто использовать видеоматериалы на уроках, они должны быть частью разработанной системы упражнений и соответствовать лексико-грамматическому содержанию урока. Предлагая студентам упражнения, основанные на видеоряде, мы повышаем их мотивацию и интерес к русскому языку.

С целью обучения будущих медиков аудированию на кафедре белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета подготовлено учебно-методическое пособие «Слушаем и говорим». Данное учебно-методическое пособие предназначено для занятий по русскому языку с иностранными студентами-медиками 1-го курса, обучающимися по специальностям «Лечебное дело», «Стоматология» и «Фармация». Содержание пособия направлено на подготовку студентов к слушанию лекций по специальным дисциплинам.

В издании представлены адаптированные тексты описательного характера, типичные для научной литературы. Текстовый материал пособия соотнесён с программным материалом изучаемых предметов на профильных кафедрах.

Учебно-методическое пособие состоит из корректировочной части, основной части и приложения.

Корректировочная часть включает мини-тексты по биологии и задания к ним. В основной части пособия представлены адаптированные тексты научного стиля речи по специальным дисциплинам, которые студенты изучают на 1-ом курсе (анатомия, гистология, фармакология и стоматология). Каждый текст сопровождается серией заданий, направленных на формирование слухового восприятия речи. Каждая серия заданий включает задания подготовительного и речевого характера.

Подготовительные упражнения способствуют развитию объёма кратковременной и долговременной памяти, пониманию смысла словосочетаний и предложений, выработке навыков их быстрого произнесения и написания.

Цель речевых упражнений – обучение студентов воспроизведению информации с опорой на план, грамматические конструкции, схемы, таблицы.

В пособии предложены тексты для контроля и дополнительные научно-популярные тексты, которые могут быть использованы как для аудирования, так и для написания письменных пересказов.

В пособии соблюдаются принцип преемственности в обучении и принцип профессиональной направленности обучения.

Таким образом, обучение аудированию на материале текстов по

специальности позволяет ускорить процесс формирования у студентов умений и навыков аудирования, а значит, увеличивает эффективность усвоения знаний по специальным дисциплинам. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. Также аудирование позволяет овладеть говорением, чтением и письмом на более продвинутом уровне, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения.

### Литература

1. Гез, Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. - 2004. - №5. - С. 32 – 34.
2. Грызулина, А. Ещё 2 приёма обучения аудированию / А. Грызулина, Д. Павловский // Учитель - №6 - 2000.
3. Клобукова, Л. П. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина // Мир русского слова – 2002. – 15 с.
4. Колчина, А. И. Принципы обучения аудированию через систему интернет / А. И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам. - Вып. 2. - СПб., 2005. - С. 174 – 177.
5. Пономарева, И. В. Взаимосвязь аудирования и говорения. канд. дисс. / И. В. Пономарева. – М., 1985. с.11-15.
6. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование / Е. И. Пассов. - Липецк. Липецкий гос. пед. институт, 1998. – 299 с.

**Лашкевич Н.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ К АДАПТИРОВАННОМУ ТЕКСТУ

При планировании урока необходимо помнить о функциональной направленности занятия. Речевую деятельность иностранных учащихся

предлагается формировать с помощью адаптированных текстов, сопровождаемых заданиями, направленными на развитие речевой компетенции. Систему упражнений следует подчинять коммуникативной задаче, выводя полученные знания в речевое действие.

*Ключевые слова: сознательно-практический подход, коммуникативные задания, адаптированный текст, синтетический подход, аналитический подход.*

**Lashkevich N. A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

## COMMUNICATIVE TASKS TO ADAPTED TEXT

There is a need to keep the functional orientation of sessions in mind when planning a lesson. The speech activity of foreign students is proposed to form with the help of adapted texts, accompanied by tasks aimed to develop speech competence. The system of exercises should be subordinated to the communicative task bringing the acquired knowledge into speech action.

*Keywords: conscious-practical approach, communicative tasks, adapted text, synthetic approach, analytical approach.*

В настоящее время среди методистов нет единого мнения о том, какой подход к преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) является наиболее продуктивным: обучение учащихся правилам грамматики и лексики, ознакомление с языковыми образцами или активное вовлечение в процесс коммуникации через воссоздание наиболее естественной языковой среды. Огромное влияние на развитие методики преподавания РКИ оказал коммуникативный метод, концепция которого была сформулирована Е.И. Пассовым [1]. Согласно основным положениям данного метода, коммуникативное обучение предполагает построение образовательного процесса как создание модели общения, при этом целью является формирование коммуникативной компетенции. Однако русский язык имеет очень сложную предложно-падежную и видо-временную систему. Применение только коммуникативного метода не всегда приносит ожидаемые результаты, поэтому представляется методически оправданным комбинирование ранее указанных подходов. Придерживаясь мнения, что работа с текстом, как аудиторная, так и внеаудиторная, способствует

развитию коммуникативной компетенции, рассмотрим некоторые аспекты работы с текстом в рамках методики преподавания РКИ.

Грамотный подбор коммуникативных заданий в качестве пред- и послетекстовых упражнений позволит организовать учебную деятельность, отвечающую целому ряду методических принципов [2-4] современного сознательно-практического подхода [5]. Так, использование адаптированных текстов соотносится с принципом ситуативно-тематического представления учебного материала. Выбор и подготовка языкового материала, предусматривая его соответствие требованиям определенного уровня владения языком, предоставляет необходимые языковые единицы. Тем самым создаются условия накопления знаний для речевого общения: монологическое высказывание или диалог в определённой ситуации. Следует также отметить, что использованием адаптированных текстов в учебной деятельности достигаются общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели. Известно, что овладение иностранным языком невозможно без «погружения» в культуру страны изучаемого языка. Наиболее ярко национально-культурная специфика проявляется в лексике, фразеологии, афористике, антропонимике. Одним из важнейших источников этих сведений как раз являются адаптированные тексты. Они знакомят учащихся с культурой, историей, обычаями и традициями народа. Более того, работа с текстами предполагает семантизацию основного и дополнительных оттенков значения слова, а также описание лексического фона слова, т.е. его тематических и синтаксических связей.

Выполнение коммуникативных заданий позволяет учащимся фокусировать внимание лишь на том лексико-грамматическом материале и на тех синтаксических конструкциях, с применением которых осуществляется коммуникативная деятельность. Следовательно, соблюдается функциональный принцип. Кроме того, адаптированный текст представляет собой речевой образец, наполненный лексическими единицами. Ряд коммуникативных пред- и послетекстовых упражнений направлен на использование компонентов образца для того, чтобы строить подобные высказывания. Таким образом, текст служит базой для закрепления синтаксических конструкций и активизации лексических единиц, согласно принципу изучения лексики и морфологии на синтаксической основе.

Целенаправленное формирование у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности, соответствует принципу коммуникативной направленности обучения.



Коммуникативность предполагает умение построить собственное высказывание. Даже простейшие диалоги и краткие монологические высказывания являются речевой деятельностью. Коммуникативные задания к адаптированному тексту способствуют активному говорению.

В методике сложились два подхода к обучению диалогической и монологической речи: синтетический и аналитический [6]. Синтетический подход представляет собой движение от элементов к целому, т.е. от отдельных диалогических единств (фрагментов монолога) к пространному диалогу (развернутому монологу). **Аналитический подход** – движение от целого к элементам. При данном подходе работа над текстом выполняется в несколько этапов: знакомство с довольно большим по объему диалогическим (монологическим) текстом-образцом, анализ фонетико-интонационных, лексико-грамматических особенностей и логического развертывания ситуации, составление собственного диалогического (монологического) высказывания путем варьирования наполнения текста-образца, переход к выражению собственных мыслей в условиях усложнения речемыслительных задач (новая ситуация общения, собственное отношение к фактам, предложенная тема). В [6] также сформулировано и содержание заданий на развитие диалогической и монологической речи. Далее приводятся примеры упражнений, предлагаемые нами для работы с адаптированным текстом «Электронная библиотека», соотнесенные в соответствии с типами заданий, изложенными в [6].

#### **Синтетический подход.**

1. Формирование умения самостоятельно строить одно предложение, соответствующее заданию.

Например, перед студентами может быть сформулирована задача:

*«Закончите предложения, выбрав вариант, соответствующий содержанию текста: 1) «Люди старшего поколения считают, что... « 2) «Процесс чтения в современном мире приобрёл... « 3) «Цифровые версии книг... « 4) «Поиск книг в электронных библиотеках... « 5) «Прслушивание аудиокниги совмещается... «».*

2. Формирование умения самостоятельно строить высказывание, состоящее из нескольких логически связанных предложений и отражающее разные функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение).

Примером задания данного типа может служить вопрос о действующих лицах, о месте и времени действия (назвать и охарактеризовать). Мы, в свою очередь, рекомендуем следующее упражнение:

*«Расположите предложения из текста в соответствии с логикой:*

а) Цифровые версии книг имеют свои достоинства. б) Прослушивание аудиокниги можно совмещать с другими делами. в) Люди старшего поколения считают, что молодёжь отказывается читать книги. г) Зайти на сайт и найти нужную книгу возможно там, где есть подключение к Интернету. д) Процесс чтения в современном мире приобрёл иной формат – электронный. е) Литература в электронных библиотеках бесплатная, а в книжных магазинах – дорогая. ж) Экран монитора не способен подарить чувство радости от прикосновения к книге. з) Поиск книг в электронных библиотеках по параметрам самостоятелен и быстр. «

### 3. Формирование умения строить законченный монолог.

Потенциальное задание может содержать просьбу описать предмет, явление или событие из текста. Нам представляется целесообразным следующий вид деятельности учащегося:

*«Перескажите текст, используя словосочетания из задания.*

*План-опорная схема: 1. Старшее поколение. 2. Ошибочное утверждение. 3. Современный мир. 4. Электронный формат. 5. Перспективный ресурс. 6. Радостные чувства. 7. Настольная книга. 8. Цифровые версии. 9. Разнообразные темы. 10. Самостоятельный поиск. 11. Выбранные параметры. 12. «Электронные чернила». 13. Любимая аудиокнига. 14. Мобильная связь. 15. Электронное устройство. 16. Приятное времяпровождение. «*

### **Аналитический подход.**

1. Формирование умения анализировать текст: выделять главную идею; определять композицию, функционально-смысловый тип текста; находить лексико-грамматические особенности.

*«Составьте номинативный план текста. Примерное начало назывного плана: 1. Мнение людей старшего поколения. 2. Отказ молодёжи от чтения книг. 3. Распространение такого явления как электронная библиотека. «*

### 2. Формирование умения строить высказывание по образцу.

В заданиях данного типа предлагается выполнить частичное изменение текста-образца. Все изменения в данном случае программирует преподаватель. Примером может служить упражнение:

*«Перескажите текст от лица бабушки, взволнованного тем, что внуки отказываются читать книги».*

### 3. Формирование умения выражать собственное мнение.

Преподаватель может предложить учащимся поразмышлять, чем вызвана та или иная последовательность событий, описанных в тексте, дать характеристику действующих лиц (места действия, эпохи), высказать

собственное отношение к фактам, изложенным в тексте, и обосновать его, передать содержание текста от разных лиц, защищая их позиции, мнения, действия и т.д. Наконец, учащимся может быть рекомендована тема для самостоятельного монологического высказывания.

Примеры заданий:

*«Прочитайте незаконченное высказывание итальянского историка литературы Луиджи Сеттембрини (1813-1877): «Книга – лучший ...». Как бы вы его продолжили? Сравните ваш вариант с оригиналом «Книга – лучший друг человека». Обоснуйте своё мнение».*

*«Как вы понимаете фразу: «Слово есть поступок» (Л.Н. Толстой, русский писатель, 1828-1910)? Запишите свои рассуждения по схеме: I. Тезис (то, что надо доказать или объяснить). II. Доказательства (или аргументы, доводы, обоснования, объяснения). III. Вывод».*

*«Подготовьте монологическое высказывание (сообщение) на тему: «Перечитывание учит искусству читать» (Эмиль Фаге, французский критик и историк литературы, 1847-1916)».*

### Литература

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва: 1989. – 276 с.
2. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Шукин. – Москва: Высшая школа. 2003. – 305 с.
3. Крючкова, Л. С. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. С. Крючкова. [и др.] – Москва: АОЗТ «Кодекс–М», 2001. – 480 с.
4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И. П. Лысаковой. – Москва: Владос. 2016. – 304 с.
5. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – Москва: 1965. – 229 с.
7. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст. 2006. – 272 с.

**Гладышева М.К., Самуйлова Т. И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

## **МИНИМИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В статье речь идет о возможности минимизации грамматической информации морфологических форм при обучении чтению литературы по специальности. Делается акцент на зависимость отбора грамматического минимума для чтения от семантической и структурной значимости, а также частотности употребления словоформ, что будет способствовать адекватному пониманию текста и облегчит изучение русского языка для иностранных учащихся, читающих литературу по специальности на русском языке.

*Ключевые слова: грамматический минимум, семантическая значимость, структурная значимость, частотность, содержательная информация, вспомогательная информация, избыточное значение.*

**Gladysheva M. K., Samuylova T. I.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

## **MINIMIZING GRAMMAR MATERIAL WHEN TEACHING READING SPECIALTY LITERATURE**

The article deals with the possibility to minimize grammar information of morphological forms when teaching reading literature in the specialty. The emphasis is placed on the dependence of the selection of the grammatical minimum for reading on the semantic and structural significance, as well as the frequency of use of word forms, which will contribute to an adequate understanding of the text and facilitate the study of the Russian language for foreign students reading literature on a specialty in Russian.

*Keywords: grammatical minimum, semantic significance, structural significance, frequency, informative information, auxiliary information, excess value.*

Обучая иностранных учащихся чтению литературы по

специальности, мы прежде всего стремимся реализовать цель формирования навыков и умений, позволяющих воспринимать текст на русском языке как источник информации. Для этого должна быть отработана техника чтения такого уровня, чтобы она создала предпосылки для перехода от чтения вслух к чтению про себя, что влечет необходимость овладения более высоким темпом чтения, расширением поля чтения, свертываемостью внутренней речи. От техники чтения зависит понимание прочитанного. Однако большое значение для чтения литературы по специальности имеет и осмысление грамматической системы русского языка с целью ее минимизации при составлении текстов.

При чтении литературы по специальности возможно ограничиться только теми формами, без которых недостижимо адекватное понимание текста. Чтобы определить значимость грамматической формы для понимания, следует установить, носителями какой грамматической информации выступает эта морфологическая форма.

Грамматическая информация языка может быть содержательной и избыточной. Содержательная грамматическая информация выражает связи и понятия, существующие объективно, и сообщает о реальных экстралингвистических фактах и отношениях. Так, флексии множественного числа существительных являются носителями содержательной грамматической информации, так как они указывают, что речь идет об объективно существующем множестве предметов или явлений. В научном стиле речи используются почти исключительно формы настоящего времени глаголов во вневременном значении, что передают флексии глаголов настоящего времени в 3-м лице множественного числа. Частое употребление глаголов-связок в составном сказуемом (*является, представляет собой, заключается, состоит, делится* и т.п.) тоже несут основную информацию, и их необходимо включить в грамматику для чтения.

Вспомогательная информация относится к плану выражения, а не к содержанию сообщения. Так, флексии – показатели рода существительных – передают вспомогательную информацию. Об особенностях русской грамматики говорит то, что, например, существительное *скелет* мужского рода, *рука* – женского, *ребро* – среднего.

Следует учитывать, что некоторые грамматические показатели передают содержательную информацию, но являются ее вторичным выражением. Например, формы множественного числа прилагательных выражают основную информацию, однако являются избыточными, так как понятие множественности уже передано формами существительных,

при которых они употребляются.

Учитывая сказанное, можно отметить, что при отборе грамматического минимума для чтения литературы по специальности необходимо прежде всего учитывать критерии содержательности грамматических показателей. Но это не значит, что для минимума следует отобрать только формы, передающие содержательную информацию и являющиеся ее первичным выражением.

Понятие содержательности грамматической информации тесно связано с понятием семантической значимости формы в предложении. Однако следует отметить, что если оценивать падежные формы с точки зрения их содержательности, семантической значимости, то включение в грамматический минимум большинства из них окажется нецелесообразным.

При отборе грамматического минимума для изучения литературы по специальности необходимо учитывать частотность употребления словоформ. Форма, не имеющая самостоятельной семантической значимости, может быть очень частотной в научных текстах. Так, субъективное, определительное и объективное значения родительного падежа передаются в научном стиле порядком слов (например, *взаимосвязь явлений, нагрвание воды*). Флексия родительного падежа содержит избыточную информацию, но в силу исключительно высокой частотности эта форма должна быть включена в грамматический минимум, так как знание ее будет способствовать умению более быстро ориентироваться в структуре предложения, что чрезвычайно важно для развития способности к беспереводному пониманию текста.

Третьим критерием, который должен учитываться при отборе падежных форм, является критерий структурной значимости падежной формы. Например, форма творительного падежа, реализующая свое значение в составе словосочетания (например, *являться, называться, отличаться, характеризоваться*) должна быть введена в грамматический минимум, поскольку существительное в этой форме входит в состав предикативной группы, и его значение позволит быстро выделить эту группу и провести последующий анализ предложения.

Не вызывает сомнения целесообразность включения в грамматический минимум формы именительного падежа единственного числа, так как она является исходной, несущей содержательную информацию о числе. Она частотна в научной речи и структурно значима. Однако в грамматический минимум целесообразно внести только формы с нулевой флексией для существительных мужского и женского рода, с

флексией *-а/-я* – для существительных женского рода и с флексией *-о/-е* – для среднего рода. Формы с этими флексиями будут встречаться не только у существительных, но и у глаголов в форме прошедшего времени, и у кратких прилагательных, и у кратких причастий.

Наиболее частотной является форма родительного падежа, особенно определительные и объективные значения беспредложных форм (например, *сила тяжести, появление свойств, строение сосудов, работа мышцы*). Предложные формы представлены чаще всего конструкциями с предлогами *для, из, от*. Учитывая частотность этих форм, их необходимо включить в грамматику для чтения.

Формы дательного падежа малочастотны, не имеют самостоятельной семантической и структурной значимости и представляют собой чаще всего обусловленные и связанные синтаксемы, значения которых реализуются в словосочетаниях. Можно включить в минимум только формы с предлогами *к* и *по* (*крепиться к костям, распределяться по направлению, относиться к макроэлементам, делиться по свойствам*).

Структурная значимость формы винительного падежа не подлежит сомнению, несмотря на то что она не имеет самостоятельной семантической значимости, и ее значение определяется или семантикой предлога, или местом в предложении. В грамматический минимум следует включить форму винительного падежа женского рода, а в текстах по биологии и форму мужского рода, поскольку в них это форма (одушевленных существительных) является возможной.

Формы творительного падежа в научном тексте чаще всего встречаются в конструкции с предлогом *с*, выражающей условное, временное и причинно-следственное значения (например, *с изменением скорости, с повышением температуры*) или при глаголах, десемантизированных полностью или частично (например, *быть, являться, называться и т.п.*). В этих случаях семантика словосочетаний определяется семантикой входящих в них слов и значение флексий является здесь избыточным.

В форме творительного падежа используются чаще имена собственные в функции агентивного дополнения в пассивной конструкции (например, *открыт Менделеевым, создан коллективом учёных*). Значение флексии в этом случае тоже является избыточным. Тем не менее целесообразно включить в грамматику для чтения форму творительного падежа, так как она широко употребляется в качестве присвязочного члена, а значит, имеет высокую структурную значимость. Знание значения этой формы позволит учащимся быстро определить группы субъекта и предиката в предложении и ускорит процесс понимания текста.

Знание или незнание флексий предложного падежа не отразится на понимании при чтении. Ориентиром для выделения такой конструкции служит предлог, поэтому форму предложного падежа, не имеющую самостоятельной семантической и структурной значимости, можно не включать в грамматический минимум для чтения литературы по специальности.

Являются частотными и имеют структурную значимость при выделении групп субъекта и объекта формы множественного числа именительного и винительного падежей. Эти формы целесообразно ввести в минимум как одну, и только в текстах по биологии ввести форму винительного падежа одушевленных существительных.

Формы множественного числа родительного падежа исключительно частотны и содержательны, что требует их введения в минимум.

Флексии дательного, творительного и предложного падежей (-ам, -ами, -ах) можно ввести единым комплексом, не дифференцируя их значения. Достаточно указать, что эта группа окончаний обозначает множественное число.

Таким образом, для чтения научной литературы достаточно ввести следующие падежные формы существительных:

атом, атома, атомом; атомы, атомов, атом (-ам, -ами, -ах);

молекула, молекулы, молекулу, молекулой; молекул;

жидкость, жидкости, жидкостью; жидкостей;

ядро; ядра.

Что касается прилагательных, то многие исследователи считают, что флексии русского прилагательного избыточны на 85% в художественных текстах, а в научных – избыточность окончаний прилагательных составляет почти 100%. Прилагательное находится примерно в 99% в препозиции по отношению к существительному, следовательно, значение его падежной формы может быть установлено по значению формы существительного. Значит, падежные окончания прилагательных в грамматический минимум для чтения литературы по специальности могут не включаться.

Конечно, учащиеся изучают русский язык, чтобы говорить на нём, и поэтому должны уметь использовать падежные окончания в полном объеме. Но если целью изучения являются чтение и понимание научной литературы, то возможным представляется ограничение знакомством только с теми формами, без которых недостижимо адекватное понимание текста. Такая минимизация грамматического материала значительно облегчит изучение русского языка для тех, кто читает научную литературу на русском языке.



### Литература

1. Вербицкая, А. А. Проблема отбора и минимизации лексики на начальном этапе обучения речи / А. А. Вербицкая. – Донецк: Сборник тезисов Всеукраинской научно-практической конференции ДонНУ «Актуальные проблемы обучения студентов в современных условиях», 2013 г. – С. 6-7.
2. Головня, Е. В. Семинар по разделу «Научная речь» в рамках изучения дисциплины «Русский язык. Основы речевой коммуникации» / Е. В. Головня // Русский язык в современном мире: сборник статей по итогам научно-практической конференции (28 мая 2015 года) / В. Н. Селедцова, Н. В. Бубнова (общ. ред.). – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2015. – С. 77-82.

**Китаева Т.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### КОМПРЕССИЯ ТЕКСТА КАК ВИД УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена одному из видов учебной и самостоятельной работы студентов. Автор анализирует основные этапы компрессии авторского текста и определяет цели и задачи каждого этапа подготовки вторичного учебного текста.

*Ключевые слова: лингводидактика, специальный язык, первичный текст, компрессия текста, вторичный текст, этапы и цели компрессии.*

**Kitaeva T. V.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### TEXT COMPRESSION AS A TYPE OF EDUCATIONAL WORK

The article is devoted one of the types of educational and un a i ded work

a students. The author describes the main stages of compression of the author's text and defines the goals and objectives of each stage of the preparation of the derived text.

*Keywords: linguodidactics, special language, primary text, text compression, secondary text, stages and goals of compression.*

В процессе профессиональной деятельности людей язык насыщается специальными словами и выражениями, которые составляют специфику так называемого языка для специальных целей и предполагают наличие определенного уровня профессиональной компетентности, поскольку слова и словосочетания общеупотребительного и специального языков порой обозначают *разные предметы*. Значит, для приобретения адекватного речевого и языкового опыта необходимо «погружать» будущего специалиста в тексты специального языка. Одним из способов такого «погружения» является компрессия текста, которая не только развивает навыки усвоения и сохранения профессионально значимой информации, но и учит воспринимать тексты специального языка. В связи с этим вспоминаются слова Т.Н. Надеиной, которая подчеркивала, что «если прочитать 1000 слов, а затем записать 50, подытоживающих прочитанное, то коэффициент усвоения будет выше, чем, если прочитать 10000 слов, не записав ни одного».

Компрессия – основной вид переработки текста, цель и ценность которого заключается в возможности построения текстов новых жанров на основе текста-первоисточника. Таковыми являются конспект, тезисы, реферат, аннотация, резюме.

В идеале компрессия должна способствовать формированию и развитию навыков и умений отчетливого восприятия содержания текста-основы, смысловой связи частей текста между собой, выделения основной и второстепенной информации. Работа над компрессией способствует более глубокому пониманию фактов специального языка.

Основными этапами компрессии являются: установление круга важных вопросов, разделение текста на смысловые части, определение главной мысли каждой части, выделение ключевых слов, составление плана, создание вторичного текста.

При всем многообразии планов они преследуют одну и ту же цель, а стало быть, все они выполняют одинаковые функции: определение схемы подачи материала, обобщение содержания текста-источника, организация самоконтроля. Все это призвано облегчить восстановление текста-основы, организовать самоконтроль и улучшить сделанные записи.

Наиболее востребованным в процессе изучения русского языка

студентами-нефилологами является реферирование.

Реферирование может быть репродуктивным и продуктивным. Однако в структуре реферата любого типа выделяются следующие компоненты: библиографическое описание, собственно реферативный текст, справочный аппарат. Как и любой другой текст реферат имеет определенную композицию, а именно:

- вступление, в котором необходимо указать исходные данные текста, сведения об авторе, чему посвящена работа и в связи с чем написана;
- основная часть, в которой должны быть перечислены и проанализированы основные проблемы и вопросы, о которых идет речь в тексте первоисточника;
- общий вывод о значении всей темы или проблемы реферлируемого текста.

Подготовка реферата, как показывает практика, – один из наиболее сложных видов самостоятельной работы студентов. Возможно, это обусловлено тем, что уровень развития коммуникативно-когнитивных навыков студентов соответствует репродуктивному уровню культуры речевого поведения (да и то не всегда!). Реферирование же предполагает наличие умения объективно передавать содержание текста, определять проблему, корректно оценивать факты и аргументы первоисточника, не искажая их смысл, что соответствует более высокому уровню культуры речевого поведения – адаптационному.

Составление репродуктивного реферата – начальный и очень важный этап работы по формированию профессиональной компетентности студентов. На этом этапе должны быть отработаны следующие умения:

- определять тему,
- выделять ключевые слова по абзацам,
- составлять план текста с опорой на ключевые слова, в виде двусоставных предложений,
- определять проблематику текста на основе пунктов плана, поскольку они собственно и представляют собой перечень проблем, рассматриваемых в тексте,
- составлять вторичный текст, раскрыв в его основной части проблематику первичного текста.

Конечная цель обучения репродуктивному реферированию текстов – умение работать со специальной литературой, ориентироваться в потоке информации, отбирая необходимую, то есть переход на более высокий уровень культуры речевого поведения – адаптационный. Кроме того, эти умения создают предпосылки для перехода на творческий уровень речевого поведения. Особенностью творческого уровня является то,

что студент не только в полной мере управляет процессом понимания материала, но и активизирует свой творческий потенциал. Учитясь делать собственные частные и промежуточные выводы, обретая способность видеть рассматриваемые явления в реальной связи с практикой. А это в свое время позволит обучающимся идти в своем совершенствовании от пересказа текста к его свободному воспроизведению, включая элементы собственного видения проблемы, а впоследствии переходить к сочинению новых, собственных текстов, благодаря умению смыслового и нормативного саморегулирования своих высказываний. Содержанием нормативного саморегулирования можно считать оценку соответствия или несоответствия высказывания субъективному эталону правильного словоупотребления и сочетаемости слов. Содержанием саморегулирования можно считать оценку соответствия или несоответствия высказывания замыслу.

### Литература

1. Гойхман, О. Я Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. - М., 1997
2. Роджерс, К Свобода учиться: чем может стать образование / К. Роджерс. - М., 1969
3. Слобин, Д Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. - М., 1976

**Василевская Ю. А., Ивашень Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКОЙ

В статье описываются способы передачи безэквивалентной лексики с национально-культурной спецификой.

*Ключевые слова: лексические единицы, национально-культурная специфика, предметно-безэквивалентные лексемы, лингвострановедческая работа.*

**Vasilevskaya Yu.A., Ivashen E. I.**  
*Belarusian state medical University*  
*Belarus, Minsk*

## LEXIC UNITS WITH NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY

The article describes the methods of transmitting equivalent vocabulary with national-cultural specificity.

*Keywords: lexical units, national-cultural specificity, subject-equivalent equivalent lexemes, linguistic and regional work.*

Язык является не только средство общения, он также дает нам возможность организовать, квалифицировать и упорядочить свой опыт, причем каждый язык делает это по-своему, на основе присущих только ему специфических единиц, форм и категорий. Являясь главным инструментом познания и освоения внешнего мира, язык выступает основным средством как общения людей, так и ознакомления с другими культурами. Академик Л. В. Щерба сказал: «Как известно, мир, который дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается по-разному в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры, слова разных языков разнятся по своим вторичным ассоциациям» [4, с. 428]. В свою очередь, разнообразие языков отражает разнообразие картин мира. Однако нельзя сказать, что один язык лучше отражает окружающий мир, а другой хуже. Языки имеют одинаковые номинативные возможности, поэтому любое значение может быть выражено в любом языке. Просто то, что в одном языке представлено унифицировано, в другом может быть в большей или меньшей степени расчленено, дифференцировано [4, с.428], в одном языке представлено словом, в другом – сочетанием слов или компонентом значения. Все это, в конечном итоге, результат того или иного соотношения таких факторов как действительность, ее отражение в сознании и языковая семантика. Преподаватель РКИ, который ставит перед собой задачу обучить иностранных студентов, сталкивается с трудностями при объяснении лексических единиц с национально-культурной спецификой. Трудность восприятия иноязычными учащимися русской лексики, содержащей национальный компонент, прежде всего, объясняется тем, что каждая национально маркированная единица лексики представляет собой сложную систему как смыслов и ассоциаций, так и расхождений, относящихся к своеобразным национально специфическим

реалиям. Такая лексика называет понятия, не существующие в других языках и культурах. Её понимание связано с пониманием той содержательной информации, которая стоит за национально маркированным словом и на уровне лексического понятия, и на уровне лексического фона [1]. Интерес к национальным особенностям семантики лексических единиц связан с ее отражательным характером и связью с экстралингвистическими причинами существования языка, внеязыковой действительностью.

Проявлением национально-культурной специфики слова исследователи считают национальные особенности символического употребления отдельных лексических единиц в разных языках, когда некоторые предметы или явления в жизни определенного народа приобретают символический смысл, что отражается как на семантике, так и на употреблении называющих их слов.

У одного народа нет предмета или каких-либо признаков предмета, которые имеются в материальной культуре другого народа. Это и обуславливает наличие в языке группы предметно-безэквивалентных лексем, обозначающих чисто русские (или немецкие, английские и т.д.) предметы и явления действительности: им в языке сравнения соответствуют этнографические лакуны. В русском языке – это *квас, лапти, матрешка, балалайка, кефир, кокошник, гусли, щи, борщ* и др. Отсутствием или несовпадением признаков предмета обусловлена национально-культурная специфика значений таких, например, слов, как рус. *горчица* (острый вкус), нем. *Senf* (острый или кисло-сладкий вкус); рус. *фрикаделька* – *шарик из рубленого мяса, сваренный в бульоне*, нем. *Frikadelle* – *жареная котлетка, тефтелька*; рус. *совершеннолетний* – *с 18 лет*, фр. *majeur* – *с 21 года*.

Существуют следующие способы передачи безэквивалентной лексики с национально-культурной спецификой:

1) транскрибирование/ транслитерирование – передача безэквивалентной лексики графическими средствами переводного языка с максимальным приближением к оригинальной фонетической или графической форме: русск. пельмени – нем. *Pelmeni*, спутник – *Sputnik*, колхоз – *Kolchos*;

2) калькирование – заимствование путём перевода (обычно по частям) слова или оборота: русск. День Победы  
- нем. *Tag des Sieges*;

3) подбор функционального аналога – т.е. слова, которое представляет собой «элемент конечного высказывания, вызывающего сходную реакцию у русского читателя» [3, с.251]: русск. шашка – нем. *Säbel*,

4) описательный перевод – способ приблизительного перевода,

при котором понятие объясняется: русск. ушанка – нем. warme Mütze mit Ohrenklappen (тёплая шапка с клапанами для ушей);

5) родо-видовая замена – приблизительная передача содержания лексической единицы единицей с более широким значением, подставляя родовое понятие вместо видового: винегрет – Salat;

6) освоение – адаптация иноязычной лексической единицы, т.е. придание ей на основе иноязычного материала обличия родного слова: калмычка – Kalmykin (с помощью немецкого суффикса -in).

Однако, на уроках РКИ не все приемы работы, принятые в традиционной методике, можно использовать в процессе изучения лексических единиц с национальной спецификой. Так, абсолютно неприемлемым является замена слова изучаемого языка соответствующим эквивалентом родного языка учащихся, ведь большинство слов с национальной спецификой не имеют точного эквивалента в родном языке студентов. Поиски эквивалента на родном языке студентов зачастую не только не облегчают понимание, но и уводят их «в сторону» от истинного смысла, заложенного во внутренней форме слова.

Целью лингвострановедческой работы на уроке РКИ является формирование фоновых знаний у иностранных учащихся посредством применения различных способов и методов, которые помогут преодолевать межкультурные барьеры в процессе обучения русскому языку.

### Литература

1. Азитова, Г. Ш. Лексические единицы с национально-культурной спецификой в практике обучения русскому языку как иностранному / Г. Ш. Азитова, Г. Ш. Азитова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. - 2017. - №4
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. - 1973 - С. 251
4. Щерба, Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград, 1974. – 428 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аксенова Галина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Алферова Анна Николаевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России, Смоленск, Россия, [analfferova@gmail.com](mailto:analfferova@gmail.com)

**Арцішэўскі Аляксандр Аляксандравіч**, д.м.н, прафесар кафедры марфалогіі БДЭУ, г.Мінск, Рэспубліка Беларусь

**Баранова Ирина Ивановна**, директор Центра тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Высшая школа международных образовательных программ г.Санкт-Петербург, Россия, [ira7799@mail.ru](mailto:ira7799@mail.ru)

**Безрукова Ольга Александровна**, канд. пед. наук, доцент, директор ООО «НМЦ общей и специальной педагогики», г.Москва, Россия, [director@specped.ru](mailto:director@specped.ru)

**Битехтина Наталия Борисовна**, ведущий специалист Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, департамент цифровых образовательных технологий, методический отдел по русскому языку, г.Москва, Россия, [natalia.bitehtina@yandex.ru](mailto:natalia.bitehtina@yandex.ru)

**Близиук Ирина Алексеевна**, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Военной академии РБ, г.Минск, Республика Беларусь, [crownwife@gmail.com](mailto:crownwife@gmail.com)

**Божкова Марина Ивановна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [bojkova\\_m@tut.by](mailto:bojkova_m@tut.by)

**Бойкова Светлана Николаевна**, старший преподаватель кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета им. Ф.Скорины, [lukjanchiksn@mail.ru](mailto:lukjanchiksn@mail.ru)

**Будько Майя Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [majyabudko@yandex.by](mailto:majyabudko@yandex.by)



**Бурханская Нина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Военной академии Республики Беларусь Email: [alexandre.burkhanski@gmail.com](mailto:alexandre.burkhanski@gmail.com)

**Бурчик Екатерина Владимировна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [majyabudko@yandex.by](mailto:majyabudko@yandex.by)

**Буховец Снежана Климовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Быстрова Татьяна Сергеевна**, преподаватель кафедры иностранных языков Московского Государственного Технологического Университета «СТАНКИН», института экономики и технологического менеджмента, Москва, Россия, [tsbystrova@mail.ru](mailto:tsbystrova@mail.ru)

**Вариченко Галина Владимировна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета, г.Минск, Беларусь, [vargalina@mail.ru](mailto:vargalina@mail.ru)

**Василевская Елена Петровна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [majyabudko@yandex.by](mailto:majyabudko@yandex.by)

**Василевская Юлия Александровна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Васьковцова Светлана Олеговна**, старший преподаватель кафедры «Славянские и романо-германские языки» Белорусского государственного университета транспорта, г.Гомель, Беларусь, [wolskaja@mail.ru](mailto:wolskaja@mail.ru)

**Вильтовская Анна Александровна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Войтович Наталья Владимировна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [nvv54321@mail.ru](mailto:nvv54321@mail.ru)

**Вольская Ирина Игоревна**, старший преподаватель кафедры «Славянские и романо-германские языки» Белорусского государственного университета транспорта, г.Гомель, Беларусь, [wolskaja@mail.ru](mailto:wolskaja@mail.ru)

**Гетьманенко Наталия Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русистики и лингводидактики Карлова университета, г.Прага, Чехия, [ngetmanenko@gmail.com](mailto:ngetmanenko@gmail.com)

**Гладышева Мария Константиновна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Головня Анастасия Ивановна**, кандидат филологических наук, магистр, доцент кафедры компьютерной лингвистики и лингводидактики Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь

**Голубева Анна Владимировна**, главный редактор учебно-издательского центра «Златоуст», кандидат филологических наук, доцент, г.Санкт-Петербург, Россия, [avg@zlat.spb.ru](mailto:avg@zlat.spb.ru)

**Гранкина Марина Анатольевна**, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Южного федерального университета, Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, г.Ростов-на-Дону, Россия, [grankinama@sfedu.ru](mailto:grankinama@sfedu.ru)

**Гримута Светлана Викторовна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г.Гродно, Республика Беларусь, [relish5@rambler.ru](mailto:relish5@rambler.ru)

**Гринкевич Елена Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [e-leks@rambler.ru](mailto:e-leks@rambler.ru)

**Гринцевич Тамара Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Белорусский и русский языки» БГАТУ, г.Минск, Республика Беларусь, [tagrin@tut.by](mailto:tagrin@tut.by)

**Громова Ольга Ивановна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [olga.gromova.77@mail.ru](mailto:olga.gromova.77@mail.ru)

**Дерябина Марина Афанасьевна**, заведующий кафедрой русского и белорусского языков Витебского государственного медицинского университета, г.Витебск, Республика Беларусь,

[marina.deryabina.1964@mail.ru](mailto:marina.deryabina.1964@mail.ru)

**Дзвинковская Надежда Анатольевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [ndzvinkovskaja001@gmail.com](mailto:ndzvinkovskaja001@gmail.com)

**Доминикова Светлана Фёдоровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, г.Могилев, Республика Беларусь, [svet\\_lana\\_dominik@mail.ru](mailto:svet_lana_dominik@mail.ru)

**Дубинина Любовь Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), г.Москва, Россия, [Lyub-Dubinina@yandex.ru](mailto:Lyub-Dubinina@yandex.ru)

**Дунькович Жанна Александровна**, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи УО «Военная академия Республики Беларусь», г.Минск, Республика Беларусь, [s.rukavishnikova@list.ru](mailto:s.rukavishnikova@list.ru)

**Дымова Евгения Александровна**, старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков, г.Гродно, Республика Беларусь, [vgeniya.dymova@gmail.com](mailto:vgeniya.dymova@gmail.com)

**Дятко Инна Михайловна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного аграрного технического университета, г.Минск, Беларусь, [Kafedra.belrus@mail.ru](mailto:Kafedra.belrus@mail.ru)

**Ермалович Алла Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Занкович Елена Петровна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного аграрного технического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [kafedra.belrus@mail.ru](mailto:kafedra.belrus@mail.ru)

**Зданович Елена Сергеевна**, преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, г.Гродно, РБ, [el.zdanovich@gmail.com](mailto:el.zdanovich@gmail.com)

**Ивашень Елена Ивановна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Кавинкина Ирина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г.Гродно, Республика Беларусь, [irinikav@mail.ru](mailto:irinikav@mail.ru)

**Калаша Нахидех**, преподаватель русского языка, аспирант; университет Аль-Захра; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Тегеран, Иран; г.Москва, Россия

**Китаева Татьяна Васильевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Кишкевич Елена Валентиновна**, доцент кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь, [kishkevich@bsu.by](mailto:kishkevich@bsu.by)

**Климкович Ольга Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, г.Витебск, Беларусь, [olga-klimkovich@mail.ru](mailto:olga-klimkovich@mail.ru)

**Климова Валентина Николаевна**, ведущий специалист, канд. филол. наук, доцент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, департамент цифровых образовательных технологий, методический отдел по русскому языку, г.Москва, Россия, [val-kl@mail.ru](mailto:val-kl@mail.ru)

**Ковынева Ирина Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет, г.Курск, Россия, [ir\\_kov@yahoo.com](mailto:ir_kov@yahoo.com)

**Кожевникова Мария Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык для иностранных граждан», г.Москва, Россия, [kozhevnmariya@yandex.ru](mailto:kozhevnmariya@yandex.ru)

**Кожухова Наталья Егоровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Козрог Зоя Павловна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь, [kbrl@mail.ru](mailto:kbrl@mail.ru)

**Королёва Тамара Владимировна**, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи УО «Военная академия Республики Беларусь», г.Минск, Республика Беларусь, [s.rukavishnikova@list.ru](mailto:s.rukavishnikova@list.ru)

**Кошевец Светлана Феликсовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Кузнецов Александр Леонидович**, кандидат исторических наук, доцент заведующий кафедрой «Страноведение» Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, г.Москва, Россия

**Кузьмина Татьяна Васильевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [tanja.kuzmina@mail.ru](mailto:tanja.kuzmina@mail.ru)

**Кузьминова Тамара Николаевна**, кандидат исторических наук, доцент Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь

**Кулаженко Наталья Валериановна**, старший преподаватель кафедры «Славянские и романо-германские языки» Белорусского государственного университета транспорта, г.Гомель, Республика Беларусь, [wolskaja@mail.ru](mailto:wolskaja@mail.ru)

**Курлович Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры лингвистических дисциплин Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г.Горки, Республика Беларусь, [t\\_skikevich@mail.ru](mailto:t_skikevich@mail.ru)

**Куровская Юлия Петровна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [7037618@gmail.com](mailto:7037618@gmail.com)

**Кухта Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [a8710885@gmail.com](mailto:a8710885@gmail.com)

**Лапуцкая Ирина Иосифовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [ice-le@tut.by](mailto:ice-le@tut.by)

**Лашкевич Наталья Александровна**, преподаватель кафедры

белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [lashkevich.natali@gmail.com](mailto:lashkevich.natali@gmail.com)

**Лебедевская Татьяна Васильевна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [lebedevskaya@mail.ru](mailto:lebedevskaya@mail.ru)

**Левицкая Анна Дмитриевна**, старший преподаватель кафедра русского и латинского языков Саратовского государственного медицинского университета, Россия, Саратов, [levickie@mail.ru](mailto:levickie@mail.ru)

**Логунова Ольга Алферова**, преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава России, Смоленск, Россия, [analferova@gmail.com](mailto:analferova@gmail.com)

**Лопатина Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент Сибирского института управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ, г. Новосибирск, Россия, [slopatina@siu.ranepa.ru](mailto:slopatina@siu.ranepa.ru)

**Любочко Наталья Алексеевна**, старший преподаватель кафедры «Славянские и романо-германские языки» Белорусского государственного университета транспорта, г.Гомель, Республика Беларусь, [wolskaja@mail.ru](mailto:wolskaja@mail.ru)

**Людчик Нелла Николаевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Мазько Галина Чеславовна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г.Гродно, Республика Беларусь, [bilbus@rambler.ru](mailto:bilbus@rambler.ru)

**Майборода Светлана Витальевна**, старший преподаватель кафедры русского языка ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Медицинская академия им. С.И. Георгиевского, г.Симферополь, Россия, [ameli25@yandex.ru](mailto:ameli25@yandex.ru)

**Макарова Инна Николаевна**, преподаватель кафедры русского и белорусского языков УО «Гродненский государственный медицинский университет», г.Гродно, Республика Беларусь, [sana78@list.ru](mailto:sana78@list.ru)

**Макеенкова Татьяна Викторовна**, старший преподаватель кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г.Смоленск, Россия, [tatamak@list.ru](mailto:tatamak@list.ru)

**Макова Марина Николаевна**, заведующий подготовительным отделением ФГБОУ ВО МГЛУ им.М.Тореза, Институт международных образовательных программ, г.Москва, Россия, [makova\\_marina@mail.ru](mailto:makova_marina@mail.ru)

**Максимова Антонина Лукинична**, кандидат филологических наук, доцент, учебно-издательский центр «Златоуст», г.Санкт-Петербург, Россия, [avg@zlat.spb.ru](mailto:avg@zlat.spb.ru)

**Максимович Наталья Юрьевна**, старший преподаватель кафедры русского языка СЗГМУ им. И.И. Мечникова

**Малашкина Тамара Казимировна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [mtk49@mail.ru](mailto:mtk49@mail.ru)

**Малинкина Наталья Анатольевна**, преподаватель кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия, [tatamak@list.ru](mailto:tatamak@list.ru)

**Малько Анна Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистических дисциплин УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», г.Горки, Республика Беларусь, [belrusgorki@mail.ru](mailto:belrusgorki@mail.ru)

**Манивская Татьяна Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры языковой подготовки Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина, Центр международного образования, г.Харьков, Украина, [interstudent@karazin.ua](mailto:interstudent@karazin.ua)

**Матвеева Наталия Георгиевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Махнач Юлия Игоревна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Мельникова Татьяна Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [melnikovatn@rambler.ru](mailto:melnikovatn@rambler.ru)

**Меренкова Людмила Александровна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Митроченкова Юлия Юрьевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель подготовительного отделения Медицинской

академии им. С.И. Георгиевского Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, г.Симферополь, Россия

**Мишонкова Надежда Алексеевна**, старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, г.Гродно, Республика Беларусь, [mna0412@yahoo.com](mailto:mna0412@yahoo.com)

**Мосейчук Татьяна Викторовна**, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой общего и славянского языкознания Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, г.Могилев, Республика Беларусь, [tmosejchuk@yandex.ru](mailto:tmosejchuk@yandex.ru)

**Наумчик Виктор Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Республиканского института профессионального образования, г.Минск, Беларусь, [viktor\\_n@list.ru](mailto:viktor_n@list.ru)

**Наумчик Раиса Павловна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Беларусь, [viktor\\_n@list.ru](mailto:viktor_n@list.ru)

**Новик Анастасия Александровна**, Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Смоленского государственного медицинского университета, г.Смоленск, Россия, [ingitora@ya.ru](mailto:ingitora@ya.ru)

**Новикова Лидия Петровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г.Витебск, Беларусь, [lidaapril29@mail.ru](mailto:lidaapril29@mail.ru)

**Новосельцева Инесса Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [navaseltsava.i@gmail.com](mailto:navaseltsava.i@gmail.com)

**Носик Алеся Анатольевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Нуриева Сурма Галиб кызы**, преподаватель Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского, г.Саратов, Россия, [starodubcevakseniya93@gmail.com](mailto:starodubcevakseniya93@gmail.com)

**Огородникова Светлана Васильевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [kbrl@mail.ru](mailto:kbrl@mail.ru)



**Окуневич Юлия Андреевна**, магистр образования, преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, г.Гродно, Беларусь, [rusbel@grsmu.by](mailto:rusbel@grsmu.by)

**Петрачкова Инна Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного учреждения образования «Гомельский государственный медицинский университет», г.Гомель, Беларусь, [innamihail@mail.ru](mailto:innamihail@mail.ru)

**Петрова Наталья Эдуардовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет, г.Курск, Россия, [na\\_tali68@mail.ru](mailto:na_tali68@mail.ru)

**Платоненко Оксана Васильевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного аграрного технического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [kafedra.belrus@mail.ru](mailto:kafedra.belrus@mail.ru)

**Поповская Кристина Андреевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Проконина Вера Владимировна**, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [veraprok88@mail.ru](mailto:veraprok88@mail.ru)

**Проконина Жанна Васильевна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [jana.malaya@mail.ru](mailto:jana.malaya@mail.ru)

**Прокофьева Лариса Петровна**, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского и латинского языков Саратовского государственного медицинского университета, г.Саратов, Россия, [prokofievalp@mail.ru](mailto:prokofievalp@mail.ru)

**Пустошило Елена Петровна**, доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, г.Гродно, Республика Беларусь, [elenapustoshilo@mail.ru](mailto:elenapustoshilo@mail.ru)

**Ратынская Наталья Валерьяновна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Родина Елена Ивановна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Родина Марина Юрьевна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и ОД Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [mararoenator@gmail.com](mailto:mararoenator@gmail.com)

**Рукавишникова Светлана Михайловна**, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи УО «Военная академия Республики Беларусь», г.Минск, Республика Беларусь, [s.rukavishnikova@list.ru](mailto:s.rukavishnikova@list.ru)

**Саакян Левон Николаевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г.Москва, Россия, [LNSaakyan@pushkin.institute](mailto:LNSaakyan@pushkin.institute)

**Самуйлова Татьяна Ивановна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Санникова Алла Владимировна**, доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Сас Татьяна Сергеевна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Сентябова Анастасия Владимировна**, магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, г.Гродно, Республика Беларусь, [lushasent@mail.ru](mailto:lushasent@mail.ru)

**Сипайло Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Могилевского государственного областного института развития образования, г.Могилев, Республика Беларусь, [esipailo@gmail.com](mailto:esipailo@gmail.com)

**Скикевич Татьяна РБ**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистических дисциплин Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь, [t\\_skikevich@mail.ru](mailto:t_skikevich@mail.ru)

**Стародубцева Ксения Николаевна**, преподаватель Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского, г.Саратов, Россия, [starodubcevakseniya93@gmail.com](mailto:starodubcevakseniya93@gmail.com)

**Сташевич Ирина Александровна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Строганова Кристина Евгеньевна**, соискатель общеуниверситетской кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г.Минск, Республика Беларусь, [educationrussia.stroganova@yandex.ru](mailto:educationrussia.stroganova@yandex.ru)

**Сушкевич Полина Всеволодовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Таркан Наталья Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и межкультурных коммуникаций Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, г.Могилев, Республика Беларусь, [tmozejchuk@yandex.ru](mailto:tmozejchuk@yandex.ru)

**Таркан Наталья Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой общего и славянского языкознания, доцент кафедры литературы и межкультурных коммуникаций Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

**Тивари Ирина Викторовна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Тихонюк Виктор Иванович**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков БГЭУ, г.Минск, Беларусь, [kbrl@bseu.by](mailto:kbrl@bseu.by)

**Токарева Татьяна Евгеньевна**, профессор, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Военный университет» МО РФ, г. Москва, Россия, [msmarina@bk.ru](mailto:msmarina@bk.ru)

**Ускова Ольга Александровна**, доктор филологических наук, доцент, директор Центра тестирования, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета им. М. Тореза г.Москва, Россия, [olgauskova@mail.ru](mailto:olgauskova@mail.ru)

**Ушакова Елена Иосифовна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Федорцова Екатерина Григорьевна**, кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой иностранных языков УО «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации» (БТЭУ ПК), г.Гомель, Республика Беларусь, [elenavoevodkina@rambler.ru](mailto:elenavoevodkina@rambler.ru)

**Фильцова Марина Сергеевна**, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинской академии имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г.Симферополь, Российская Федерация, [marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru)

**Фокина Ирина Сергеевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного аграрного технического университета, г.Минск, Беларусь, [Kafedra.belrus@mail.ru](mailto:Kafedra.belrus@mail.ru)

**Фомченко Анна Олеговна**, ассистент кафедры иностранных языков Московского государственного технического университета «СТАНКИН», г.Москва, Россия, [fomc-anna@gmail.com](mailto:fomc-anna@gmail.com)

**Черкас Владимир Николаевич**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков БГЭУ, г.Минск, Беларусь, [kbrl@bseu.by](mailto:kbrl@bseu.by)

**Чуреева Ольга Александровна**, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинской академии имени С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», Симферополь, Республика Крым, [au-room-ua@mail.ru](mailto:au-room-ua@mail.ru)

**Чэнь Бо**, аспирант Минского лингвистического университета, Пекин, Китай

**Шадурская Людмила Ивановна**, преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**Шакун Надежда Степановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Военной академии Республики Беларусь, Минск, Беларусь, [nieshta@gmail.com](mailto:nieshta@gmail.com)

**Шарапа Алла Анатольевна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [SharapaAA@bsmu.by](mailto:SharapaAA@bsmu.by)

**Шахова Елена Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинской академии имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский

федеральный университет имени В.И. Вернадского», г.Симферополь, Российская Федерация, [Shahova72@mail.ru](mailto:Shahova72@mail.ru)

**Ширина Елена Леонидовна**, заведующий учебным кабинетом языкового тестирования ГУО «Республиканский институт высшей школы», Учебный центр международного сотрудничества в сфере образования, г.Минск, Беларусь, [eshir@tut.by](mailto:eshir@tut.by)

**Широкова Ольга Алексеевна**, старший преподаватель кафедры «Страноведение» Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, г.Москва, Россия

**ЯковлеваСофияИосифовна**, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного экономического университета, г.Минск, Республика Беларусь, [kbrl@bseu.by](mailto:kbrl@bseu.by)

**Януш Лилия Аркадьевна**, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь, [liliya.yanush.by@gmail.com](mailto:liliya.yanush.by@gmail.com)

**Яресь Людмила Болеславовна**, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, г.Минск, Республика Беларусь, [belrus@bsmu.by](mailto:belrus@bsmu.by)

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	3
<b>Санникова А.В., Мельникова Т.Н.</b> 45 лет преподавания РКИ: от первых выпускников до первых международных телемостов .....	6
<b>ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ</b> .....	15
<b>Ускова О.А., Саакян Л.Н.</b> Современный учебник РКИ в контексте межкультурной коммуникации.....	15
<b>Баранова И.И.</b> Грамматический аспект обучения научному стилю речи в курсе русского языка как иностранного .....	22
<b>Гетьманенко Н.И.</b> Доминантные факторы мотивации как движение к успешному овладению компетенциями в РКИ (результаты опроса-2019 студентов-иностранцев нефилологических специальностей вузов Республики Беларусь).....	29
<b>Голубева А.В.</b> Цифровые технологии в учебных материалах по РКИ: необходимый элемент или дань моде?.....	43
<b>СЕКЦИЯ 1.</b> <b>СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ;</b> <b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> .....	51
<b>Ширина Е.Л.</b> Целесообразность комбинирования технологий и методов обучения русскому языку как иностранному в современных академических условиях.....	51
<b>Левицкая А.Д.</b> Метод проектов как средство промежуточной аттестации при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков.....	57

<b>Сентябова А.В.</b> Интерактивные формы обучения при преподавании РКИ.....	62
<b>Лапуцкая И.И.</b> Современные подходы к презентации лексического материала на уроке РКИ.....	67
<b>Кишкевич Е.В., Януш Л.А.</b> Современный формат учебно-профессионального обучения по РКИ – использование ЭУМК.....	72
<b>Бойкова С.Н.</b> Специфика обучения латинскому языку специалистов филологического профиля.....	79
<b>Войтович Н.В.</b> Работа над глагольными приставками на занятиях по РКИ.....	83
<b>Проконина В.В., Проконина Ж.В.</b> Обучение чтению на современном этапе.....	88
<b>Дерябина М.А.</b> Стратегии усвоения синтаксических конструкций.....	94
<b>Гринкевич Е.И., Буховец С.К.</b> Глухота не приговор (работая по фильмам на уроках РКИ).....	97
<b>Меренкова Л.А., Ярость Л.Б.</b> Учебный комплекс «Русский язык как иностранный (начальный курс)» как основа для формирования творческой речевой деятельности.....	102
<b>Кулаженко Н.В., Любочко Н.А.</b> К вопросу об использовании компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному.....	105
<b>Гринкевич Е.И., Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковынева И.А., Петрова Н.Э.</b> К вопросу об использовании аудиовизуальных средств обучения в процессе формирования профессиональной компетенции иностраннных студентов-медиков.....	109
<b>Макеенкова Т.В., Малинкина Н.А.</b> Интеграция методов и технологий обучения русскому языку как иностранному (примеры и результаты).....	116
<b>Фомченко А.О.</b> Возможности реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному с применением интернет-технологий.....	122
<b>Битехтина Н. Б., Климова В.Н.</b> Система работы по подготовке к восприятию аудиотекста при обучении аудированию в электронной среде.....	126

<b>Зданович Е.С.</b> Молчание в обучении русскому языку как иностранному.....	133
<b>Кожевникова М.Н.</b> Обучение иностранцев русскому языку: от коммуникативных компетенций к мета-профессиональным.....	138
<b>Козорог З.П.</b> К вопросу о роли современных образовательных технологий в формировании у студентов-иностранцев мотивации к изучению русского языка как иностранного .....	141
<b>Дубинина Л.Л., Манивская Т.Е.</b> Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественнонаучного профиля. Прагматический компонент его содержания.....	144
<b>Наумчык В.М., Наумчык Р.П.</b> Асноўныя напрамкі, якія вызначаюць эфектыўнасць выкладання рускай мовы як замежнай.....	150
<b>Токарева Т.Е.</b> Лингводидактическая стратегия как необходимый инструментарий современного образовательного процесса.....	154
<b>Фокина И.С.</b> Речевая разминка на занятиях РКИ.....	160
<b>Платоненко О.В., Сас Т.С.</b> Совершенствование навыков диалогической речи на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.....	164
<b>Ермалович А.В.</b> Семантизация речевых единиц при обучении русскому языку как иностранному.....	170
<b>Шадурская Л.И.</b> Обучение технике письма. Формирование графических навыков.....	175
<b>Ушакова Е.И.</b> Особенности отражения межпредметных связей в содержании курса русского языка как иностранного для студентов 1 курса, обучающихся по специальности «Фармация».....	179
<b>Василевская Е.П.</b> Коммуникативные задачи, стратегии и тактики в современной лингвометодике обучения РКИ.....	181
<b>Гринкевич Е.И., Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковынева И.А., Петрова Н.Э.</b> О некоторых вопросно-ответных стратегиях в медицинском дискурсе врача и пациента.....	185



<b>Громова О.И.</b> Эвристические методы в обучении русскому языку как иностранному.....	159	
<b>Дзвинковская Н.А., Кошевец С.Ф.</b> Использование когнитивного подхода при формировании компетенций специалистов медицинского профиля.....	195	
<b>СЕКЦИЯ 2.</b>		
<b>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.....</b>		202
<b>Головня А.И., Чэнь Бо.</b> Паремии с концептом «здоровье» в преподавании русского языка какиностранного.....	202	
<b>Кузьмина Т.Н.</b> Учет национальных особенностей в работе с китайскими учащимися на факультете доуниверситетского образования.....	207	
<b>Максимович Н.Ю.</b> Игровые элементы обучения на уроках РКИ как средство адаптации.....	213	
<b>Мишонкова Н.А.</b> Формирование культуры межнационального общения иностранных учащихся.....	218	
<b>Мельникова Т.Н., Сипайло Е.В., Таркан Н.Е.</b> Место художественной литературы в преподавании русского языка иностранным студентам нефилологических специальностей.....	225	
<b>Бурчик Е.В.</b> Национально-культурные реалии Беларуси в учебных пособиях по РКИ, предназначенных для ПО.....	231	
<b>Дымова Е.А.</b> Интерференция в процессе овладения русским языком туркменоязычными студентами.....	236	
<b>Дятко И.М.</b> О некоторых аспектах преподавания русского языка как иностранного.....	239	
<b>Черкас В.Н., Тихонюк В.И.</b> Особенности изучения русских фразеологизмов в китайской аудитории.....	242	
<b>Лопатина С.С.</b> Формирование межкультурной коммуникации в процессе подготовки иностранных студентов.....	246	
<b>Макарова И.Н.</b> Содержание процесса формирования коммуникативной компетенции студентов на уроках русского языка как иностранного.....	251	

**Чуреева О.А.**

Актуальные речевые этикетные формулы прощания в русском и английском языках: функциональный аспект.....256

**Калаша Нахидех.**

Межкультурная коммуникация и её роль в процессе преподавания РКИ в иранских вузах.....262

**Майборода С.В.**

Нарратив пациента в обучении иностранных студентов-медиков русскому языку.....268

**Пустошило Е.П.**

Научно-исследовательская работа как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов-иностранцев в медицинском вузе.....274

**Кузнецов А.Л., Широкова О.А.**

Об опыте социокультурной адаптации иностранных учащихся в Москве....279

**Самуйлова Т. И.**

Роль национальных социокультурных реалий и стереотипов общения в обучении русскому языку иностранных учащихся.....283

**Тивари И.В.**

Особенности адаптации индийских студентов.....288

**Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.**

Учебная экскурсия как средство социальной адаптации и аккультурации иностранных студентов в Республике Беларусь.....292

**Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.**

Некоторые вопросы межъязыкового трансфера, процессы воспроизведения и порождения иноязычной речи.....297

**Ле Тхи Фьонг Линь.**

Роль языковой картины мира в процессе виртуальной межкультурной бизнес-коммуникации.....301

**СЕКЦИЯ 3.**

**НАУЧНЫЙ, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК ОБЪЕКТУ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....307**

**Доминикова С.Ф.**

Лингвокультурологический ресурс прецедентных феноменов в обучении РКИ.....307

**Климкович О.А.**

Описание картины как один из элементов занятия по русскому языку как иностранному у студентов-художников.....313

<b>Максимова А.Л.</b> Учебная лексикография научной и технической лексики.....	319
<b>Мосейчук Т.В., Таркан Н.Е.</b> Грамматические категории как объект лингвокультурологического изучения в процессе преподавания РКИ.....	323
<b>Шакун Н.С.</b> Новые темы для дисциплины «Лингвострановедение».....	328
<b>Яковлева С.И.</b> Лингвокультурологический видеокурс на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории.....	332
<b>Кухта С.В.</b> Текст как объект обучения РКИ.....	338
<b>Бурханская Н. Н., Фатеева С.И.</b> Военная дипломатическая риторика.....	341
<b>Фильцова М.С., Шахова Е.М.</b> Адекватная интерпретация профессионального текста как основа формирования коммуникативной культуры обучающихся.....	345
<b>Гринцевич Т.И.</b> Формирование языковой компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных студентов инженерного профиля.....	352
<b>Занкович Е.П.</b> Учебный научный текст в профессионально-ориентированном обучении РКИ.....	356
<b>Носік А.А., Ратынская Н.В.</b> Пераклад тэкстаў медыцынскай тэматыкі як сродак выхавання і навучання прафесійнай лексіцы.....	360
<b>Алферова А.Н., Логунова О.Н.</b> Самостоятельная работа студента при изучении темы «Регистрация больных».....	365
<b>Быстрова Т.С.</b> Метатекстовые показатели как средства связности текста в курсе РКИ.....	371
<b>Вариченко Г.В.</b> Развитие профессиональных навыков у иностранных студентов.....	375
<b>Божкова М.И.</b> Обучение реферированию научной статьи (из опыта работы с иностранными магистрантами).....	380
<b>Дунькович Ж.А., Королева Т.В., Рукавишникова С.М.</b> Особенности перевода текстов военного и военно-технического содержания.....	384

<b>Малько А.И.</b> Об использовании страноведческих текстов на занятиях по русскому языку как иностранному.....	388
<b>Новикова Л.П.</b> Аутентичный медиатекст как средство формирования коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному.....	391
<b>Новосельцева И.И.</b> Аудиотекст в обучении языку специальности.....	395
<b>Скикевич Т.И., Курлович И.Н.</b> Особенности преподавания русского языка как иностранного монгольским студентам.....	402
<b>Вольская И.И., Васьковцова С.О.</b> Основные аспекты подбора текстов по лингвострановедению при изучении РКИ.....	405
<b>Петрачкова И. М.</b> Адаптация текстов по специальности при обучении языку профессионального общения иностранных студентов-медиков.....	409
<b>Кожухова Н.Е.</b> Формы работы НИРС на кафедре белорусского и русского языков (ретроспектива культурологической и коммуникативной составляющей в работе с иностранными учащимися).....	413
<b>Будько М.Е., Сушкевич П.В.</b> Контрольные работы по РКИ как средство активизации учебной деятельности студентов.....	421
<b>Матвеева Н.Г.</b> Уподобление форм слова и функциональные особенности морфологических вариантов.....	425
<b>Носік А.А., Грынкевіч А.І.</b> Да пытання аб варыятыўнасці эмацыйных фразеалагізмаў у беларускай і рускай мовах.....	430
<b>Сташевич И.А.</b> Лингвострановедческий подход в современной методике преподавания РКИ.....	436
<b>СЕКЦИЯ 4.</b> <b>НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ И ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ. ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....</b>	440

<b>Мишонкова Н.А.</b> Организация исследовательской и проектной деятельности в области поликультурного воспитания.....	440
<b>Безрукова О.А.</b> Диагностика речевого развития: методологические и прикладные аспекты.....	445
<b>Окуневич Ю.А.</b> Словообразовательные модели феминтивов в практике преподавания РКИ.....	453
<b>Федорцова Е.Г.</b> Бонусная система на занятиях с белорусскими и иностранными студентами (сравнительный анализ).....	458
<b>Кавинкина И.Н.</b> Лингвострановедческий потенциал экскурсии в обучении магистрантов-иностранцев.....	463
<b>Мазько Г.Ч.</b> Музейные экспозиции в формировании межкультурной компетенции инофонов.....	468
<b>Блізнюк І.А.</b> Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці і праблемы патрыятычнага выхавання курсантаў пры выкладанні тэмы «ваенная фразеалогія».....	472
<b>Вильтовская А.А., Махнач Ю.И.</b> Стратегии работы с учебным текстом на занятиях по РКИ.....	478
<b>Арцішэўскі А.А.</b> Нацыянальныя каштоўнасці ў выхаванні сучаснай моладзі.....	484
<b>Новик А.А.</b> Использование реалий жизни иностранных студентов на занятиях по РКИ.....	489
<b>Агароднікава С.В.</b> Інавацыйныя аспекты моўнай тактыкі ў справавых зносінах.....	492
<b>Стародубцева К.Н., Нуриева С.Г.</b> Национальная кухня: от лексики до проектных работ (опыт комплексного обучения иностранных студентов-медиков).....	496
<b>Лебедевская Т.В.</b> Методика обучения теме «Человек. Портрет. Характер» иностраннных студентов .....	502
<b>Родина М.Ю.</b> К вопросу об использовании видеотехнологии на занятиях в клубе русского языка.....	509

**Строганова К.Е.**

Контрольно-измерительные материалы для диагностики уровня сформированности невербального компонента межкультурной компетенции у иностранных (арабских) студентов на занятиях по русскому языку как иностранному.....513

**Митроченкова Ю.Ю.**

Использование игр во время изучения и закрепления лексического материала на примере темы «Квартира».....519

**Савчик М.К., Вязович А.В.**

Обучение разговорной речи в преподавании РКИ китайским слушателям.....524

**Людчик Н.Н., Шарапа А.А.**

Обучение аудированию как один из видов работы с текстом по специальности..... 530

**Лашкевич Н.А.**

Коммуникативные задания к адаптированному тексту.....534

**Гладышева М.К., Самуйлова Т.И.**

Минимизация грамматического материала при обучении чтению литературы по специальности.....540

**Китаева Т.В.**

Компрессия текста как вид учебной работы.....545

**Василевская Ю.А., Ивашень Е.И.**

Лексические единицы с национально-культурной спецификой.....548

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....552**



Научное издание

«Технологии обучения русскому языку  
как иностранному и диагностика  
речевого развития»

Материалы XX Международной  
научно-практической конференции  
(г. Минск, 3 октября 2019 г.)  
Сборник статей

В авторской редакции

Ответственный редактор Т. Н. Мельникова  
Компьютерная верстка Я. А. Мальдис  
Технический редактор А. Б. Змиева

Подписано в печать 20.04.2020. Формат 70×100 1/16.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Усл.печ. л. 46,8.  
Уч.-изд. л. 36. Тираж 10 экз. Заказ \_\_\_\_\_.

Общество с ограниченной ответственностью «Научный мир»  
ул. Калинина 5-5, 220012 Минск  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий №1/451 от 19.12.2014 г.,

Отпечатано в типографии ООО «Полиграфт»  
г.Минск, ул.Кнорина, 50, корп.4, ком.401а.  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 2/14 от 21.11.2013г.