

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.62>

Войткова Анастасия Николаевна, Гончарова Татьяна Владимировна

[Пересказ как основной когнитивный механизм формирования лингво-коммуникативной компетенции в профессиональном лингвообразовании](#)

В статье ставится цель доказать эффективность использования техники пересказа как базовой технологии для формирования лингво-коммуникативной компетенции в изучении иностранного языка в профессиональном лингвообразовании. Рассмотрен когнитивный механизм построения речевого высказывания и представлена методика работы с учебным текстом как подготовительный этап перехода к пересказу текста или диалога на основе технологии применения ассоциативной карты, что представляет собой новизну данного исследования. Полученные результаты успешно применяются в процессе обучения иностранному языку студентов педагогического вуза.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2020/5/62.html

Источник

[Филологические науки. Вопросы теории и практики](#)

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 5. С. 315-320. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2020/5/

[© Издательство "Грамота"](#)

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Teaching Master's Degree Students to Decode Abbreviations in Technical Texts

Vlasko Natal'ya Konstantinovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Bauman Moscow State Technical University (Branch) in Kaluga
lasco201254@gmail.com

Erokhin Sergei Konstantinovich, Ph. D. in Technical Sciences, Associate Professor
Saint-Petersburg State Marine Technical University
erohinsk@gmail.com

Vilkova Polina Vladimirovna
State University of Land Use Planning, Moscow
polinanemoda@bk.ru

The process of information densification in technical texts manifests itself at the lexical level through increase in number and diversity of shortened lexical units, which hampers the information extraction process. It conditions the necessity to form Master's degree students' competence in decoding abbreviations. Originality of the study lies in the fact that the authors for the first time identify difficulties in decoding abbreviations that are absent in dictionaries and suggest exercises aimed to overcome these difficulties. The conclusion is made about the necessity to include training on how to work with abbreviations in Master's degree programs.

Key words and phrases: densification; scientific and technical text; Master's degree student; teaching correlate reconstruction; teaching translation.

УДК 372.881.111.1

Дата поступления рукописи: 27.02.2020

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.62>

В статье ставится цель доказать эффективность использования техники пересказа как базовой технологии для формирования лингво-коммуникативной компетенции в изучении иностранного языка в профессиональном лингвообразовании. Рассмотрен когнитивный механизм построения речевого высказывания и представлена методика работы с учебным текстом как подготовительный этап перехода к пересказу текста или диалога на основе технологии применения ассоциативной карты, что представляет собой новизну данного исследования. Полученные результаты успешно применяются в процессе обучения иностранному языку студентов педагогического вуза.

Ключевые слова и фразы: пересказ; лингво-коммуникативная компетенция; коммуникативный подход; ассоциативная карта; когнитивные процессы (когнитивный механизм); двойное декодирование информации; репродуктивная речь; продуктивная речь.

Войткова Анастасия Николаевна, к. филол. н., доц.
Гончарова Татьяна Владимировна, к. пед. н., доц.
Иркутский государственный университет
nasstenka@yandex.ru; gonharova.tv@yandex.ru

Пересказ как основной когнитивный механизм формирования лингво-коммуникативной компетенции в профессиональном лингвообразовании

*Everyone has a story to tell.
Даешь свободу слову!*

На сегодняшний день в рамках изучения иностранного языка в школе и неязыковом вузе коммуникативный подход обучения иностранному языку является ведущим и предполагает принципиальное погружение преимущественно в иноязычную деятельность, не фокусируя свое внимание на содержательной стороне речи студентов. В языковых вузах акцент тоже смещен в сторону коммуникативного подхода. Полагаем, что в профессиональном лингвообразовании недостаточно «коммуникативное выражение себя», необходимо в равной степени владеть и лексико-грамматическим оформлением своей речи. Для этого необходимо использовать базовые, доказавшие свою эффективность, традиционные методы обучения, так как «до сих пор отсутствует единая методика, обеспечивающая в должной мере становление у студентов (будущих преподавателей иностранных языков) умения связно и логично говорить на иностранном языке» [4]. Одним из таких методов является пересказ, помогающий выработать умение создать устный монологический текст на иностранном языке и развивающий способность анализировать дискурсивные задачи. Пересказ осознанно помогает студентам понять лексико-грамматические структуры изучаемого текста и вводить их сначала в репродуктивную речь,

с дальнейшим переходом в продуктивную и выходом в свободный личный речевой поток. Таким образом, **актуальность** предпринятого исследования обусловлена необходимостью пересмотра методики обучения пересказу как базового элемента формирования лингво-коммуникативной компетенции. Обучение пересказу остается актуальным, так как подавляющая часть речевой деятельности в процессе овладения иностранным языком строится на основе иноязычного текста-образца.

Научная новизна работы заключается во внедрении технологии использования ассоциативной карты при обучении пересказу как успешного средства формирования лингво-коммуникативной компетенции.

Целью исследования является детализированный анализ роли пересказа иноязычного текста при формировании лингво-коммуникативной компетенции у студентов высшей школы в профессиональном лингвообразовании как ведущего способа развития речевых умений на начальной стадии обучения иностранному языку.

В соответствии с целью были определены следующие **задачи**:

1) выявить и решить проблему формирования когнитивного механизма в лингво-коммуникативной компетенции на основе пересказа как технологии обучения иностранному языку;

2) обосновать и проверить эффективность предложенной методики по работе с пересказом с использованием ассоциативной карты как относительно нового технологического и эффективного способа работы с пересказом текста.

Практическая значимость работы состоит во введении в практику обучения предложенной методики работы с пересказом на основе ассоциативной карты в педагогическом вузе при подготовке будущих учителей иностранного языка.

Основными задачами овладения иностранным языком, безусловно, являются становление и развитие иноязычной речи в терминах современной парадигмы, то есть овладение коммуникативной компетенцией, которая тесно связана с лингвистической компетенцией. Само понятие «лингвистическая компетенция» включает в себя осмысление речевого опыта, «приобретенное интуитивное знание правил, языковых единиц, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания» [1, с. 4; 5, с. 71]. Соответственно, лингвистическая компетенция – это фундамент для формирования коммуникативной компетенции. Для понимания того, что может способствовать становлению и развитию иноязычной речи, то есть процессам правильного говорения, восприятия иноязычной речи, понимания прочитанного и письма, ясного выражения своих мыслей на иностранном языке, необходимо проанализировать современные методы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Увеличение значимости изучения иностранного языка, усиление мотивации к его изучению, внедрение коммуникативного подхода почему-то не приносят ожидаемо высокого результата. И учащиеся школ, и студенты высших учебных заведений не могут похвастаться своей способностью вступать в иноязычный диалог, то есть переключать свои когнитивные процессы декодирования с родного языка на знаки другой языковой системы. Другими словами, лингвистические компетенции не сформированы (лексические, грамматические паттерны), и мы не имеем права говорить о формировании коммуникативной компетенции без лингвистической, поэтому в рамках данной статьи мы используем термин **лингво-коммуникативной компетенции**.

Нам видится, что одна из проблем – это отказ от, казалось бы, старых форм работы по формированию иноязычной речи и отсутствие новых форм работы, формирующих лингво-коммуникативную компетенцию в должной степени. Например, и в школе, и в вузе коммуникативный метод обучения не предполагает использования пересказа на начальном этапе изучения иностранного языка как от средства развития иноязычной речи и считает его архаичным. Коммуникативно обучающиеся, возможно, и могут себя выразить, чтобы их поняли, но содержательная сторона (синтаксическая определенность) их высказываний оставляет желать лучшего. Результаты многолетней практики показывают, что при аудио-лингвальном и грамматико-переводном методе обучения роль у пересказа была более значимой, и уровень сформированности лингво-коммуникативной компетенции был намного выше.

Следует пояснить, что коммуникативный подход сформировался в 1970-х гг. в Европе, когда там необходимо было быстро социализировать большую волну эмигрантов, поэтому людей разных национальностей объединяли в классы с носителями языка, где задачей стала интеграция в социальную бытовую среду через изучение иностранного языка в реальном жизненном контексте. Безусловно, положительными принципами коммуникативного подхода явились смена роли учителя с наставника на советника и друга, коммуникативная направленность (проекты, дискуссии, коммуникативные игры), аутентичность и разнообразие материала, индуктивная подача грамматического материала (когда правила постигаются самими студентами, а не вербализуются преподавателем), взаимосвязанность устного и письменного общения, ситуативность, личностная ориентированность обучающего в разговоре (рассказать о себе, выразить свое мнение и т.д.). Пересказ текста, заучивание и разыгрывание диалогов наизусть – эти подходы как форма обучения иноязычной речи на сегодняшний день перестали быть объектами пристального формирования, развития и контроля и большинством преподавателей отрицаются, и отрицаются ошибочно, по нашему мнению. Мы считаем, что пересказ текста или диалога может и должен оставаться ключевым моментом в обучении иностранному языку «как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении» [7, с. 263], и особенно на его начальном этапе изучения.

Когда студент сталкивается с чтением и пересказом на иностранном языке, включаются все когнитивные процессы, ведь студент должен, по сути, проводить двойное декодирование информации как с точки зрения языкового-семантического восприятия текста в английском языке и осознания смыслов в когнитивном

пространстве родного языка, так и при пересказе с родного на английский на начальной ступени обучения. Реализуются сразу такие универсальные учебные действия, как анализ, сравнение, сопоставление, классификация, обобщение и др. Именно этот вид деятельности способствует формированию лингво-коммуникативной компетенции и принципа «думать на языке», где одновременно развиваются языковое знание, лексико-грамматические и фонологические умения.

Пересказ, в нашем понимании, учит как раз адекватному декодированию между двумя ментальностями двух языков, двух когнитивных пространств, учит понимать, что совпадение смыслов никогда не может быть стопроцентным, что синтаксическая форма двух языков может не совпадать. И пересказ текста на начальной стадии обучения дает возможность научиться это понимать и лавировать между двумя языковыми системами.

Во всем многообразии современных методик изучения иностранного языка пересказ текста – это основной вид репродуктивной деятельности, тренировка умения развития разговорной речи. На начальном этапе изучения иностранного языка любая попытка говорить самостоятельно без опоры на текст есть калькированный русский язык, где слова родного языка просто переводятся без учета, например, комбинаторности лексических единиц и грамматических правил. Количество пересказов рано или поздно переходит в качество продуктивной речи, формируется лингвистическая интуиция или чувство языка, то есть восприятие и употребление языкового материала на основе практических речевых умений, развивается чувствительность к значению слова или фразы, где интуитивно воспринимается лексическая единица в своем семантическом многообразии [6].

Традиционная схема того, как функционируют речевые механизмы, – это рецепция и репродукция. Рецепция – восприятие и осознание сути поступающей иноязычной информации в виде визуального графического текста как модели речевого образца учебного текста с конкретным языковым и речевым материалом. Репродукция – это самостоятельное и осознанное воспроизведение воспринятого текста с использованием языковых и речевых средств из этого текста. Пересказ текста – это промежуточное звено, где осуществляется тренировка формирования и развития лингво-коммуникативной компетенции. Совершенно очевидно, что если добавить в эту схему третью стадию – продукцию собственного речевого произведения при работе с учебным текстом, особенно на начальном этапе, то сформированные умения пересказа помогают развить чувство языка, учат формировать свои мысли на иностранном языке.

Отметим, что пересказ и механическое заучивание – это не одно и то же. Под пересказом текста мы будем понимать осознанный вид речепорождающей репродуктивной деятельности, готовящий студентов и учеников школы к самому процессу говорения, а следовательно, к формированию лингво-коммуникативной компетенции. Осмысленный пересказ текста тренирует память и мыслительные процессы, обогащая словарный запас и синтаксическую составляющую грамматической компетенции. Под «механическим заучиванием» мы будем понимать речевую деятельность, когда все усилия сконцентрированы на том, как бы не забыть кусок нерасчлененного «вербального массива текста», а не на концентрации хронологии событий с их параллельным языковым оформлением речевой деятельности. Ведь выученный текст не способствует развитию репродуктивной или продуктивной деятельности.

Пересказ текста на иностранном языке отличается от пересказа на родном языке. На родном языке внимание фокусируется на содержании и умения его передать, на иностранном языке добавляется фокус внимания на грамматические конструкции и синтаксис, а также лексику.

Традиционно выделяются два вида пересказа: подробный и выборочный с акцентом на идею или тему. В первом случае пересказ актуален при изучении новой лексики и грамматики, выражающих детали текста. На первых шагах, на начальном этапе эти пересказы актуализируются простыми предложениями, которые со временем студенты научатся развертывать и дополнять свое высказывание личным сообщением. Цель пересказа – научиться говорить на иностранном языке, это мостик к разговорной речи.

Организация пересказа может быть самой разной: устной, письменной, краткой или подробной, но так как в повседневной жизни устный пересказ занимает большую часть, то и акцент должен смещаться в сторону обучения устному пересказу.

Далее обсудим следующую методику работы с учебным текстом и его последующим пересказом:

1. Чтение про себя. Если читать вслух, то акцент внимания приходится на слухо-произносительные навыки, а не на содержание текста.

2. Разбор языковых и речевых элементов. Студенты изучают и обсуждают новые слова и грамматические конструкции. Пересказывая учебные и аутентичные тексты, отрывки из художественных произведений, студенты невольно запоминают, как работают лексические единицы и грамматические явления в контексте, то есть в реальных живых фразах. Ведь понятно, что изолированное заучивание слов ни к чему не приведет, ценно изучение слов в контексте.

3. Логическая разбивка текста (или фабульность и повествование). Студенты учатся дифференцировать ключевые слова и идеи (выделяют маркером их в тексте – органолептические заметки), далее они разбивают текст на смысловые части, составляя план сюжетной линии, письменные короткие заметки.

4. Структура самой репродуктивной деятельности. Последовательность и логичность – вот две ключевые категории пересказа (coherency & cogency).

5. Языковое оформление. Если студенты имеют дело со сложными предложениями, то они учатся их разбивать на более простые и учатся переформулировать их. Это есть умение осмысленной композиционной организации своей речевой деятельности, выстраивания причинно-следственных связей с использованием коннекторов. Первоначально выстраивая структуру своего пересказа, в дальнейшем студенты учатся структурировать собственную речь.

6. Говорение как конечная стадия пересказа текста, когда студентов побуждают рассказать о чем-то по аналогии с учебным текстом, то есть ориентируясь на исходный текст. В этом случае пересказ текста способствует формированию умений диалогической и монологической речи. Регулярная и методически грамотно организованная деятельность пересказа текста эффективно сказывается на уровне владения иностранным языком, и пересказ интересных текстов превращает изучение иностранного языка в увлекательный процесс. К тому же студентам нравится получать положительные результаты и эмоции в ситуации успеха. Ведь пересказ вызывает затруднения у студентов скорее всего потому, что сам процесс пересказа сопряжен с негативными мыслями: что они не смогут; не понимают, как и т.д. Или просто неправильно организована преподавателем методическая установка – как правильно пересказывать тексты.

Практика показывает, что студенты испытывают значительные затруднения в пересказе прочитанного. Ассоциативно все учащиеся воспринимают пересказ как нечто трудное, требующее много усилий, в том числе, по их мнению, механической зубрежки. Но если правильно подойти, то пересказ текста может стать и увлекательным, внушающим уверенность в себе и в овладении иностранным языком занятием.

С практической стороны отличный вариант тренировки пересказа – это технология применения ассоциативной карты (термин “mind-mapping”, который иногда переводится как интеллект-карта, ментальная карта, памятка и т.д.), когда особым способом фиксируются ключевые слова и понятие содержания исходного текста в виде ассоциативных полей, простых рисунков, коротких записей (то есть информация изображается графически). Внешне ассоциативная карта может напоминать серию рисунков, диаграмму с ответвлениями (подтемами), то есть присутствует индивидуальный метод обработки (анализа и синтеза) материала студентами [3]. Особенно сегодня, когда внедрение ФГОС предполагает увеличение объема обрабатываемой информации и самостоятельной работы обучающихся, ассоциативная карта становится актуальным методом обучения, направленным на активацию мышления через визуализацию для быстрого запоминания [9]. Самое важное в нашей работе с ассоциативными картами – это то, что мы не даем готовых схем. Студент сам ищет, структурирует события, героев и т.д., а преподаватель на данном этапе выступает только в роли помощника. После работы с ассоциативной картой студент пробует составить рассказ по схеме, что имеет ряд преимуществ, так как нет заучивания наизусть, и студент понимает, что говорит. Мы рекомендуем студентам рисовать ассоциативные карты для подготовки к пересказу от руки и дополнять карты рисунками, любыми образами, которые возникают при разборе текста. У ассоциативной карты нет рамок ограничения в использовании, ее можно широко применять не только в дисциплине «иностраный язык», но и при изучении других предметов.

Рассмотрим практический алгоритм использования ассоциативной карты на уроке иностранного языка при пересказе текста. Перед нами текст из учебника New-English File Pre-intermediate, раздел Practical English, страница 15. Представим небольшой фрагмент ассоциативной карты при работе с пересказом текста “Types of passengers” [11] (см. Рисунок 1).

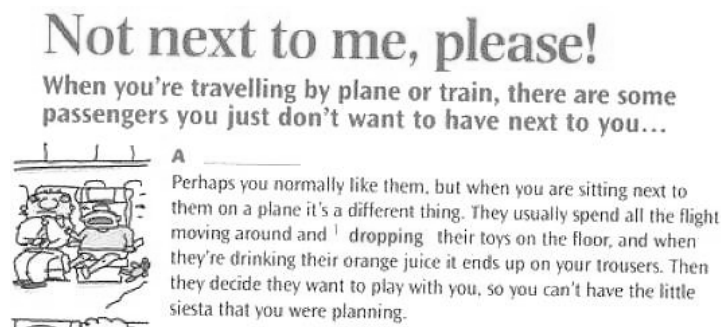


Рисунок 1. Пример текста для работы с ассоциативной картой

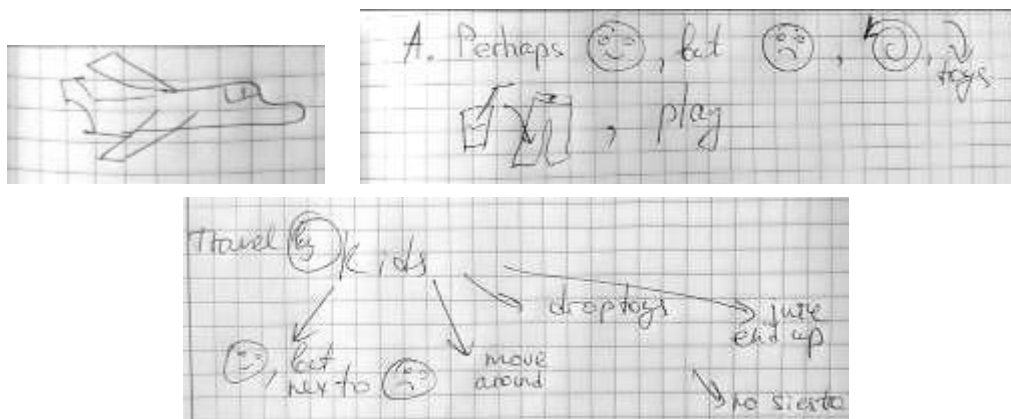


Рисунок 2. Пример ассоциативной карты студента

Выше мы показываем два примерных варианта, как студенты представили себе ключевые моменты сюжетной линии текста к пересказу (см. Рисунок 2). Мы мотивируем студентов готовиться к пересказу по лично составленным заметкам с опорой на ключевые слова и личные рисунки, это дает возможность активировать когнитивные процессы и легко восстанавливать все «основные реплики» текста и выводить их в речевой поток.

Сам процесс составления заметки, напоминающей «зашифрованную записку», или, в наших терминах, ассоциативной карты [2] – процесс, полезный во всех смыслах, требующий умения структурировать поступающую информацию. Зашифрованная информация легко декодируется и напоминает о сюжетной линии пересказа и о его лексическом наполнении (который обсуждается и учится заранее при подготовительном этапе к пересказу). Также задействуются функции слова и его разнообразные модификации в процессе словообразования и формообразования, «значения языковых единиц и мотивы их вставления в синтаксические конструкции» [10, p. 54].

Роль преподавателя в процессе научения эффективному пересказу остается ключевой, особенно на этапе подготовки. Прежде чем перейти к организации пересказа текста, необходимо провести все мероприятия по «обработке» исходного текста, то есть студенты должны отработать и знать исходный языковой и речевой материал, понять содержание, и только потом сначала вместе с преподавателем на занятии осуществлять пересказ текста.

Следует отметить, что необходимость обучения пересказу возрастает с каждым днем благодаря вхождению в нашу жизнь социальных сетей. Такое умение, как сторителлинг (storytelling), требует грамотного изложения мыслей и сформированных умений пересказа. В дальнейшем у студентов педагогического вуза пересказ присутствует в повседневной жизни. Мы пересказываем учебный материал, фильмы и книги, которые посмотрели или прочитали, в социальных сетях сегодня учат на вебинарах сторителлингу (направление в популярном сегодня инфобизнесе), например, как эффективно вести свой инстаграмм, свой блог (реалии нашей современной жизни) и т.д.

Помимо пересказа существуют разнообразные виды трансформации исходного аудио- или печатного текста, которые мы используем в своей работе, такие как краткое содержание воспринятого текста (summary), рассказ текста (story-telling), аннотация к тексту (blurb/synopsis/gist), реферирование (precise-writing), переложение/интерпретация (rendering), критическая статья/рецензия (critique / critical essay) [10; 12]. Ожидаемый результат от пересказа – это относительное совпадение с воспринимаемым исходным текстом, то есть сугубо репродуктивной речи, а в вышеперечисленных видах деятельности уже наблюдаются элементы репродуктивно-продуктивной и продуктивной речи, что есть следствие хорошо организованной работы по методике пересказа и сформированности лингво-коммуникативной компетенции.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило когнитивные процессы, задействованные в пересказе текста, и позволило прийти к **выводам**:

1. Пересказ иноязычного текста – это «речевой подэтап», когнитивный механизм тренировки языкового материала и речевой деятельности, за которым обязательно должно следовать применение активного отработываемого учебного языкового материала в подобной, но новой для студента речевой ситуации (в послетекстовом этапе с выходом в продуктивную речь).

2. Предложенная методика по работе с пересказом с использованием ассоциативной карты показала свою обоснованность и эффективность в процессе обучения иностранным языкам в языковом вузе. Внедрение данной методики в профессиональном лингвообразовании является новым технологичным способом работы с пересказом текста, то есть новой лингво-коммуникативной технологией.

В итоге в процессе коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку пересказ будет способствовать более эффективному освоению языка и овладению иноязычной лингво-коммуникативной компетенцией, так как когнитивные основы помогают студентам вуза и ученикам школы понять коммуникативно-когнитивную атмосферу языковых явлений.

Список источников

1. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. 1996. № 1. С. 3-8.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
3. Бьюзен Т. Карты памяти. Готовимся к экзаменам. Мн.: Росмэн-Пресс, 2007. 120 с.
4. Вейзе А. А. Введение диссертации (часть автореферата) [Электронный ресурс] // Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: на материале английского языка: дисс. ... д. пед. н. URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-porozhdeniya-vtorichnogo-teksta-v-kurse-vuzovskogo-obucheniya-inostrannym> (дата обращения: 15.03.2020).
5. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 70-74.
6. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137-142.
7. Григоренко С. Е., Сагалаева И. В. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 261-265.
8. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Яз. славян. культуры, 2004. 554 с.
9. Самохина В. М. Применение интеллект-карт в обучении [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 29 (133). С. 598-600. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37192/> (дата обращения: 15.02.2020).

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fifth edition. Harlow: Pearson Education, Limited (Longman), 2015. 446 p.
11. Oxenden C., Latham-Koenig C. New-English File Pre-intermediate: Pre-intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2013. 160 p.
12. Scrivener J. Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. Third edition. L.: Macmillan Publishers, Limited, 2011. 416 p.

Rendering as Basic Cognitive Mechanism to Form Students' Professional Linguo-Communicative Competence

Voitkova Anastasiya Nikolaevna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Goncharova Tat'yana Vladimirovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Irkutsk State University
nasstenka@yandex.ru; goncharova.tv@yandex.ru

The article justifies efficiency of rendering as the basic technique to form students' professional linguo-communicative competence. The paper examines the cognitive mechanism of a verbal statement formation and proposes methodology of working with an educational text as a transitional stage to rendering a text or dialogue on the basis of the associative map technology, which constitutes scientific originality of the study. The research findings can be successfully applied when teaching foreign language to pedagogical students.

Key words and phrases: rendering; linguo-communicative competence; communicative approach; associative map; cognitive processes (cognitive mechanism); double decoding of information; reproductive speech; productive speech.

УДК 372.881.161.1

Дата поступления рукописи: 23.03.2020

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.63>

Статья посвящена проблеме включения регионального компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному. Автор придерживается концепции культуроориентированности процесса обучения, доказывая, что изучение русского языка как иностранного (РКИ) в конкретном регионе неотделимо от знакомства с местной лингвокультурой. Демонстрируются приемы использования краеведческого материала в практике преподавания РКИ на довузовском этапе. Эффективность такого подхода подтверждается результатами работы с иностранными студентами Хабаровска. Предлагаются приемы формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций учащихся на краеведческом материале Дальнего Востока. В качестве учебного материала рассматривается ономастическая лексика Хабаровска и аутентичные тексты дальневосточных авторов П. Комарова и Д. Нагишкина.

Ключевые слова и фразы: русский язык как иностранный; региональный компонент; лингвокраеведческая компетенция; краеведческий материал Дальнего Востока; онимы Хабаровска; аутентичные тексты дальневосточных авторов.

Пылкова Анна Александровна, к. культ.
Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
gramdruk@mail.ru

Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента (на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов)

На современном этапе развития методики преподавания РКИ (русского языка как иностранного) доказана необходимость включения регионального компонента в процесс обучения иностранных студентов [2; 10; 12; 22]. На основе научных достижений отечественного лингвострановедения углубилось представление о роли региональных факторов в содержании и практике обучения РКИ в языковой среде. В результате данного направления получил развитие лингвокраеведческий подход, важность которого неоспорима: он дает возможность иностранным студентам представить специфические особенности края, в котором они проживают на период обучения, и знакомит их с особенностями русской ментальности [14]; сведения, полученные в процессе осмысления регионально-культурных языковых единиц, влияют на социокультурную адаптацию иностранных учащихся [5]; использование регионального компонента способствует активизации познавательных процессов, усиливая мотивацию и повышая интерес к обучению [8].

Лингвокраеведческий материал имеет большое прикладное значение. Знания и умения, полученные на занятиях с включением регионального компонента, активизируются в реальных ситуациях соприкосновения