

Однако успешное овладение этикетными средствами общения изучаемого языка в рамках межкультурной коммуникации требует реализации на занятиях принципа взаимодействия языка и культуры, а также диалога культур на каждом этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Гольдин В. Е. Обращение: теоретические проблемы / Под ред. Л. И. Баранниковой. Изд. 2-е испр. и доп. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. – 136 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – 656 с.
4. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М. : Русский язык, 1987. – 158 с.

УДК 372.881.111.1

Зыблева Д. В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Гомельский государственный технический университет
имени П. О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье анализируются отдельные аспекты обучения русскому языку студентов из Народной Республики Конго в Гомельском государственном университете имени П. О. Сухого. Метод сопоставления языковых систем французского и русского языков, выявление различий в их структурах, в функционировании единиц всех уровней и организации высказывания в целом создаёт основу для формирования устойчивых навыков речевой деятельности. Опора на родной язык позволяет студентам проводить анализ фонетического, лексического и грамматического материала, облегчает восприятие информации и способствует ускорению процесса овладения иностранным языком.

Ключевые слова: сопоставительный метод, вводно-коррективный курс, интерференция, речевые штампы, диалогическое единство, монологическая речь, дословный перевод.

В соответствии с учебной программой, рассчитанной на 408 часов в течение 1-6 семестров, иностранные студенты должны научиться:

а) реализовывать все виды речевых интенций и организовывать свою речь в соответствии с ситуацией общения и правилами речевого этикета в монологической и диалогической формах;

б) использовать различные стратегии чтения и интерпретировать информацию, изложенную в прочитанном тексте, в устной и письменной речи.

Студенты, приступающие к изучению русского языка, уже обладают твердо установившимися слухопроизносительными навыками французского как государственного, поэтому при восприятии и произнесении звуков русского языка автоматически используется акустико-артикуляционная база родного языка. Возникает особо устойчивая интерференция, т.е. уподобление звукам, интонациям французского языка при формировании соответствующих навыков на русском, что является причиной многих ошибок.

Начальная стадия обучения базируется на вводно-коррективном курсе, призванном сформировать нормативные слухопроизносительные и ритмико-интонационные навыки. На этом этапе сопоставляются звуки и просодические явления обоих языков для определения признаков, на основании которых различаются или отождествляются их фонемы и интонационные структуры, что, в свою очередь, обуславливает различение смысла слов, морфем и целых высказываний.

С точки зрения интерференции звуки условно можно разделить на три группы: а) фонемы, схожие по артикуляционным и акустическим свойствам; б) фонемы, которые несмотря на кажущуюся одинаковость отличаются существенными признаками; в) фонемы, не имеющие артикуляционных или акустических аналогов.

Звуки второй и третьей группы предъявляются преподавателем четко и выразительно, изолированно и в контексте. Затем выполняются упражнения в дифференциации и воспроизведении. Многократное повторение вслух за преподавателем или за диктором гарантирует хорошее произношение. В процессе тренировки звуки воспроизводятся в словах, словосочетаниях и предложениях. Подробное рассмотрение звуков русского языка с демонстрацией их на аудионосителе позволяет избежать трудностей при реальном восприятии речи и говорении.

Следует отметить, что принцип имитации образца речи лежит в основе обучения иностранным языкам. Интенсивное использование повторения при аудировании является одним из важных условий для формирования речевых стереотипов, обеспечивающих лучшее понимание и запоминание. Объективная необходимость данного тренинга имеет психологическую составляющую, а именно, осознание структуры и сущности предъявляемых языковых единиц, их прочное закрепление в памяти и воспроизведение в соответствующих ситуациях общения. Имитационное повторение способствует формированию умений восприятий чужого высказывания на слух, отработке артикуляционной базы и расширению памяти. Участие артикуляционного аппарата обеспечивает функциональную связь между слуховым и речедвигательными анализаторами, в результате чего воспринимается большее количество типовых структур и исключается их подмена звуками родного языка.

В электронном учебно-методическом комплексе по курсу «Русский

язык как иностранный», специально разработанном на кафедре для студентов из Африки, подобран ряд преемственных упражнений, направленных на исключение трудностей аудирования, обусловленных спецификой русского языка. Формирование устойчивых слухопроизносительных навыков и связанное с этим преодоление языковой интерференции проводится на протяжении всего курса обучения русскому языку. Как показывает опыт работы, самым продуктивным при аудировании является метод сопоставления письменной и устной речи, поскольку визуальная опора способствует более глубокому пониманию грамматических, семантических и синтаксических взаимосвязей элементов языка в потоке речи.

После завершения вводно-коррективного курса, включающего кроме фонетического тренинга также минитексты-диалоги, начинается планомерная работа по формированию автоматизма правильной речи на русском языке. Учебный материал для тренировки устной речи подготовлен с учетом соответствующего лексического и грамматического минимума на основе повторяемости и преемственности. Предпосылками успешного овладения устной иноязычной речью являются: а) параллельное существование монологической и диалогической форм; б) одновременное обучение устной речи и чтению; в) широкое применение устноречевых заданий; г) использование вспомогательных средств обучения.

Достижение устных высказываний в диалогической форме происходит за счет усвоения студентами лексических и фонетических единиц, грамматических структур для использования их в диалогических единствах – связующих звеньях языкового материала с учебной коммуникацией. Преодоление трудностей в данном виде речевой деятельности осуществляется посредством подготовительных упражнений с основными типами диалогических единств с готовыми штампами и клише. Благодаря наличию перевода студенты могут проводить анализ на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Здесь родной язык выполняет лингвopsихологическую функцию, облегчая восприятие информации и формируя механизмы познания иностранного языка.

В качестве примера можно привести презентацию одного из тематических разделов в ЭУМК:

A une personne peu connue, a un professeur, a une personne plus agee que vous, direz:

Comment allez-vous? - Как поживаеме?

A votre camarade, a un copain, a un ami, vous pourrez dire:

Comment ça va? – Как дела?

Les reponses possible sont les suivantes:

Merci, tres bien

Спасибо, очень хорошо

Merci, je vais bien

Спасибо, хорошо.

Merci, tout doucement

Спасибо, потихоньку.

Merci, comme ci comme ca

Спасибо, так себе.

Merci, a merveille
Merci, pas mal

Спасибо, великолепно.
Спасибо, неплохо.

Подобным образом вводятся наиболее часто употребляемые формулы общения, отдельные фразы и блоки фраз, а так же модели типичных ситуаций в форме опорных диалогов. Закрепление материала на практическом занятии основывается на выполнении специально подготовленных упражнений, направленных на прочное усвоение речевых штампов и диалогических единств. Уместно применять устные подстановки, когда речевое клише является целью поиска.

Речевые упражнения в виде псевдокоммуникации и коммуникации на практических занятиях призваны научить студентов демонстрировать тактику речевого поведения в ситуациях неофициального и официально-делового общения, побуждать собеседника к совершению действия и реагировать на него, высказывать желание, потребность, намерение и др.

Обучение монологическому высказыванию идет параллельно с диалогическим, но на начальном этапе представляет собой аудирование отрывков монологической речи и говорения в форме монолога. Постепенное усложнение и расширение учебного материала позволяет продуцирование монологического высказывания от одного самостоятельного предложения до монолога в форме нескольких логически связанных фраз и, как вершина умения, монолога – высказывания в виде сверхфразового единства.

Подготовительные упражнения здесь имеют своей задачей изучение модели данного монолога, трансформацию образца, его перевод, составление собственного высказывания по аналогии. При выполнении речевых упражнений формирование монолога может осуществляться на базе предлагаемых средств, из отдельных частей, заданных в перечне событий, фактов, деталей, особенно с опорой на изученный текст.

Для преодоления трудностей обучения устной речи и чтению необходимо выполнять упражнения, заостряющее внимание на специфике русского языка. Это относится, в первую очередь, к дословному переводу предложений с французского языка. Анализ материала показывает, что высказывание исходного языка и его эквивалент в каждом отдельном случае различаются с точки зрения положения элементов в предложении, их количества и грамматической структуры некоторых из них. Соответственно можно предположить следующие типы дословного перевода: 1) перевод с позиционными расхождениями; 2) перевод с количественными расхождениями; 3) перевод с качественными расхождениями.

В дословном переводе первого типа содержание оригинала передаётся аналогичными лексическими единицами с одинаковым тематическим охватом, с той же классовой принадлежностью слов и одинаковой синтаксической функцией. Единственное отклонение заключается в том, что структура переведенного предложения или его сегмента оформлена по синтаксическим принципам языка перевода:

1. *La tête lui tourne* – У него кружится голова.

(Все элементы предложения поменялись местами.)

2. *Il s'agit de variantes stylistiques* – Речь идет о стилистических вариантах. (Постпозиция – препозиция определения.)

В приведённых примерах перевод в текстуальном отношении полностью эквивалентен оригиналу, несмотря на позиционные расхождения элементов предложения, которые являются обязательными в связи с несходством устройств французского и русского языков.

Отличительной чертой дословного перевода второго типа считаются количественные сдвиги, а именно, увеличение или уменьшение численности слов в переведённом предложении. В результате, односоставные части предложения оригинала воспроизводятся с помощью многосоставных, а многосоставные – посредством односоставных:

1. *Je ne suis pas venu* – Я не пришел. (Многосоставное – односоставное отрицание; многосоставная – односоставная форма прошедшего времени.)

2. *Je suis jeune.* – Я молод. (Отсутствие глагола «быть» в русской фразе.)

3. *Il sortit.* – Он вышел из дому. (Избыточная семантика обстоятельства места в переводе.)

Здесь дословность перевода сохраняется несмотря на количественные расхождения, которые не влекут за собой изменений в содержании. Семантическое расширение предполагает экспликацию, а семантическое сужение – импликацию.

Качественные расхождения между оригиналом и его эквивалентом проявляются в отношении структурного оформления определенных элементов предложения, не касаясь их принадлежности к частям речи и семантике:

1. *Il partit ce soir.* – Он уехал этим вечером. (Обстоятельство времени в переводе стоит в творительном падеже, а в оригинале – в винительном.)

2. *Elle a deux fils.* – У нее два сына. (Семантический субъект в эквиваленте оформлен косвенным падежом, а предцизируемый элемент – именным подлежащим.)

3. *Ils [les troenes] etaient en fleur, et els veroniques aussi, les eglantiers, les orties et les ronces legeres.* – Бирючина цвела, цвели и вероника, и шиповник, и крапива, и гибкая ежевика. (Собирательные существительные французского языка во множественном числе в переводе употребляются в единственном числе, таким образом произошла грамматическая замена формы числа части речи.)

Представленные примеры дословного перевода иллюстрируют лишь незначительную часть обязательных расхождений, вызванных спецификой обоих языков. Упражнения аналитического характера, ситуационные упражнения, ролевые игры в парах и подгруппах, учебные видеофильмы и другие средства способствуют активному усвоению материала и формированию значительной языковой и речевой компетенции.

Изучение иностранного языка с опорой на родной имеет важное методическое значение, так как знание расхождений позволяет преодолеть языковую интерференцию и установить общие факты и закономерности, свойственные обоим языкам, а также выявить их специфические особенности в способах выражения одних и тех же значений и функций однотипных элементов.

УДК 811.161.1

Иванова Е. Л.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ РКИ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНОФОНАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИИ В ШКОЛЕ

*Волгоградский государственный университет,
г. Волгоград, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме использования фразеологического материала при обучении иноязычных школьников в основной школе. В работе рассмотрен дискуссионный вопрос о целесообразности представления инофону устойчивых выражений, обоснована необходимость формирования фразеологической компетенции как показателя высокого уровня владения языком. На основе проведенного анализа методик РКИ даны рекомендации относительно отбора фразеологического материала и последовательности его введения; сделан вывод о важности учета родного языка.

Ключевые слова: инофон, методика преподавания русского языка, русский как неродной, русский как иностранный, фразеологизмы, основная школа.

В соответствии с Федеральным законом «О государственном языке Российской Федерации» всё население страны, независимо от национальной принадлежности, получает образование на русском языке. По оценкам экспертов (Д. А. Александров, Е. А. Железнякова, Р. Б. Сабаткоев, Т. Ю. Уша и др.), численность иноязычных школьников в классах достигает 20–50 % (в зависимости от региона). Применение «одноязычных стандартов» не работает должным образом» (*здесь и далее перевод автора*) [11, с. 5], поэтому на педагога возлагается решение новой задачи по «интеграции в образовательное пространство детей, владеющих русским языком не в совершенстве» [10, с. 171].

Важной задачей обучения языку является не только рассмотрение лексического материала, но и знакомство с фразеологическими единицами [2, с. 105]. Вслед за В. М. Мокиенко, под фразеологизмом понимается «сочетание слов, обладающее относительной устойчивостью, воспроизводимостью