

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [7].

### **Просмотр фильмов**

Как отмечает Н. Д. Гальскова, паралингвистические элементы речи передают до 60 % информации, содержащейся в звуковом сообщении [2: 164]. Аудиовизуальные материалы позволяют не только услышать акустические элементы речи (междометия, повышение и понижение голоса, паузы и т. д.), но и наблюдать за визуальными элементами (жесты, мимика, позы), что значительно упрощает восприятие информации, способствует лучшему пониманию и запоминанию. Помимо этого происходит опосредованное погружение в языковую среду, что способствует более успешному развитию навыков речевого общения, помогает снять языковой барьер [6: 543].

#### Список источников

1. Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / О.С. Виноградова/ Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/vinogradova1.htm>
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам [Текст] /Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стереотипное. – Москва: Академия, 2007. – 336 с., с. 164
3. Жук Н. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 187-191
4. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. – № 1. – С. 25–35.
5. 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.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с
6. Шкрабо О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе / О. Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 543-545
7. [http://mgutupenza.ru/mni/content/files/10\\_1\\_Kilina.pdf](http://mgutupenza.ru/mni/content/files/10_1_Kilina.pdf)
8. <http://www.parta.com.ua/articles/entrant/305/>

### **Национально-культурный аспект в обучении русскому языку инофонон-филологов**

***Потапова Г.М.***

*доцент кафедры русского языка и литературы  
Киевского Национального лингвистического университета  
г. Киев, Украина*

По меткому замечанию Л.В. Щербы [2:322], специфика методики преподавания иностранного языка заключается в том, что изучив язык, студенты еще не становятся лингвистами, в отличие от тех, кто изучив физику становится физиком, химию – химиком и др. Для того чтобы инофоны, изучившие русский язык стали филологами, преподавателями или переводчиками необходимо, чтобы освоили ряд лингвистических дисциплин на изученном только что языке. Специфика преподавания таких дисциплин в том, что особое место здесь занимает степень

освоенности лексики с национально-культурным компонентом, в том числе фоновая лексика и фразеологизмы.

Если мы обратимся к истории преподавания русского языка как иностранного, то увидим, что первые попытки построения таких методик были предприняты еще во времена Петра 1. Именно тогда, с появлением первых «иностранных специалистов» возникла необходимость создания азбук «нового типа». Новая учебная книга должна была содержать не только дидактическую, но и культурную составляющую. Она должна была, прежде всего, быть рассчитана на иностранную аудиторию и облегчать иностранцам изучение русского языка. Первым таким учебником стала книга Федора Васильевича Коржавина «Заметки о русском языке и его алфавите». Учебник, изданный в Париже, предполагал не только комментарии на французском языке, но и пояснения русской азбуки с точки зрения инофона.

Как известно, в методике преподавания иностранных языков долгое время господствовал лексико-грамматический метод, в основу которого было положено представление о языке как о системно-структурном образовании. Согласно которому, некоторые лингвисты выделяют пять, а некоторые шесть языковых ярусов. Однако, основой этого метода стало изучение только двух ярусов: лексического и грамматического. Не о каком фонетическом или фонологическом ярусе (уровне), а тем более национально – культурном аспекте речь не шла, да и не могла идти. Причина кроется в том, что метод этот был разработан, прежде всего, для преподавания древнегреческого и латыни – мертвых языков, говорить на которых не предполагалось. Недостатками этого метода стало не только отсутствие работы с артикуляционной базой языка, но и отсутствием возможности формирования вторичной языковой личности, что, как показывают нейролингвистические исследования последних лет, необходимо для эффективного усвоения и освоения иностранного языка. Интересно в связи с этим вспомнить высказывание Вильгельма фон Гумбольдта, что «фиксация языка посредством письма представляет собой лишь несовершенное мумиеобразное состояние, которое предполагает воссоздание его в живой речи» [1:70] В. Фиетор, О. Есперсен и другие были первыми противниками «грамматизации» в преподавании иностранных языков. Именно им принадлежит идея знакомства с национально-культурологическим аспектом при обучении неродному языку. Они впервые предложили включить в обучение знакомство с культурой страны изучаемого языка. Однако эти идеи не получили должного развития и акцент был перенесен на изучение формы выражения и артикуляторику.

В 50-60 годы двадцатого века появился так называемый прямой метод обучения. Другими словами, изучающего язык предполагалось поместить в среду близкую к иностранной. Обучать же иностранному языку предлагалось с помощью тех же методов, как и родному. Алгоритм этой системы обучения предполагал заучивание определенных речевых моделей и доведение их до автоматизма, без изучения грамматических правил. Формирование вторичной языковой личности в таких условиях также затруднено в связи с отсутствием свободного «грамматического плавания» инофона и отсутствием знаний о национальной картине мира, изучаемого языка.

Во второй половине семидесятых годов, с появлением теории языковой коммуникации, в методике преподавания РКИ происходит «революция». Язык теперь рассматривается не как изолированное явление, а как элемент общей культурологической картины. Таким образом, произошло возвращение к идеям В.Фиетора, О.Есперсена, и при обучении РКИ стал учитываться национально-культурологический фактор.

Изучение русского языка в Украине имеет давнюю историю и свою специфику. Первым факультетам русского языка уже более тридцати лет. Несмотря на то, что преподавателей РКИ, как таковых в ВУЗах Украины не выпускают, кафедры работают, и русский язык продолжает быть востребованным.

Специфика обучения русскому как иностранному в Киевском национальном лингвистическом университете заключается в том, что, помимо русского как иностранного языка, студенты – иностранцы изучают английский и украинский язык. В конце обучения они получают диплом преподавателя и переводчика русского и английского языков.

Сложность получения такого образования заключается в том, что студенты, получив первоначальные знания русского языка (уровень А1, А2 международной классификации) на подготовительном отделении, начинают изучать английский язык, используя в качестве языка – посредника русский. Это обязывает преподавателей и русского, и английского языков работать в плотном контакте, постоянно обращаясь к знаниям, полученным при изучении другого языка. Таким образом, преподаватель-русист должен уметь сравнить национальную картину мира трех языков: родного языка студента, русского и английского. Кроме этого, не менее важным является описание культурного компонента в виде сем, отражающих национальную специфику при изучении основ переводоведения, которое инофоны изучают на русском языке, являющимся для них неродным.

Известно, что в теории перевода слова с культурным компонентом представляют одну из основных проблем. Связано это чаще всего с невозможностью прямого перевода, в связи с отсутствием соответствующих реалий. Это приводит к снижению когнитивной ценности переводимого текста и неполноте лингвокультурологической информации.

Современные методисты РКИ Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров так же настаивают на необходимости учета, так называемого страноведческого культурного компонента при изучении иностранного языка. Примеров красноречиво иллюстрирующих это положения и в русском, и в английском можно привести множество. Например, в барселонском издании «Войны и мира» горилка переводится как «русское уменьшительное от водки». Транскрибированные слова русского происхождения, попавшие во французский язык, подчас остаются «вещью в себе». Например: *kasha*, *kvac*, *самовар* и др.

Задача преподавателя в предлагаемых условиях не просто обучить языку с помощью двуязычных словарей и учебных материалов, а репрезентировать русское культурное пространство, используя, прежде всего национальную когнитивную базу.

Одной из актуальных проблем сегодня стало так же использование достижение новых отраслей лингвистики при преподавании РКИ. Речь идет, прежде всего, о концептологии, нейролингвистики, когнитивистики и других. Национальная культура реализуется в языке. Однако каким образом это происходит? Как язык организует концепты культуры? Изучение лингвострановедения с помощью основных концептов русской языковой картины мира позволит выявить особенности национального мышления, восприятия народа.

Владение русской когнитивной базой и основами концептологии определяет адекватность общения на русском языке. Это предполагает своего рода лингвокультурологическое «погружение» посредством изучения, прежде всего национальных концептов. Наиболее полно такие концепты отражены в «Словаре культурной грамотности», лингвокультурологическом словаре «Русское культурное пространство», пособии «Как мы живем», а также использовании Национального корпуса современного русского языка.

Список источников:

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. В кн: Избранные работы по языкознанию. М., Прогресс 1984.с.70
2. Щерба Л.В. Преподавание языков в средней школе. Общие вопросы методики. В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л.,Наука,1974 с.322.

### **Making effective use of films in the Spanish Class.**

#### **Lesson Plan: Guantanamera**

***Rodriguez, I.***

*Affiliate Instructor of Spanish and French University of Dallas,  
Modern Languages Dept. Dallas, USA*

Language professors around the world face a problem of student motivation in a language class and lack of interest or time to study and practice grammar structures. Another challenge is students' inability to comprehend the usage of grammar structures significantly different from those in their native language. To increase students' motivation and help process the challenging Grammar concepts while encouraging them to analyze and practice Grammar, language professors in American Universities increasingly use film viewing in class. It has additional benefits of opening up students' minds to different cultures and lifestyles in the countries of the target language. However, it is extremely important to design an efficient lesson plan to make such an activity beneficial for linguistic and cultural learning, rather than a pure diversion. While viewing the film, students need to actively process the linguistic and cultural input and analyze it writing down the structures and new vocabulary. Discussing and reviewing this material after the viewing will help transfer these Grammar and Lexical structures into the active linguistic knowledge; clarifying new linguistic structures will help comprehension skills, and discussing cultural differences will increase students' understanding of target language culture and students' cultural tolerance.

I further suggest a lesson plan following the model provided by Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers designed to reach all the above-mentioned goals. The Cuban film "Guantanamera" (1995) will introduce students to the political, social and economic reality