

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

На правах рукописи



Ван Чэн

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
(УРОВНИ В1–В2)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Азимов Эльхан Гейдарович

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4–13
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	13–161
ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ РКИ	14–54
1.1. Лингводидактическая терминология в терминосистеме русского языка.....	14–27
1.2. Структурно-семантические особенности лингводидактической терминологии.....	27–51
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	51–54
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ТОЛКОВАНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ	55–95
2.1. Отбор лингводидактической терминологии в учебных целях.....	55–69
2.2. Развитие системы лингводидактических терминов в русском языке.....	69–77
2.3. Современные словари лингводидактических терминов.....	77–93
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	93–95
ГЛАВА 3. ПРОБНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	96–161
3.1. Теория и практика использования упражнений для обучения лингводидактической терминологии.....	96–110
3.2. Система упражнений для обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов.....	110–135
3.3. Компьютерные упражнения по обучению лингводидактической терминологии.....	135–137
3.4. Содержание и структура учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов.....	138–143

3.5. Результаты пробного обучения лингводидактической терминологии.....	143–157
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	157–161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	162–169
БИБЛИОГРАФИЯ.....	170–189
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Список использованных словарей.....	190–193
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Образцы компьютерных упражнений.....	194–197
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Образцы словарных статей учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов.....	198–203
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Алфавитный указатель заголовочных слов в учебном словаре лингводидактических терминов.....	204–205

ВВЕДЕНИЕ

В связи с активным развитием российско-китайских торгово-экономических и культурных отношений ежегодно увеличивается количество китайских студентов, желающих изучать русский язык, получить образование в России, наблюдается поиск новых эффективных технологий и методик обучения китайских учащихся русскому языку.

Выбор темы диссертации обусловлен необходимостью обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов. Изучение специальной терминологии занимает важное место при осуществлении профессиональной деятельности, владение профессиональной терминологией необходимо для квалифицированного специалиста по русскому языку.

Без знания профессиональной терминологии студентам трудно будет общаться на русском языке в качестве преподавателя, решать задачи обучения иностранному языку, принимать участие в устном или письменном профессиональном общении. Для формирования профессиональной компетенции преподавателя китайские студенты-филологи должны знать и использовать наиболее важные и употребительные русские лингводидактические термины, понимать особенности их функционирования и употребления. Это является одной из важных задач обучения в языковом вузе.

История изучения терминов в русском языке связана с именами ряда ученых. Большой вклад в разработку учения о терминах внесли А.С. Герд, Б.Н. Головин, С.В. Гринев-Гриневич, Н.Б. Гвишиани, Г.А. Дианова, О.Д. Митрофанова, Ю.Н. Марчук, В.А. Татаринев, В.М. Лейчик и др.

В работах исследователей были рассмотрены различные аспекты теории терминов, особенности их лексикографического описания. Можно сказать с уверенностью, что сформировалось особое направление в методике преподавания русского языка как иностранного, связанное с именами

В.В. Морковкина, П.Н. Денисова, Л.А. Новикова. Особый аспект исследования и лексикографического описания представляет лингводидактическая терминология. Исследованием лингводидактической терминологии, методикой обучения этой терминологии занимались такие методисты, как Е.И. Пассов, Э.Г. Азимов, Б.А. Глухов, А.Н. Щукин, Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.И. Жаркова, М.Р. Львов и др.

Важным этапом в развитии исследования лингводидактической терминологии стали специальные словари терминов. Следует выделить следующие словари: Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку»; Колесникова И.Л., Долгина О.А. «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков»; Азимов Э.Г., Щукин А.Н. «Современный словарь методических терминов и понятий» [Жаркова, Сороковых, 2014; Колесникова, Долгина, 2001; Азимов, Щукин, 2018]. Исследований по проблемам обучения русской лингводидактической терминологии иностранных студентов-филологов очень мало. Следует выделить диссертационные исследования, посвященные анализу русской лингводидактической терминологии, в том числе и в сравнительном аспекте [Лебедев, 2005; Михалевская, 2001; Крюкова, 2005; Цуканова, 2020; Игна, 2020].

Специфика терминов гуманитарных наук заключается в их социокультурной обусловленности. Именно поэтому толкование русской лингводидактической терминологии предполагает учет их социокультурной ценности. Важную роль в описании и систематизации в учебных целях лингводидактических терминов сыграл словарь «Термины методики преподавания русского языка как иностранного» [Глухов, Щукин, 1993]. В нем были описаны наиболее важные термины, связанные с методикой преподавания иностранных языков. В качестве источника были использованы научные монографии, статьи, учебные пособия. В словаре впервые были отобраны и систематизированы наиболее важные лингводидактические

термины. Важным этапом в изучении лингводидактических терминов стал «Методический словник: Толковый словарь терминов методики обучения языкам» [Миньяр-Белоручев 1996]. Автор этого словаря отмечал в предисловии сложности и проблемы в описании и толковании терминов, критиковал многообразие интерпретаций и толкований, отсутствие общих подходов к описанию лингводидактической терминологии. В предисловии к методическому словнику он писал: "Лингводидактика остро нуждается в упорядоченной терминологии, которая должна являться основой теоретических исследований; такая терминология не может интерпретироваться по-своему теми или иными авторами" [1996, с. 3].

Теоретической основой настоящей работы, посвященной научно-методической проблеме обучения китайских студентов-филологов лингводидактической терминологии послужили:

– исследования в области методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, современные концепции и теории учебников и словарей иностранного языка (А.Р. Арутюнов, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Т.М. Балыхина, Л.П. Клобукова, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, А.Л. Бердичевский и др.);

– научно-методические работы, посвященные особенностям обучения русскому языку китайских учащихся (А.И. Пугачев, Т.М. Балыхина О.И. Бобрышева, Г.А. Шантурова, Чжао Юйцзян и др.);

– работы по терминоведению и учебной лексикографии (Д.С. Лотте, А.А. Реформатский, С.Г. Бархударов, О.С. Ахманова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Морковкин, П.Н. Денисов, М.Н. Володина, В.М. Лейчик, С.В. Гринев-Гриневич и др.);

– работы, посвященные анализу русской лингводидактической терминологии в педагогическом аспекте (О.А. Крюкова, Д.И. Лебедев, Г.Н. Ловцевич; Ван Ляньцэн, Лу Исинь, И.И. Михалевская, М.И. Морозова,

А.С. Савчиц; А.М. Тевелевич, С.М. Федюнина, Я.Д. Игна, О.Н. Игна, Е.И. Цуканова).

В научно-методической литературе используются различные термины, связанные с теорией и практикой преподавания языков: *методические термины, термины методики преподавания языков, лингводидактические термины*. Обозначение *лингводидактические термины* представляется нам наиболее подходящим, так он указывает на особую науку – лингводидактику, которая занимается теорией и практикой преподавания и изучения иностранных языков. Правда, термин *лингводидактика до сих* вызывает дискуссии (см. подробнее о терминах *лингводидактика* и *методика преподавания языков* во второй главе).

Актуальность данного исследования определяется следующими факторами:

- поиск эффективных путей развития межкультурного профессионального диалога, преодоления сбоев и ошибок в профессиональной коммуникации на русском языке китайских студентов-филологов;

- потребность в терминологических словарях, способных развивать коммуникативную компетенцию в чтении специальной литературы, устном и письменном профессиональном общении;

- необходимость учета особенностей изучения методики преподавания русского языка как иностранного в китайском языковом вузе, практики обучения китайских студентов-филологов лингводидактической терминологии.

Целью работы является теоретическое обоснование и разработка методики обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов, что позволит сформировать коммуникативную и профессиональную компетенцию будущих китайских специалистов по русскому языку в сфере их профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить **следующие задачи:**

- дать подробную характеристику лингводидактическому термину как единице специальной информации;
- охарактеризовать русскую лингводидактическую терминосистему с точки зрения ее соотнесенности с терминосистемой на родном языке учащихся;
- выявить особенности отбора терминологической лексики и способы ее семантизации в учебных целях в китайской аудитории;
- проанализировать существующие лингводидактические словари с точки зрения соответствия коммуникативным и профессиональным потребностям китайских филологов-русистов;
- разработать комплекс упражнений для развития умений и навыков использования лингводидактической терминологии в устной и письменной речи;
- описать возможности использования электронных упражнений и заданий для обучения лингводидактической терминологии,
- обосновать содержание, структуру, словник учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов.

Объектом исследования является процесс обучения китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза вне русской языковой среды.

Предмет исследования – методика обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов.

Для исследования данной проблемы использовались следующие **методы:**

- анализ научно-методической литературы по теме исследования;
- методы обобщения (синтез, описание);
- метод интерпретации (объяснение);

– методы сбора фактов (наблюдение, изучение учебных материалов, обобщение педагогического опыта и практики обучения);

– методы сопоставительного анализа семантики терминов и контекстного анализа для выявления значения иноязычного термина;

– пробное обучение, тестирование для проверки и оценки результатов обучения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Характерными особенностями лингводидактической терминологии является социокультурная обусловленность значения, тесная связь с данными других наук (лингвистики, педагогики, дидактики).

2. Правильное понимание и употребление иноязычного лингводидактического термина возможно только при комплексном анализе его семантики, логико-понятийных связей и социокультурного контекста функционирования.

3. Для успешного обучения лингводидактической терминологии необходимо использовать серию специальных упражнений и заданий, учитывающих специфику термина, его национально-культурную обусловленность, употребление и сочетаемость.

4. Использование электронных упражнений и заданий для обучения лингводидактической терминологии, учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов повышает эффективность самостоятельной учебной деятельности.

5. Учебный русско-китайский словарь лингводидактических терминов должен включать важную информацию о значении, сочетаемости, переводе на родной язык, социокультурной значимости лингводидактического термина.

Гипотеза исследования: обучение китайских студентов-филологов русской лингводидактической терминологии будет эффективным, если:

– провести отбор и анализ наиболее частотных лингводидактических терминов с точки зрения соответствия коммуникативным потребностям китайских учащихся;

– учитывать в работе психолого-педагогические особенности изучения лингводидактической терминологии в китайской аудитории;

– выявить типичные трудности и проблемы, которые встречаются в изучении лингводидактической терминологии;

– использовать комплекс заданий и упражнений, основанных на компьютерных технологиях, а также материалы учебного словаря лингводидактических терминов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) доказана необходимость изучения лингводидактической терминологии китайскими студентами-филологами;

2) выявлены типичные ошибки и трудности китайских учащихся при обучении лингводидактическим терминам;

3) сформулированы рекомендации для объяснения значения и употребления лингводидактических терминов в устной и письменной речи с точки зрения носителей китайского языка;

4) предложена серия специальных упражнений и заданий для обучения китайских филологов-русистов лингводидактической терминологии;

5) описаны различные типы тренировочных упражнений с использованием компьютерных технологий;

6) обоснованы структура словарной статьи, словник учебного русского-китайского словаря лингводидактических терминов, особенности отбора терминов.

Теоретическая значимость исследования определяется следующим:

1) обоснована необходимость описания русской лингводидактической терминологии в учебных целях;

2) разработан комплекс упражнений для развития умений и навыков использования лингводидактической терминологии в устной и письменной речи;

3) описаны возможности использования электронных упражнений и заданий для обучения лингводидактической терминологии,

4) определены содержание, структура, словник учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов.

Практическая значимость диссертационного исследования обусловлена использованием её результатов в процессе изучения лингводидактической терминологии в китайской аудитории. Выводы и материалы исследования могут быть использованы:

– в ходе изучения педагогических дисциплин и курса методики преподавания русского языка как иностранного в китайском языковом вузе;

– в практическом курсе обучения профессионально-ориентированному общению на русском языке;

– на курсах повышения квалификации китайских преподавателей русского языка.

Материалом исследования послужили: 1) научные и научно-методические исследования, посвященные теории и практике обучения РКИ; 2) учебники и учебные пособия, для обучения русскому языку китайских студентов-филологов; 3) словари лингводидактических терминов.

Апробация исследования. Основные положения, результаты и выводы диссертационного исследования отражены в докладах и выступлениях автора на научных и научно-практических конференциях. Содержание и результаты диссертационного исследования были представлены и обсуждались на расширенном заседании кафедры методики преподавания РКИ Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина; на международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.); на Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения» (май 2018); на международной научно-практической конференции «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (декабрь 2018).

Результаты исследования отражены в 7 подготовленных научных публикациях, 3 из них – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Научные публикации по теме исследования.

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук:

1. Ван Чэн. Изучение русской лингводидактической терминологии китайскими студентами-филологами // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2018. № 1. С. 69–70. (0,4 п.л.).

2. Ван Чэн. Задания и упражнения для изучения русской лингводидактической терминологии китайскими студентами-филологами // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2018. № 4. С. 34–37. (0,4 п.л.).

3. Ван Чэн, Азимов Э.Г. Пути и способы семантизации русской лингводидактической терминологии // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2019, № 4. С. 8–11. (0,4/0,6 п.л.).

Другие издания:

1. Ван Чэн. Изучение русской лингводидактической терминологии китайскими студентами-филологами // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сборник материалов. Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. [Электронное издание]. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 280–285. (0,5 п.л.).

2. Ван Чэн. Особенности обучения русской лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и

культур, 23–25 мая 2018 года: сборник статей. Отв. ред. И.А. Лешутина. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2018. С. 752–756. (0,4 п.л.)

3. Ван Чэн. Особенности взаимосвязанного обучения профессиональной терминологии китайских филологов-русистов // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2019 г. Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО АПНИ. 2019. С. 149–154. (0,5 п.л.).

4. Ван Чэн. Электронные словари лингводидактических терминов в практике обучения русскому языку китайских студентов // Международная научно-практическая конференция «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (Братислава – Москва, 10 декабря 2018 г.): Сборник материалов. Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. [Электронное издание]. С. 131–136. (0,5 п.л.).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

**ГЛАВА 1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ
В ОБУЧЕНИИ РКИ**

**1.1. Лингводидактическая терминология в терминосистеме
русского языка**

Современные процессы глобализации, происходящие в мире, требуют эффективного профессионального взаимодействия специалистов в различных областях знаний. Одним из важнейших факторов становится подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов научно-технической и образовательной сферы, способных постоянно развиваться, учитывать потребности общества. Высокую ценность приобретает умение общаться с иностранными коллегами с целью обмена опытом и выполнения совместных проектов. Кроме того, выпускник современного вуза должен быть готовым продолжить обучение и быть способным заниматься профессиональной деятельностью в иноязычной среде. Интеграция в международное научное сообщество, участие в международных проектах и конференциях, а также знакомство с передовыми достижениями науки возможны при условии не только свободного владения студентами старших китайских вузов русским языком, но и при условии понимания узкоспециальной профессиональной терминологии.

Известный терминовед В.М. Лейчик отмечал, что термины играют важную роль во всех сферах жизни: «Изучение терминологии необходимо, так как термин неизбежно связан с какой-либо сферой знаний или деятельности. Все технические, естественные и общественные науки, научные дисциплины и области знания оперируют конкретно-научными и общенаучными понятиями и категориями, которые, в свою очередь, также обозначаются терминами – специальными или общенаучными. Термины выступают в качестве объекта в широком диапазоне областей теоретической и прикладной деятельности, каждая из которых выделяет в термине нужные ей аспекты.

Естественно, на определенном этапе встал вопрос о необходимости выявить и то общее, что объединяет данный объект рассмотрения, то главное, что составляет сущность термина» [Лейчик, 1971, с. 12].

Современное общество придает большое значение знанию языка профессии. Специалист в той или иной области испытывает большую потребность и необходимость в овладении новыми терминами, которые сейчас появляются чаще, чем в прошлом. Это обусловлено стремительным развитием науки, ростом новых производственных отраслей науки и техники, зарождением передовых технологий и новых средств коммуникации.

Выпускники высших учебных заведений должны хорошо владеть языком специальности. Для некоторых направлений образования иностранный язык является языком специальности, терминологический аппарат этой науки во многом состоит из иноязычных наименований. Это относится, например, к медицинской, юридической терминологии, отчасти, и к лингводидактической терминологии.

Активные исследования терминов начались в лингвистике в конце 60-х годов XX века. Тогда же терминология стала формироваться как самостоятельная наука. Понятие «терминология» стало использоваться во многих сферах деятельности и закрепилось в российской научной литературе. Со временем теорию терминологии стали преподавать в разных формах в учебных заведениях, появились докторские и кандидатские диссертации, посвященные терминологии, стали разрабатываться терминологические словари для различных областей науки и техники.

Одним из основоположников русской терминологической школы считается Д.С. Лотте. Свои исследования учёный посвятил теории термина, отбору и стандартизации терминов. Теорию термина рассматривали и многие известные ученые, например, В.В. Виноградов, В.Г. Гак, А.А. Реформатский, Г.О. Винокур и другие. Данным вопросом занимались также О.С. Ахманова, В.А. Татаринев, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, С.В. Гринев.

Что же такое термин и какие функции он выполняет? Над этой проблемой работали многие известные лингвисты, но их мнения часто не совпадали. Термин – от лат. *Terminus* – «пограничный знак», «граница», «предел» – «это слово или словосочетание, связанное с понятием, принадлежащим какой-либо области или деятельности» [Гринёв, 2008]. Лингвистический энциклопедический словарь подчеркивает, что «термины входят в общую лексическую систему языка через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)» [Лингвистический энциклопедический словарь, 2002, с. 508].

Основы российской терминологии были заложены в труде А.А. Реформатского «Что такое термин и терминология?». Эта работа и в наше время занимает важное место в исследовании терминологии. «Термины – это слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей... Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии» [Реформатский, 1961, с 46–47]. А.А. Реформатский подчеркивал связь терминологии с различными отраслями производства, науки, образования, отмечал, что термины относятся к такой группе лексики, которая поддается лингвистическому регулированию, системной организации и научному описанию [Реформатский, 1967, с. 110–111].

Анализ литературы показывает, что наблюдается тенденция повышения интереса к изучению терминологии в российской лингвистике. «Термины, терминосистемы и терминология как целый лексический пласт были предметом анализа многих работ лингвистического, логического и конкретно научного содержания. Однако с годами интерес к различным проблемам терминологии и теоретической и практической направленности возрастает. Это вызвано необычайным ростом значимости терминологии в современном языке, что является прямым отражением особой роли науки в современном обществе» [Даниленко, 1977, с. 3]. Специфика терминов как номинативных знаков заключается в том, что они создаются для обозначения

предметов, явлений, отношений, коммуникативно и когнитивно значимых лишь для той или иной профессиональной деятельности. Термины выполняют различные функции в сфере профессионального общения. «Термин – это слово или словосочетание, имеющее профессиональное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними – под углом зрения определенной профессии» [Березин, Головин, 1979, с. 264].

Подробное толкование понятия термин дано в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии). К особенностям термина относятся: 1) системность; 2) наличие дефиниции (для большинства терминов); 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля, т.е. терминологии данной науки, дисциплины или научной школы (поэтому такие термины, как «функция» в математике, физиологии и лингвистике, принято называть межотраслевыми омонимами); 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность. Эти свойства термина реализуются только внутри терминологического поля, за пределами которого термин теряет свои дефинитивные и системные характеристики – детерминологизируется» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 240]. Подвижность терминов часто обусловлена тем, что отдельный термин входит в общую лексическую систему языка через посредство конкретной терминологической системы (терминологии).

Под терминологией обыкновенно понимается «совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области. Терминология любой научной области – это не просто список терминов, а семиологическая система, т.е. выражение определённой системы понятий, в свою очередь отражающей определённое научное мировоззрение. Термин является частью

терминологической системы, только если к нему применима классифицирующая дефиниция через ближайший род и видовое отличие» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 242].

В настоящее время терминология, как особая наука, по-прежнему вызывает внимание большого количества ученых. В то же время остается актуальной необходимостью четкого и однозначного определения понятия «термин».

Попытки создать определение, которое удовлетворит всех, пока, к сожалению, остаются неудачными. Вызывает в этой связи интерес точка зрения З.И. Комаровой. Исследователь отмечает: «Нет единицы более многоликой и неопределённой, чем термин, причём наблюдается несколько подходов к определению термина: одни исследователи пытаются дать ему достаточное логическое определение; другие – стараются описательно раскрыть содержание термина, приписав ему характерные признаки; третьи – выделяют термин путём его противопоставления какой-либо негативной единицы; четвёртые – ищут противоречивые процедуры выделения терминов, чтобы прийти затем к строгому определению этого понятия; пятые – пытаются дать пока хотя бы «рабочее» определение» [Комарова, 1991, с. 7].

Следует также указать на исследования, согласно которым термины – это особые слова или словосочетания, которые характеризуются определенными свойствами, отличающими их от слов общелитературного языка: моносеманτικότητα, точность, вхождение в терминосистемы, независимость от контекста и нейтральность [Лотте, 1961; Даниленко, 1977; Головин, 1987; Кияк, 1989 и др.]. Ряд лингвистов [Лейчик, 2007, с. 436–442; Гринёв, 1993, с. 309 и др.] поддерживают функциональную точку зрения на природу термина. Г.О. Винокур, например, отмечал: «В роли термина может выступать любое слово... Термины – это не особые слова, а слова в особой функции» [Винокур, 1939, с. 5]. Функциональные особенности термина до настоящего времени вызывают споры в среде терминоведов. П.А. Флоренский в свое время писал: «Термин – это вариант обычного слова или

культивированная специально созданная единица, обладающая как свойствами своей первоосновы, так и новыми, специфическими качествами» [Флоренский, 1994, с. 360].

А.В. Суперанская считала, наличие разнообразных трактовок понятия «термин» обусловлено объективными обстоятельствами, например: «...У представителей разных дисциплин оно связывается со своими особыми понятиями и представлениями, имеет неравный объём содержания и определяются по-своему» [Суперанская и др., 1989, с. 11]. Следует также подчеркнуть, что однозначность термина не всегда рассматривается как однозначное и обязательное условие его функционирования. А.В. Суперанская подчеркивает, что термин может иметь несколько значений, само понятийное поле, в котором данный термин функционирует, может оказывать влияние на его значение и функционирование (А.В. Суперанская, там же).

Можно утверждать, что термин выполняет все основные функции слова: номинативную, синификативную, коммуникативную и прагматическую. По мнению С.В. Гринёва, термин выполняет также гносеологическую функцию: фиксирует знания, открывает новые знания и значения, передает их в ходе коммуникации [Гринёв, 1993]. Т.В. Дроздова определяет термины как «номинативные знаки, которые входят в систему естественного языка или в его подсистему – подязык науки и техники. Исследователь считает, что термины представляют собой имена конкретных или абстрактных сущностей. Они выполняют функцию, которая характерна любому номинативному знаку, то есть функцию передачи информации, включая научную [Дроздова, 2003].

Хотя в лингвистической литературе распространены различные определения термина, их объединяет то, что они рассматривают термин как слово или словосочетание, обозначающее понятие определённой области знания или деятельности. Такое определение получило большую

популярность в ряде работ [Даниленко, 1972; Головин, 1970; Суперанская, Подольская, Васильева, 1989; Гринев, 1993; Лейчик, 2007; Володина, 1996].

Термины как часть лексико-семантической системы языка создаются и используются в области общения, обмена информацией, связанных с той или иной профессиональной или учебной деятельностью, прежде всего для номинации предметов, явлений, фактов, событий и др. Термины выступают как отдельная лексическая единица, словосочетание, состоящее из двух или более компонентов. Термин – «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии).

К особенностям термина относятся: 1) системность; 2) наличие дефиниции (для большинства терминов); 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля, т.е. терминологии данной науки, дисциплины или научной школы (поэтому такие термины, как «функция» в математике, физиологии и лингвистике, принято называть межотраслевыми омонимами); 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность. Эти свойства термина реализуются только внутри терминологического поля, за пределами которого термин теряет свои дефинитивные и системные характеристики – детерминируется» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990].

Соответственно под терминологией чаще всего понимается «совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области. Терминология любой научной области – это не просто список терминов, а семиологическая система, т.е. выражение определённой системы понятий, в свою очередь отражающей определённое научное мировоззрение. Термин является частью терминологической системы, только если к нему применима классифицирующая дефиниция через ближайший род и видовое отличие» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990].

Б.Н. Головин писал: «Термин – это отдельное слово или образованное на базе имени существительного подчинительное словосочетание, обозначающее профессиональное понятие и предназначенное для удовлетворения специфических нужд общения в сфере определённой профессии (научной, технической, производственной, управленческой)» [Головин, 1980, с. 276]. Это определение Б.Н. Головина вызвало дискуссию в научной среде. В.П. Даниленко отмечает, например, что в качестве новых терминов могут служить не только существительные, но прилагательные, глаголы (например, шахматная терминология), наречия (например, музыкальные термины) [Даниленко, 1972, с. 9].

Содержание понятия «термин» постоянно развивается, дополняется. Использование понятия термин в учебных целях должно отражать его основные свойства и признаки, быть ясным и понятным для учащихся.

Многие ученые, предлагая различные трактовки понятия «термин», пытались найти отличительные черты термина от общеупотребительной лексики. Важной чертой терминов часто считают эмоциональную нейтральность, хотя есть и термины с ярко выраженной эмоциональной составляющей. Термины понимаются как условные знаки, которые предназначены для хранения и передачи специальной информации, которая является понятной только тем, кто владеет соответствующим кодом и знаниями в той или иной предметной области. Распространено мнение, согласно которому отличительной чертой понятия «термин» является способность выражать научное или техническое понятие. Именно связь термина с понятиями из определенной науки дает основание считать его особенной лексической единицей.

Достаточно полным представляется определение термина, которое предложил А.С. Герд: «Термин – это единица какого-либо конкретного естественного или искусственного языка (чаще слово или словосочетание), существовавшая ранее или специально созданная и обладающая специальным терминологическим значением, которое выражено либо в словесной форме,

либо в том или ином формализованном виде и достаточно точно и полно отражает основные, существенные на данном уровне развития науки, признаки существующего научного понятия» [Герд, 2009, с. 1–4].

Исследование функционирования терминов как важного элемента профессиональной коммуникации, раскрытие связей терминов и научных понятий вызвало необходимость исследования семантики терминов в коммуникативном аспекте, учитывающим контекст общения, коммуникативные цели и др. Коммуникативный подход вызвал создание концепции «языкового субстрата», согласно которой термин представляет собой «сложное трехслойное образование, включающее а) естественно-языковой субстрат – материальный (звуковой или графический) компонент структуры термина, а также идеальный (семантический) компонент этой структуры, определяемые принадлежностью термина к лексической системе того или иного естественного языка; б) логический суперстрат, то есть содержательные признаки, позволяющие термину обозначать общее – абстрактное или конкретное понятие в системе понятий;

в) терминологическую сущность, то есть содержательные и функциональные признаки, позволяющие термину выполнять функции элемента теории, описывающей определенную специальную сферу человеческих знаний или деятельности» [Лейчик, 2007, с. 7].

Таким образом, полная и общепринятая трактовка понятия «термин» до сегодняшнего дня остается актуальной задачей терминоведения. Уточненное определение терминологии предлагает Б.Н. Головин: «Терминология – это соотнесенная с профессиональной сферой деятельности (областью знания, техники, управления, культуры) совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях» [Головин, Кобрин, 2007, с. 5].

Границы между термином и общеупотребительной лексикой остаются размытыми. Термины трансформируются в общеупотребительную лексику, а общеупотребительная лексика служит для создания новых терминов.

Сложность определения особенностей терминов подчеркивается многими исследователями, например, «Единицы языка для специальных целей многомерны, в них, как и в словах естественного языка, заложены когнитивный, лингвистический и социокоммуникативные компоненты. А специфика заключается в ряде когнитивных, синтаксических и прагматических особенностей, которые и обуславливают их принадлежность к определенной предметной области» [Ахметова, 2014, с. 22]. По мнению исследователя, термины содержат в себе «определенную предметную область, концептуальную структуру, значение, лексическую и синтаксическую структуру, связь с другими терминами, а также коммуникативный аспект – профессиональный дискурс» [Ахметова, 2014, с. 22–23]. В когнитивном терминоведении, которое появилось относительно недавно, термин – это «единица дискурса профессиональной языковой личности...» [Киселёва, 2014, с. 361].

В настоящее время термин является необходимым условием развития профессионального знания, а также средством хранения и способом передачи и получения информации. Термин несет в своем содержании результат научно-познавательной деятельности человека, используется как ориентир и средство получения профессиональной информации. Такое отношение к терминам относится и к методической терминологии. Некоторые исследователи знание лингводидактической терминологии рассматривают как важный компонент профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка: «Знание методической терминологии и умение применять её на практике являются, несомненно, важным показателем сформированности терминологической компетентности учителя иностранного языка. Способность специалиста критически осмысливать и использовать в своей деятельности новые термины, появляющиеся в методическом дискурсе с разработкой новых подходов, а также термины, выражающие базовые категории методики преподавания иностранных языков с новой трактовкой может также рассматриваться одним из важных критериев

сформированности терминологической компетентности. Именно поэтому формированию данной компетентности в обучении педагогов, а именно учителей иностранного языка, следует уделять особое внимание» [Филиппова, Мишланова, 2018, с. 159]

Понятийно-терминологический аппарат методики преподавания языков постоянно изменяется и расширяется. Это расширение терминологии связано, например, с развитием социокультурного подхода, широким привлечением терминов и понятий информационно-коммуникационных технологий, систем тестирования, новыми психолингвистическими теориями и др.

Исследователи отмечают постоянный рост лингводидактических терминов. «В дидактической науке и практике наблюдается достаточно высокий уровень терминотворчества. Осмысливая педагогический опыт, осуществляя поиск новых способов повышения эффективности процесса обучения, исследователи нуждаются как в новых лексических средствах, наиболее точно отражающих их идеи, так и в модернизации существующих дефиниций. В связи с этим появляются авторские термины, которые достаточно сложно соотнести с существующими понятиями и терминами. Терминология отечественной дидактики является открытой системой. Она постоянно пополняется за счет понятий и терминов из других языков (например, «тьюторский час», «кейс-метод»), из других отраслей научного знания, например, образовательная траектория» [Кошкина, 2014, с. 138].

Основным источником зарождения лингводидактической терминологии является не только научная, но и учебная литература. Появление новой учебной и научной литературы является прямым результатом формирования педагогической деятельности как особого вида профессиональной деятельности. Эта деятельность непосредственно связана с развитием методики преподавания языков как науки. Авторы учебных пособий часто стараются включать в текст основные понятия, которые являются важными для описания теоретических и практических проблем

методики преподавания языков. Знание лингводидактической терминологии является основой для усвоения специальной учебной информации: «Актуальность обучения терминологии методики преподавания русского языка студентов филологического факультета обусловлена усилением внимания к термину, во-первых, как средству вербализации научного понятия, и, во-вторых, как средству научного познания, а также быстрым расширением границ понятийного аппарата современной методики русского языка в связи с расширением границ человеческого знания, отсюда востребованность для общества людей с прочными методическими ЗУНами и компетенциями, следовательно, актуальность этой проблемы для практики очевидна. Актуальность проблемы для науки состоит в восполнении недостатка методических рекомендаций по формированию понятийного аппарата в преподавании методики русского языка» [Киселева, 2014, с. 362].

Известно, что во второй половине XX века методика преподавания языков формируется как самостоятельная дисциплина, отделяется от педагогики и становится самостоятельной наукой. Частные дидактики используют фундаментальные идеи и положения педагогики для обучения конкретному предмету, например, иностранному языку. Для теории и практики преподавания языков появилась и существует в настоящее время необходимость создать и свой специфический понятийный аппарат. Многие понятия и положения современной методики преподавания языков заимствованы, например, из педагогики: *принципы* и *процесс обучения*, *методы обучения*, *формы обучения*, *средства обучения* и др. Многие из них являются ключевыми и для методики преподавания языков.

Ярким примером появления и распространения новых терминов является термин *лингводидактика*. В научно-методической литературе наряду с термином методика преподавания языков широкое распространение получил также термин «лингводидактика», введенный Н.М. Шанским в 1969 г. Этот термин до сих пор вызывает много споров и противоречивых оценок. Лингводидактика часто рассматривается как общая теория обучения языку,

она исследует общие закономерности обучения языкам. «Описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, анализ содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики» [Азимов, Щукин, 2018, с. 150].

Споры о специфике этого термина продолжаются до настоящего времени. Н.М. Шанский и Р.К. Миньяр-Белоручев считали, что данный термин успешно заменяет термин «методика», он относится к обозначению теоретических и практических вопросов преподавания языка [Щукин, 2006, с. 13]. Есть точка зрения, согласно которой слова «методика» и «лингводидактика» являются синонимами. Многие известные методисты придерживаются мнения, что *методика* и *лингводидактика* имеют право на самостоятельное существование (Н.Д. Гальскова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин) [Щукин, 2006, с. 14]. Такой подход к этим терминам, связанным с близкими, но разными понятиями, представляется нам наиболее обоснованным. Это касается, прежде всего, термина *лингводидактика*, который обозначает общую теорию обучения языкам. Термин *методика преподавания языка* обычно связан с преподаванием какого-либо конкретного языка.

В статье «Сочинения Н.М. Шанского» В.Г. Костомаров пишет о проблемах, связанных с употреблением термина *лингводидактика*: «Не утаивая некоторых своих сомнений в плодотворности лингводидактики, прежде всего самого термина (лучше не сопрягать греческие и латинские корни и сказать глоттодидактика!), особенно когда сочетание «русская дидактика» выносится в заглавие (явно в значении «связанная с русским языком», а не «разрабатываемая в России»), заметим, что неясны взаимоотношения названной так науки с традиционной методикой преподавания русского языка, с разделами, занимающимися преподаванием языка (в национальной школе), так и иностранным студентам в СССР (или

иностранцам вообще). В то же время нельзя не согласиться с тем, что обособление общей теории обучения языкам конструктивно и перспективно» [Костомаров, 2010, с. 640].

Новые лингводидактические термины заимствуются не только из других наук, но и из других языков, прежде всего английского языка. Попытки часто без необходимости использовать иноязычные термины не всегда являются плодотворными. Не все термины «приживаются» в новой для них науке, могут исказить смысл сообщения в рамках иной терминологической сферы.

1.2. Структурно-семантические особенности лингводидактической терминологии

Исследователи выделяют несколько направлений, благодаря которым, понятийно-терминологический аппарат современной методики преподавания языков обновляется и пополняется:

- новое толкование устоявшихся методических понятий;
- использование новых понятий, которые актуальны в данный период;
- заимствование терминов из других языков,
- влияние терминов базовых для педагогики наук (психологии, лингвистики).

Нельзя утверждать, что использование новых понятий, расширение числа терминов – это только отрицательное явление или только положительное явление. Новые термины дают идеи для исследования новых концептов, идей, теорий, благодаря которым в полной мере аргументируются и развиваются новые идеи и положения.

Необходимо подчеркнуть, что в научно-методической литературе часто как синонимы употребляются термины *лингводидактическая терминология*, *термины методики преподавания языков*, *методические термины*. Это связано с тем, что все эти термины связаны с теорией и

практикой языков. В русском языке часто используются, например, англоязычные термины *дрилл*, *компетентность* и др.

Открытость в терминологии лингводидактики является не всегда плодотворной. Опыт показывает, что вхождение нового понятия в научный аппарат теории и практики преподавания языков – процесс длительный. Результаты популярности нового термина зависят от множества факторов: авторитетности исследователей, моды на новые идеи и концепции, частотности использования в публикациях и др. Не всегда целесообразно вводить в методическую науку термины из методики преподавания других дисциплин [Денисов, 2015], хотя это позволяет использовать в теории и практике языков новые термины из области информатики, психологии, дидактики.

Исследователи не до конца сошлись во мнениях, в каких случаях использование иноязычной терминологии уместно, а в каких – нет. Это зависит от разных факторов, например, новый термин уместен, если он обозначает явление или понятие, изучаемое долгое время или вошедшее в практику преподавания.

Постоянное развитие образовательной системы приводит к тому, что лингводидактическая терминология подвергается различным изменениям. Этот процесс необходимо регулярно систематизировать и подвергать постоянному анализу.

Существует несколько методов, с помощью которых, изучается и систематизируется терминология:

- логико-лингвистический;
- историко-теоретический;
- научно-методологический;
- прикладной.

Данные методы представляются важными, отражают основные принципы систематизации терминологии, но, по мнению некоторых лингвистов, они не соответствуют параметрам упорядочения понятийно-

терминологической системы. Преимущества и недостатки каждого из этих методов изучения лингводидактической терминологии представлены в статье М.К. Денисова [Денисов, 2015]. Каждый из этих методов ставит задачи систематизации и упорядочения понятийно-терминологической системы с использованием различных критериев.

Логико-лингвистический метод, например, несет общеметодологический характер, описывает закономерности и правила логики и лингвистики. Историко-теоретический метод решает задачи описания состояния лингводидактической терминологии за определенный промежуток времени. Научно-методологический метод дает возможность проследить за изменениями понятийно-терминологического аппарата в результате изменений в сфере образования.

Нельзя отрицать тесную связь лингводидактической и собственно дидактической терминологии. Дидактика, как известно, является ядром, которое объединяет все научные педагогические методики, является разработчицей содержания, методов и форм обучения. В методике можно выделить различные семантические поля, связанные с дидактикой как теорией обучения: цели обучения, закономерности, содержание, средства, методы, приёмы, системы, процесс обучения, организационные формы обучения, что находит отражения в употреблении терминов в словарях терминов и учебной литературе. Таким образом, можно сказать, что методическая терминология формируется одновременно с педагогикой и дидактикой, а также зависит от развития других наук, например, информатики, психологии, лингвистики, социологии. Как уже было сказано выше, в современной лингводидактике используются термины и понятия из других наук: 1) общенаучные понятия; 2) понятия педагогики и психологии; 3) понятия лингводидактики; 4) лингвистические понятия. Вся эта система терминов понятий связана друг с другом, она находит отражение в словарях лингводидактических терминов и пособиях для студентов-филологов. Так, словари лингводидактических терминов включают термины *навык, умение, упражнение* и др.

Проблемы систематизации и упорядочения терминологии активно обсуждаются в современной теории преподавания языков. Е.И. Пассов, например, отрицательно оценивал многие процессы, связанные с функционированием понятийно-терминологического аппарата методики [Пассов 2009]. Он отмечал хаос, эклектический подход, использование устаревшей терминологии, с одной стороны, большое количество заимствований из других языков, с другой. Особенно отрицательно он отзывался о так называемом профессиональном жаргоне, использование которого часто скрывает непонимание проблемы или понятно только небольшому кругу специалистов. Именно поэтому он считал актуальной задачей разработку научных подходов к описанию и регулированию лингводидактической терминологии.

Похожие мнения и оценки встречаются и во многих работах методистов, в которых отмечаются сложности в систематизации терминов педагогики, например: «Сложности систематизации терминов лингводидактики аналогичны сложностям систематизации терминов педагогики. К последним отечественные ученые (М.А. Галагузова, Е.Ю. Есенина, Е.А. Кошкина, А.Я. Найн, В.М. Полонский, Е.В. Титова) относят: обновление и изменение категориально-понятийного аппарата педагогики, стихийность терминообразования, неоднозначность и противоречивость педагогических терминов и понятий, желание ученых дать собственные определения новым понятиям, тавтология, не всегда корректная формулировка вводимых понятий, выбор формулировки термина без должной аргументации, недостаточная разработанность принципов и методов введения и оперирования новыми понятиями, неопределенность соотношений между базовыми понятиями педагогики, механическая замена общепринятых терминов, мода на определенные термины, отсутствие механизмов официального научного признания терминов» [Игна, 2017, с. 84].

Неупорядоченность лингводидактической терминологии можно объяснить еще тем, что одному термину часто могут приписать два или более

значений, что объясняется сосуществование различных методических концепций и подходов. Эти значения не всегда связаны друг с другом, что часто вызывает трудности в понимании термина. К примеру, возьмем определение термина «методика», которому приписывается три разных значения: 1) теоретический курс, учебная дисциплина, читаемая в университетах и пединститутах; 2) совокупность форм, методов и приёмов работы учителя, т.е. технология профессионально-практической деятельности преподавателя; 3) педагогическая наука, теория обучения той или иной дисциплине [Азимов, Щукин, 2018, с. 166–167].

Синонимия является неотъемлемой частью любой терминологической системы. Широкое употребление новых терминов приводит к появлению необоснованной синонимичности в терминологии. Этот процесс оценивается в терминоведении по-разному: традиционная точка зрения является негативной, приверженцы этого мнения считают, что терминологическая синонимия искажает существующий понятийно-терминологический аппарат. Согласно другой точке зрения, использование новых терминов дает возможность решать новые профессиональные и коммуникативные задачи, свидетельствует о развитии науки увеличении объема научного знания об объекте. В статье Е.Н. Стрельчук и А.А. Григорян [2017] приведено большое количество синонимичных терминов, встречающихся в научно-методических работах.

В системе лингводидактических терминов наблюдаются различные семантические отношения между группами терминов, например, полисемия, наличие антонимов или синонимов. Синонимичные термины характеризуются тем, что встречаются разные степени совпадения или близости значений, только в некоторых случаях отмечается полное совпадение значений. Это значит, что наблюдаются различные степени синонимичности в терминологической системе – от полной (абсолютная синонимичность) до частичной. Даже так называемые полные синонимы не всегда являются абсолютно идентичными. Это может быть связано с употребительностью

термина, связью с той или иной педагогической концепцией, популярностью в те или иные периоды. Отличия между относительными терминами-синонимами могут также различаться:

а) сигнификативные: разное понимание научного понятия, которое закрепилось и отразилось в описаниях (например, *уровень владения языком – этап изучения языка*);

б) прагматические: связанные с происхождением терминов, отражают различные научные представления (например, *коммуникативное умение и коммуникативная компетенция*).

В терминологических исследованиях отмечается наличие понятийных и прагматических синонимов. Понятийные синонимы имеют общность в значении, но отличаются в сигнификативных смыслах. Это бывает, когда используются одни и те же термины при различном понимании и описании научных понятий, описании одного и того же объекта или явления (*коммуникация – общение – интеракция – взаимодействие*).

Для прагматических терминов-синонимов характерна специфика в оценочности, в образном представлении значения термина. Функционирование таких синонимов обусловлено культурно-историческими оценками и представлениями, научным мировоззрением. К ним мы можем отнести:

1. Культурно-исторические – синонимы, в которых отражается развитие той или иной науки (термин *прикладная лингвистика* имеет культурно-исторические синонимы: *компьютерная лингвистика, вычислительная лингвистика, автоматическая лингвистика и др.*).

2. Синонимы, которые отличаются использованием в разных национальных традициях, например, термины *методика* и *прикладная лингвистика* используются.

3. Индивидуально-авторские синонимы – термины, которые предложены отдельными учеными, отражают те или иные методические

концепции, например, термин *лингвострановедение*, *логоэпистема* (см. подробнее ниже).

Ряд терминов часто имеет сигнификативные и прагматические различия. Они имеют разную внутреннюю форму, но описывают один и тот же феномен, который существует в научных школах, теориях, концепциях. Например, *дискурс* – коммуникативно-прагматическое направление, *функциональный стиль* – функциональное направление, *высказывание* – коммуникативное направление. Синонимы такого типа существуют не столько для того, чтобы замещать друг друга, они устанавливают возможные связи между разными теориями и научными направлениями.

Частое использование заимствований из других языков, из других предметных областей приводит к использованию параллельных терминов в научно-методической литературе, например: *интеракция* – *взаимодействие*; *неадаптированный* – *аутентичный*, *индивидуальный* – *личностно-ориентированный*, *перспективный* – *инновационный*, *сознательный* – *когнитивный*, *межпредметный* – *междисциплинарный*, *траектория обучения* – *индивидуальная программа обучения* и др. Такое явление часто приводит к ошибкам, непониманию, искажению профессиональной коммуникации. Так, например, некоторые исследователи рассматривают термины *автономность* и *самостоятельность* в качестве синонимов, хотя на самом деле эти термины относятся к разным педагогическим концепциям и не являются синонимами [Тевелевич, 2012, с. 161].

Таким образом, можно сказать, что синонимия даёт возможность выбрать оптимальную форму термина в зависимости от ряда факторов: национальной традиции, этимологии и внутренней формы термина, та или иная научная концепция.

Как известно, большое количество терминов пришло в терминологию из методики преподавания английского языка, что вполне объяснимо. В связи с распространением английского языка невозможно представить российскую лингводидактику без англоязычных терминов, которые иногда отрицательно

вливают на развитие понятийно-терминологического аппарата в русском языке, что приводит к нарушению профессиональной коммуникации, непониманию значения употребляемых терминов.

Таким образом, важно отметить, что лингводидактическая терминология быстро развивается, при этом заметны различные процессы ее систематизации, развития значений и расширения употребительности. А.М. Тевелевич называет следующие факторы, определяющие формирование русской лингводидактической терминологии: интеграция методики обучения языкам с базовыми науками; активное участие в международных проектах, кооперация с иностранными коллегами; интерес к межкультурной профессиональной коммуникации. «Положительным последствием действия изменений, вызванных этими факторами, является значительное обновление понятийно-терминологического аппарата, связанное со сменой общего направления, или, как сейчас принято говорить, парадигмы исследований. Так, например, произошёл перенос акцента с процесса преподавания на процесс учения, осознание необходимости рассмотрения методических проблем с позиции как обучающего ИЯ, так и обучающегося ему и многие другие изменения. Антропологический подход изменил и название самой науки, долгие годы именовавшейся «методика преподавания ИЯ», на «методика обучения ИЯ». Интегративность методики обучения ИЯ как науки обусловила появление в её терминологическом аппарате новых терминов, заимствованных из смежных с ней наук: *когнитивный стиль, стратегии, дискурсивный, тезаурус, прагматический, автономность, самооценка* и др.» [Тевелевич, 2012, с. 160].

Заимствование терминологии из других языков в больших объемах считается во многих случаях большим недостатком. При переводе терминов на иностранный язык часто допускаются ошибки, а при их непродуманном заимствовании искажается смысл высказывания. Некоторые российские исследователи подчеркивают, что необходимо разграничить две терминосистемы, во многие ориентирующиеся на разные методические

концепции, отмечают необходимость ориентации на российскую научную школу, учитывающую особенности русского языка, традиции изучения русского языка, например: «...Следует вернуться к истокам появления коммуникативного метода в российской лингводидактике, где он является отечественным продуктом и разрабатывался для одного языка (русского) с целью его преподавания как иностранного в ограниченных временных рамках» [Васильева, Левина, Ускова, 2012, с. 19].

Рассмотрим несколько новых терминов, которые стали широко употребляться в последнее время в работах российских методистов. Это касается терминов *языковая личность*, *иноязычное образование*, *логоэпистема* и некоторых других.

Лингводидактика тесно связана с психологией и считает своей целью обеспечение условий усвоения родного или иностранного языка принимая во внимание интересы личности, при этом большое значение придается значению психологического фактора в изучении иностранного языка. В связи с этим популярность приобретает понятие «языковая личность». Подробное исследование использования этого понятия и его значения было проведено в работах Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова.

Г.И. Богин в книге «Современная лингвистика» предложил следующее определение языковой личности: «Центральным понятием лингводидактики, – писал он, – является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1980, с. 3]. Г.И. Богин считает, что «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [Там же]. Позже он определил языковую личность как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин, 1987, с. 4].

В книге «Русский язык и языковая личность» Ю.Н. Караулов предложил следующее определение термина *языковая личность*: «...совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и с определенной целевой направленностью» [Караулов, 1987, с. 245]. Ю.Н. Караулов подчеркивал следующее: «Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов, 1987, с 3].

Ю.Н. Караулов обосновал следующие характеристики языковой личности: «Любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [Караулов, 1987, с. 248].

В связи с исследованием языковой личности Ю.Н. Караулов считал, что эффективную систему обучения языку надо строить на основе анализа языковой личности: «Как невозможно в отрыве от искусственного интеллекта создать вполне удовлетворительный машинный перевод, так невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и ее интеллекта, создать эффективную модель обучения языку» [Караулов, 1987, с. 49]. Ю.Н. Караулов отмечал, что лингводидактика накопила большое количество данных о специфике изучения и преподавания языков, что концепция языковой личности отражает многолетний опыт преподавания языков. Этот опыт и знания позволяют говорить о разных, по крайней мере, о трех уровнях развития языковой личности, которая может рассматриваться с точки зрения процесса изучения другого языка.

Вследствие развития этой теории приобрел популярность составной термин *вторичная языковая личность* (см. работы И.И. Халеева и др.). Этот термин стал соотноситься с методической категорией, которая обозначает цели обучения. Под целями обучения иностранному языку все чаще в научно-методической литературе понимаются процессы формирования вторичной языковой личности.

Ряд интересных терминов был выдвинут и обоснован Е.И. Пассовым. Ключевым для его теории стало понятие «иноязычное образование. Он указывает на принципиальную разницу терминов «*обучение*» и «*образование*», подчеркивает, что у них различные цели и содержание. Исследователь пишет: «Целью обучения является формирование утилитарных навыков и умений (включая знания) в конкретных практических (читай: прагматических) целях; содержанием обучения служат... те же знания, умения, навыки» [Пассов, 2010, с. 15]. Е.И. Пассов считал, что учащийся в современных концепциях обучения – это всего лишь пассивное средство осуществления учебного процесса, в отличие от образования, где учащийся – цель образования. В образовании обращается внимание на духовное развитие человека (учащегося), на развитие его способностей, формирование потребностей, воспитание его нравственности [Пассов, 2010, с. 15].

Много вопросов вызывает термин *содержание обучения*, который может рассматриваться как важная методологическая концепция, с другой стороны, имеет узкое прикладное значение (например, *содержание урока*, *содержание учебника*). С точки зрения Е.И. Пассова, содержанием обучения служит национальная культура в широком понимании этого слова, которая неразрывно связана с человеком: «Образование вообще и иноязычное, в частности, обладает огромным потенциалом, поскольку в нем органично сочетаются четыре аспекта: познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание

нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать на иностранном языке)» [Пассов, 2010, с. 17].

С идеями Е.И. Пассова связано распространение термина «иноязычное образование», которое обозначает параллельное и взаимосвязанное обучение языку и культуре. Задача такого обучения – реализовать в полной мере принцип индивидуализации, обеспечивать процессы развития духовности учащихся, поддерживать овладение иноязычной культурой. Эта концепция подчеркивает ключевое значение соизучения языка и культуры, развитие личности учащегося, а не просто формирование навыков и умений. Как известно, современная методика преподавания языков придает огромное значение формированию социокультурной компетенции.

Почти каждый лингводидактический термин имеет свою историю создания и функционирования (имя автора, время появления, методическая концепция и др.). Например, термин *коммуникативный метод* обучения формировался параллельно в российской и зарубежной методике преподавания языков. Распространение термина *коммуникативная компетенция* связано с именем Д. Хаймса, а термина *компетенция* – с работами Н. Хомского. Примеров такого типа успешного терминотворчества не так много в современной науке.

В преподавании иностранных языков важен лингвострановедческий аспект, так как любой язык тесно связан с культурой той страны, в которой он господствует. Роль и значение лингвострановедческого аспекта в преподавании русского языка была обоснована в работах таких известных исследователей, как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Ученые изучили данный вопрос и показали неразрывную связь языка и культуры. Родной язык является средством приобщения к родной культуре, это касается и второго (иностранного, неродного) языка. Авторы выдвинули очень плодотворное для лингвострановедческого аспекта мнение: «Изучение страны данного языка должно стать такой же целью, как и изучение техники языка» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 6].

Лингвострановедение стали определять «как методическую дисциплину, воспроизводящую в учебном процессе сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 15].

Популярным после работ этих авторов стало определение термина *лингвострановедение*: «Область методики, которая связана с исследованием путей и способов ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство языка» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 11]. Содержание термина *лингвострановедение* развивается и уточняется, встает необходимость соотношения этого термина с употреблением термина *лингвокультурология*, который обозначает научную дисциплину, изучающую взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры.

Лингвострановедение как методическая дисциплина предполагает два аспекта рассмотрения языка в неразрывной связи с культурой:

1) филологический (лингвистический) – предметом является анализ языка с целью выявления в нем национальной культурной семантики, т.е. на первый план выдвигается исследовательский аспект изучения связи языка и культуры;

2) лингводидактический (методический) – «в предмет исследования входит поиск преподавательских приемов презентации, закрепления и активизации национально-специфичных языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов на практических языковых занятиях» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 7].

Термин *логоэпистема* был предложен В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой [Бурвикова, Костомаров, 2001] для обозначения языковой единицы, связанной с историей, культурой, традициями народа, особым способом отражения действительности носителями данного языка. Логоэпистема обозначает постоянное для данной культуры некоторое знание,

традиции, информацию, хранящуюся в слове, устойчивом словосочетании тексте, которые связаны со значимыми для культуры событиями, явлениями, фактами, например, «Все смешалось в доме Облонских», «Куликовская битва» и др.

В истории методики преподавания языков известны и другие попытки ввести употребление новых терминов. Это касается, например, терминов *компетенция*, *компетентность* и *компетентностный подход* к обучению языкам [Щукин, 2013]. С 60-х годов XX века в лингводидактике широко используются понятия как компетенция и компетентность. Н. Хомский дал следующее толкование понятия «компетенция» – «способность человека к выполнению какой-либо деятельности» [Щукин, 2008, с. 14]. Это определение было применено к осуществлению речевой деятельности как на родном, так и на иностранном языке. Н. Хомский, как известно, разграничил понятия «компетенция» и «компетентность», определив «компетенцию» как «знание языковых знаков и правил их соединения», а «компетентность» как «способность пользоваться такими знаками в речевом общении» [Там же].

В словаре методических терминов дано следующее толкование термина «компетенция»: «Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [Азимов, Щукин, 2018, с. 128]. В иерархии компетенций первое место занимают так называемые *ключевые компетенции*. В методической литературе встречаются постоянно растущее количество компетенций, которые часто заменяют привычное слово *умение*. Специфика таких терминов не всегда очевидна, например, многочисленные терминологические словосочетания: *гипертекстовая*, *прагматическая*, *фонетическая*, *фонологическая*, *лексическая*, *экзистенциальная*, *профессиональная*, *страноведческая*, *стратегическая*, *компенсаторная*, *социокультурная*, *ключевая* и др. Количество терминов с ключевым словом *компетенция* постоянно растет в научно-методической литературе.

Существует большое количество классификаций компетенций, число их постоянно растет, наиболее популярными являются следующие:

1. Коммуникативная компетенция (способность пользоваться языком как средством общения).
2. Лингвистическая (языковая) компетенция (совокупность знаний о системе языка и умение этими знаниями пользоваться).
3. Речевая компетенция (умение осуществлять речевое действие).
4. Социокультурная компетенция (знание культуры страны изучаемого языка).
5. Стратегическая компетенция (развитие вторичной языковой личности)
6. Предметная компетенция – знание информации по теме общения и др. [Щукин, 2008, с. 17–19].

«Компетенция» и «компетентность» понятия близкие, но не одинаковые, они могут не совпадать у изучающих иностранный язык. Термин компетентность используется для обозначения способности личности для выполнения какой-либо деятельности [Азимов, Щукин, 2018, с. 128].

Усвоение лексического материала в вузе предполагает овладение специальной филологической и педагогической терминологией. Методисты спорят о наиболее подходящем времени и формах изучения лингводидактической терминологии иностранными студентами-филологами. Большинство методистов отмечают, обучение лингводидактической терминологии играет важную роль в обучении языку специальности, поэтому обучать этой терминологии можно на начальном этапе (в ограниченном объеме). Для иностранных учащихся в условиях российского вуза это может быть уровень подготовительного факультета. В китайском языковом вузе лингводидактическая терминология изучается только на старших курсах языкового вуза в рамках таких дисциплин, как педагогика, психология, теория преподавания языка. Это означает, что есть существенная разница в обучении лингводидактической терминологии.

Семантизация лингводидактических терминов имеет свои особенности, которые связаны с рядом факторов, например, использование терминов из смежных наук, наличие синонимических наименований, многозначность терминов и др. (подробнее см. ниже). «Методика преподавания иностранных языков, будучи самостоятельной отраслью педагогики, имеет свой понятийный аппарат, сложившийся за годы ее существования и получивший воплощение в ряде терминологических словарей, как собственно методических, так и из других областей знания, являющихся для методики базисными. Присутствие в методической науке терминов из других дисциплин подтверждает мысль о том, что современная методика представляет собой систему знаний, исторически сложившуюся на основе не только собственно терминологического творчества методистов, но и многих понятий, заимствованных из других наук, включая лингвистику, педагогику, психологию, социологию, культурологию, философию, обогативших понятийный аппарат методики» [Щукин, 2013, с. 3].

Лингводидактическая терминология занимает важное место в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов, поэтому ее изучению должно уделяться особое внимание. К тому же необходимо принять во внимание то, что лингводидактическая терминология входит в большую группу профессиональной терминологии: «Объем специальной лексики во много раз превосходит объем общей лексики, т.к. каждый национальный язык обслуживает множество профессиональных полей с иной организацией лексических средств по сравнению с общеупотребительными» [Суперанская, 1989, с. 56].

Проблема обучения специальной терминологии студентов не является новой, но до сих пор остается актуальной. Термины устаревают и формируются вместе с развитием науки и техники и возникновением новых технологий производства, новых научных дисциплин и др. Цель преподавания иностранного языка в языковом вузе заключается в формировании у студентов общих и профессионально ориентированных коммуникативных речевых компетенций для обеспечения их эффективного общения в научной, учебной

и профессиональной среде. Формирование компетенций при изучении иностранного языка имеет свою специфику с точки зрения специализации компетенций, содействия развитию способностей к самооценке и способности к самостоятельному обучению. Все это позволит студентам продолжать обучение после получения диплома, завершения обучения в вузе, формирует уверенность иностранных студентов как пользователей языка, а также способствует развитию положительного отношения к изучению языка, пониманию важных и разноплановых социокультурных проблем.

Практическое владение иностранным языком в пределах материала, предусмотренного учебной программой для обучающихся, означает формирование сложной речевой деятельности, что достигается путем выполнения таких задач, как формирование умений читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации, формирование навыков и умений аннотирования и реферирования текстов на иностранном языке, подготовка статьи и доклада по специальности, а также умения вести беседу профессиональной направленности. К сожалению, в китайском языковом вузе этим проблемам не уделяется достаточного внимания.

Целью практического овладения русским языком является накопление профессионально-ориентированной лексики, словосочетаний, фраз и выражений, которые позволят китайским студентам читать и понимать тексты по специальности.

Филологические и педагогические научные тексты насыщены терминологией. Во время чтения или перевода научной литературы непоследовательность и неточность перевода или употребление неподходящего термина может стать причиной недопонимания между специалистами в процессе совместной профессиональной деятельности.

Во время разработки системы упражнений для студентов с методической точки зрения целесообразно учитывать уровень развития речевых умений студентов. Это, в свою очередь, повлияет на разработку

адекватных упражнений и их последовательность. Понимая тот факт, что студенты старших курсов китайских университетов уже имеют достаточный уровень владения русским языком и соответствующие знания по специальности, целесообразно использовать в учебном процессе различные типы упражнений, например, рецептивно-репродуктивные упражнения на имитацию, их номинацию и идентификацию. Можно использовать условно-коммуникативные упражнения на выбор терминов из семантического пространства адекватно замыслу высказывания, семантически обусловленное комбинирование терминов, развертывание и редукцию ситуативных терминов и тому подобное. К таким упражнениям относят следующие: заполнение пропусков в предложении словами и конструкциями, которые соответствуют минимальному контексту; дополнение предложения по смыслу; упражнения «вопрос-ответ», когда студент должен в ответе использовать новый термин; составление предложений с новыми терминами (об упражнениях см. подробнее главу 3).

Не следует перенасыщать занятия со студентами выполнением однотипных упражнений на запоминание терминологии. Можно использовать лингводидактические термины их при организации самостоятельной работы студентов в ходе написания эссе, рефератов, подготовке научно-методических публикаций.

Для понимания специальной терминологии необходимо работать с учебной литературой по специальности, но работа с текстом по специальности должна заключаться не только в чтении и переводе текстов, но и в аннотировании и реферировании. Студенты должны готовить рефераты на заданные темы и обсуждать их на занятиях. Таким образом, у учащихся возникнет интерес к научно-методической работе, в ходе которой они могут чаще использовать лингводидактическую терминологию в устной и письменной речи.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что обучение профессиональной терминологии занимает существенное место в иноязычной

подготовке студентов. Важное значение приобретает не только знание терминологии, но и умение оперировать специальными терминами в процессе профессиональной коммуникации.

Обычно изучение профессиональной терминологии начинается с работы по учебнику или в ходе лекционных занятий. В учебном процессе обязательно должны использоваться все виды речевой деятельности: чтение (знакомство с текстами филологической и педагогической тематики), аудирование (прослушивание аудио- и видеозаписей), письмо (письменные задания, которые студенты выполняют самостоятельно), говорение (подготовка рефератов и дальнейшее их обсуждение). Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности поможет студентам лучше усвоить терминологический материал. Благодаря такому способу изучения студенты не просто знакомятся с содержанием терминов, но и учатся использовать их в речи.

Учебник в качестве единственного средства обучения целесообразно использовать прежде всего на начальных этапах обучения языку в китайской аудитории. Далее идет более сложная ступень – чтение, аудирование, перевод аутентичных текстов с русского языка. Со временем увеличивается объем незнакомой лексики и усложняются тексты. После усвоения терминологии студенты смогут читать специальную литературу, выступать с докладами, готовить презентации и составлять аннотации.

В ходе изучения терминологии важная роль принадлежит преподавателю, который должен преподнести материал, использовать при этом эффективные методики обучения, которые могли бы вызвать у студентов интерес и мотивацию к дальнейшему изучению терминологии.

Систематизации понятийно-терминологического аппарата методики преподавания языков невозможно рассматривать без решения проблемы формирования языковой личности. Все исследования, касающиеся данного вопроса, основаны на концепции языковой личности, которая была сформулирована Ю.Н. Карауловым, Г.И. Богиным (см. подробнее выше).

Развивая идеи, высказанные этими учеными, Н.И. Киселёва обосновывает особенности «профессиональной языковой личности», описывает специфические характеристики этого понятия:

1. Деятельность в специальной (профессиональной) сфере: эта деятельность формируется по мере освоения научной картины мира как последовательное «прохождение» разных уровней сложности этой деятельности (социализация); в результате носитель языка способен осуществлять профессиональную деятельность разной степени сложности.

2. Социальная полифункциональность, понимаемая как способность к актуализации нескольких социальных ролей, требующих разной степени освоения мира; как правило, большинство этих ролей требует обыденного уровня сознания, однако, в репертуаре социальных ролей обязательно присутствует профессиональная роль, осуществляемая благодаря формированию научной картины мира в сознании носителя языка.

3. Формирование научной картины мира в процессе образования (обучения); процесс формирования научной картины мира представляет собой цепь последовательных переходов от наивной к научной картине мира, обуславливающий многомерность сознания носителя языка» [Киселёва, 2014, с. 360].

Н.И. Киселёва дает следующее определение профессиональной языковой личности: «Это носитель языка, охарактеризованный на основе анализа дискурса с точки зрения использования в дискурсе системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире» [Киселёва, 2014, с. 361].

Показателем профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного является степень владения лингводидактической терминологией. Важно в этой связи представить образ выпускника-профессионала, который будет состоять из набора компетенций и компетентностей, присущих каждой специальности. Наиболее важной представляется профессиональная компетенция: «Способность преподавателя

к успешной профессиональной деятельности, которая включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умениями по организации деятельности учащихся и по управлению такой деятельностью» [Азимов, Щукин, 2018, с. 263].

Становление профессиональной личности предполагает изучения терминологии дисциплины. Знание аппарата методики преподавания языков и связанной с ним терминологической системы является одной из важнейших задач подготовки филологов-русистов. Для обучения лингводидактической терминологии используются различные специальные словари (см. подробнее во второй главе).

В ходе работы над словарем авторы должны учитывать различные методические концепции, представления о теории и практике преподавания языков. Многие концепции остаются дискуссионными, не имеют однозначных оценок. В связи с учебным характером словаря особое внимание уделялось терминам и понятиям, которые получили распространение в учебниках, программах обучения, стандартах. Так, например, в настоящее время сосуществуют различные концепции обучения языкам. Обычно выделяют следующие самые распространенные подходы: системно-структурный, сознательно-практический, коммуникативный, личностно-ориентированный. В рамках каждой из этих концепций термины могут приобретать новые значения. Так, например, в рамках компетентностного подхода развиваются и уточняются различные виды компетенции, предлагаются новые виды компетенций, которые связаны с новыми целями и задачами изучения иностранного языка.

Ярким примером появления новых терминов в связи с изменениями и условий и целей обучения иностранным языкам является новое издание книги «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (2018). В

ней выделяются наряду с коммуникативной компетенцией новая плюрилингвальная/плюрикультурная компетенция. Новым является выделение новых видов интеракции (взаимодействия) – телекоммуникационная интеракция, онлайн-интеракция. Среди новшеств следует отметить выделение медиации как особого вида речевой деятельности, в книге представлена разработка дескрипторов для описания этой деятельности (языковое посредничество, посредничество в коммуникации). Рассмотрены различные типы медиации – медиация текста, медиация в ходе формирования идей, концептов, посредничество в коммуникации [Колесников, 2019].

Необходимо понимать и структурные особенности терминов. Они могут состоять из разных компонентов: из одного слова (*упражнение, ошибка*), двух или трех слов (*дистанционное обучение, лексический минимум, речевой этикет, адаптация текста, сознательный метод обучения*).

В рамках разных концепций термины могут приобретать новое толкование, например, если сравнить особенности организации и проведения традиционного формального контроля или с помощью тестового контроля. Так, в рамках сознательно-практического подхода являются важными количественные показатели речи: количество ошибок, объем устного или письменного высказывания и др. В рамках личностно-ориентированного подхода выделяются другие способы контроля оценки речи на иностранном языке. «Среди исследовательских методов и техник, как показывают результаты зарубежных лингводидактических исследований, наиболее эффективными являются: включенное наблюдение, неструктурированное интервью, дневниковые записи, case study (ситуационный анализ), интроспекция, ретроспекция, анализ интеракций, анализ устного и письменного дискурса» [Языкова, 2019, с. 16].

К сожалению, для многих ключевых терминов методики преподавания языков пока нет однозначных толкований. Например, в научно-методической литературе наблюдаются разные трактовки соотношения терминов *метод*,

подход, прием, технология [Любимова, Бузальская, 2016]. Н.Д. Гальскова пишет о трудности разграничения ряда ключевых терминов: «Термин «технология» относится к числу если не модных, то наиболее частотно употребляемых. Нередко, если вместо термина «технология обучения» автор использует термин «методика обучения», его могут уличить в том, что он отстает от инновационных процессов в образовании и не имеет представления о современной научной терминологии» [Гальскова, 2009, с. 10]. Растет количество терминов, обозначающих различные технологии обучения: *обучение в сотрудничестве, проектные технологии, технология «case study», дистанционные технологии компьютерные технологии, игровые технологии, проектные технологии, мультимедийные технологии, интенсивные технологии, «технология языковой портфель»* и др. Наблюдается смешение понятий «технология обучения» и «методы обучения». В материалах для преподавателей, изданных в последнее время, часто встречаются описания новых педагогических технологий. Существует определенная специфика отбора, расположения, введения, организации усвоения и контроля учебного материала в условиях применения различных инновационных технологий обучения.

Адекватное толкование термина предполагает учет различных педагогических и методических концепций. Это относится, например, к терминам *этап обучения языку* и *уровень владения языком*. Второй термин связан с европейской шкалой уровней владения иностранным языком. Этап обучения обозначает достижение целей обучения в течение определенного времени. В словосочетаниях со словом *обучение*, например, приходится учитывать разные значения терминов в зависимости от метода обучения: *обучать языку, обучать общению на иностранном языке* (коммуникативный метод обучения). Это относится и к значению терминов *владение языком, изучение языка, знание языка*. Эти термины могут иметь разное значение от выбранного метода или технологии обучения.

В диссертации были использованы также исследования китайских русистов, посвященные сравнению лингводидактической и педагогической терминологии в двух языках [Лу Исинь, 2018; Ван Ляньцэн, 2013]. В диссертации Лу Исинь отмечается следующее: «В основе китайской и русской лингводидактики лежит близкая теория с подобной системой понятий, позволяющая создать сводную систему понятий, на основе которой можно систематизировать и сопоставлять терминологии китайского и русского языков. Межкультурная коммуникативная компетентность, методики обучения и преподавания языка и процесс овладения русским/китайским языком как иностранным, все в целом отвечающее на основные вопросы чему обучать, как обучать, как усвоить создают общую структуру китайской и русской лингводидактики. Частные понятия русской лингводидактики связаны с характерными языковыми знаниями, в частности, грамматикой и соответствующими методами обучения. Китайские лингводидактические частные понятия связаны с формированием иероглифической и фонетической компетенций и с выбором надлежащих приемов, способов, средств обучения» [Лу Исинь, 2018, с. 12].

В диссертации Ван Ляньцэнъ отмечается следующее: «В ходе опытно-экспериментальной деятельности было установлено, что в профессионально ориентированном обучении русскому языку китайских учащихся педагогических специальностей действует отрицательный методический фактор – противоречие между потребностью вузовской теории и методики обучения русскому языку в новых средствах обучения, учитывающих языковую, этнонациональную и профессиональную специфику данной категории иностранных учащихся, и отсутствием методических и технологических решений для ее реализации» [Ван Ляньцэнъ, 2013, с. 5].

Слабый интерес к педагогической терминологии в Китае объясняется рядом причин, прежде всего не очень высоким статусом методики преподавания языков как отдельной науки. Об этом пишут российские и китайские преподаватели русского языка, например: «На вузовском уровне

очевидны следующие причины: во-первых, методические дисциплины, как правило, недостаточно высоко ценятся в педагогических вузах Китая. По мнению многих руководителей и преподавателей вузов, обучение профильным (специальным) дисциплинам имеет большее значение, именно во владении будущим предметом обучения проявляются профессиональный уровень преподавателя и его потенциал. Методика обучения воспринимается как междисциплинарная (и даже как непедagogическая), независимая от профиля подготовки и специфики предмета. В связи с этим она не оценивается студентами и преподавателями других дисциплин как сверхзначимая, необходимая для будущей профессиональной деятельности» [Ли Бин, Игна, 2019, с. 52–53].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Полная трактовка понятия «термин» до сегодняшнего дня остается актуальной задачей терминоведения. Под термином чаще всего понимается то отдельное слово или образованное на базе имени существительного подчинительного словосочетания, обозначающее профессиональное понятие и предназначенное для удовлетворения специфических нужд общения в сфере определённой профессии. Термины формируются на основе общеупотребительной лексики, с одной стороны, при одновременном использовании общеупотребительной лексики для формирования терминологии, с другой.

2. В первой главе рассматриваются особенности лингводидактической терминологии, связи ее с другими науками, результаты и причины появления новых слов и значений. Проводится обзор работ, посвященных лингводидактической терминологии. Рассматриваются основные понятия и термины современной методики преподавания терминов, отмечаются сложности и проблемы ее функционирования, например, существуют синонимичные термины с одинаковым значением, наблюдается параллельное использование терминов, например, наряду с термином «методика» широко

используется также термин «лингводидактика». Особое внимание в первой главе уделяется ключевым терминам и понятиям в линводидактической терминологии, необходимым для изучения психоло-педагогических дисциплин (например, подход, метод, технология, прием).

3. Необходимо иметь в виду, что во время обучения в вузе студенты должны овладеть большим объемом специальной терминологии, которую они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности и в профессиональном общении. В методике можно выделить следующие важные тематические группы слов: цели обучения, закономерности, содержание, средства, методы, приёмы, системы, процесс обучения, организационные формы обучения. Таким образом, можно сказать, что методическая терминология формируется одновременно с педагогической терминологией, а также зависит от особенностей педагогической деятельности, например, обучение русскому языку китайских студентов.

4. Терминология, с одной стороны, отражает изменения в системе понятий методики как науки, с другой стороны, упорядочивает и систематизирует методику. Часто линводидактические термины имеют много разных значений. Существует, например, большое количество классификаций и обозначений компетенций:

- Коммуникативная компетенция (способность пользоваться языком как средством общения).
- Лингвистическая (языковая) компетенция (совокупность знаний о системе языка и умение этими знаниями пользоваться).
- Речевая компетенция (умение осуществлять речевое действие).
- Социокультурная компетенция (знание культуры страны изучаемого языка) и др.

Такое большое количество близких по значению терминов вызывает значительные трудности при их изучении китайскими студентами-филологами.

5. Проблемы систематизации и упорядочения терминологии активно обсуждаются в современной теории преподавания языков. Е.И. Пассов, например, отрицательно оценивал многие процессы, связанные с функционированием понятийно-терминологического аппарата методики. Он отмечал хаос, эклектический подход, использование устаревшей терминологии, с одной стороны, большое количество заимствований из других языков, с другой. Обычно изучение профессиональной терминологии начинается с работы по учебнику или в ходе лекционных занятий. В учебном процессе обязательно должны использоваться все виды речевой деятельности: чтение (знакомство с текстами филологической и педагогической тематики), аудирование (прослушивание аудио- и видеозаписей), письмо (письменные задания, которые студенты выполняют самостоятельно), говорение (подготовка рефератов и дальнейшее их обсуждение). Такое взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности поможет студентам лучше усвоить терминологический материал. Благодаря такому способу изучения студенты не просто знакомятся с содержанием терминов, но и учатся использовать их в устной и письменной речи.

6. Развитие образовательной системы приводит к тому, что методическая терминология подвергается различным изменениям. Исследователи занимаются решением проблемы развития и обогащения лингводидактической терминологии, они считают, что для этого необходимо систематизировать методическую терминологию на основе определенных критериев. Важную роль в этом играют словари терминов, особенно учебные словари. В связи с учебным характером такого словаря особое внимание в нем уделяется терминам и понятиям, которые получили распространение в учебниках, программах обучения, стандартах. Так, например, в настоящее время сосуществуют различные концепции (иногда их называют подходы, парадигмы) обучения языкам. Обычно выделяют следующие распространенные подходы: системно-структурный, сознательно-

практический, коммуникативный, личностно-ориентированный. В рамках каждого из этих концепций термины могут приобретать особые значения.

7. Современные филологические и педагогические тексты насыщены терминологией. Во время чтения или перевода специальной литературы непоследовательность и неточность в толковании или переводе соответствующего термина может стать причиной непонимания между специалистами в процессе совместной профессиональной деятельности. Необходимо работать с учебной литературой по специальности, но эта работа должна заключаться не только в чтении и переводе текстов, но и в аудировании и говорении.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ТОЛКОВАНИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

2.1. Отбор лингводидактической терминологии в учебных целях

Как уже отмечалось выше, в теории и практике обучения языку актуальной остается проблема определения значения методических терминов, раскрытия особенностей их содержания и употребления, необходимость семантизации новых групп терминов. Это касается использования синонимичных терминов, параллельное использование устаревшей терминологии и огромного количества заимствований, в которых не всегда есть необходимость [Пассов, 2007, с. 17–18].

Следует отметить, что многие критические замечания касаются не только лингводидактических терминов, но и педагогических терминов в целом. К таким сложностям педагогической терминологии ученые (В.М. Полонский, Е.В. Титова, А.Л. Бердичевский) относят: частое обновление и изменение терминов педагогики; отсутствие четкого регулирования развития педагогической терминосистемы, слишком частое употребление или введение новых терминов, в которых нет особой необходимости; желание исследователей предложить авторские толкования новых понятий; отсутствие четкой аргументации в выборе того или иного термина; нарушение родо-видовых отношений в терминологии, нечеткость в иерархии базовых терминов и понятий; необоснованное возникновение новых и исчезновение устоявшихся терминов; отставание лексикографического толкования термина и вызванное этим многообразие толкования педагогических терминов. Многочисленные примеры комплексного толкования педагогических и лингводидактических терминов можно найти в словаре методических терминов и понятий [Азимов, Щукин, 2018].

В ряде случаев наблюдается несоответствие между русской лингводидактической терминологией и терминологией в других языках, прежде всего в английском языке. Ряду русских терминов трудно найти

соответствия в других языках, эти термины отражают методические идеи и представления характерные для российских методических концепций и теорий, например: лингводидактика, языковая (речевая) личность, логоэпистема, лингвокультурема, лингвострановедение, фоновая лексика и фоновые знания, иноязычное образование, этнометодика и др. Каждый из этих терминов должен рассматриваться в определенном социокультурном контексте, учитывать трактовки этих терминов [Азимов, Шукин, 2018].

С другой стороны, многие английские термины не имеют соответствий в русском языке, нуждаются в дополнительной семантизации и толковании. Это касается названий методов и приемов обучения, образовательных технологий и др. (в качестве примера можно указать на различия терминов носитель языка и *native speaker* и др.) Важно использовать различные приемы семантизации для объяснения такого рода терминов в иноязычной аудитории.

Лингводидактическая терминология была рассмотрена с разных точек зрения (социокультурная ценность, сравнение с другими языками, принципы отбора и толкования) в ряде диссертационных исследований:

1. Сравнение китайской и русской лингводидактической терминологии [Лу Исинь, 2018; Ван Ляньцень, 2014].

2. Сравнение русской лингводидактической терминологии с терминологией в европейских языках [Крюкова, 2005; Лебедев, 2005; Морозова, 2000; Федюнина, 1988; Галкина, 1988; Макеева, 2002].

3. Особенности русской лингводидактической терминологии в культуроведческом аспекте [Ловцевич, 2009, 2010].

4. Развитие лексического запаса и развитие речи учащихся в области профессионального общения [Маркина, 1999; Михалевская, 2001; Самосенкова, 2004; Тевелевич, 2005; Цуканова, 2020; Игна, 2021].

Цикл интересных статей, посвященных особенностям функционирования лингводидактической терминологии, был подготовлен исследователями из Томского университета О.Н. Игна, Я.Д. Игна. Весьма ценными для нашего исследования были кандидатские диссертации китайских

русистов [Лу Исинь, 2018; Ван Ляньцэнь, 2014]. Эти исследования показали особенности русской лингводидактической терминологии по сравнению с китайской.

Лингводидактическая терминология является, как известно, частью лексической системы русского языка. Лексика является наиболее важным аспектом изучения иностранного языка. Не владея необходимым запасом слов, невозможно принимать участие в коммуникации. При изучении лексики русского языка у иностранных учащихся возникают большие трудности, которые связаны с большим объемом словарного состава русской лексики. Чтобы хорошо владеть иностранным языком, необходимо знать лексику этого языка, то есть его словарный состав и правила употребления этих слов. Поскольку словарный состав русского языка огромен, конечно же, иностранные студенты не могут освоить его полностью. Различные лексические минимумы создаются, чтобы выделить и использовать в обучении наиболее важные для той или иной предметной области термины.

Некоторые профессиональные словари терминов могут включать десятки тысяч слов. Таким образом, полное усвоение всех лексических единиц является невозможным не только для иностранцев, но и для носителей русского языка. Другая трудность, которая возникает при овладении русской лексикой – сложность (многозначность, сочетаемость, стилистическая дифференциация) каждой лексической единицы, а также различия в значениях слов русского и родного языка.

В целях эффективного обучения лексике необходимо решить задачи минимизации, отбора, семантизации, перевода и организации лексического материала с учетом уровней владения языком. В научно-методической литературе активно обсуждаются проблемы отбора лексики в лексические минимумы. Важным в этой связи является вопрос принципов отбора слов в профессионально ориентированные лексические минимумы. В методике были разработаны принципы отбора лексики, благодаря которым были созданы лексические минимумы и была осуществлена оценка лексики с точки зрения

обучения языку (см. работы В.Г. Костомарова, Т.М. Балыхиной, Л.П. Клобуковой, В.В. Морковкина, А.Н. Щукина, О.Д. Митрофановой).

А.Н. Щукин предлагает следующее определение лексического минимума: «Это минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как практическим средством общения. С другой стороны, лексический минимум – это максимальное число слов, которое может усвоить учащийся в рамках определенного количества часов» [Щукин, 2017, с. 243]. В обучении лингводидактической терминологии также важно учитывать активный и пассивный минимум терминов, ориентация на виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). При обучении лингводидактической терминологии больше внимания уделяется такому виду речевой деятельности, как чтение. Нами также, выделен активный и пассивный минимумы лингводидактической терминологии, необходимый для обучения китайских студентов в условиях китайского языкового вуза (см. подробнее главу 3).

Т.М. Балыхина разделила принципы отбора лексики на три группы: статистические, методические и лингвистические принципы [Балыхина, 2007, с. 85]. В группу статических принципов отбора исследователь отнесла количественные характеристики лексики: частотность, употребляемость. Т.М. Балыхина предложила также важный методический принцип отбора лексики – принцип тематической ценности слова. Этот принцип предполагает включение слов, которые играют важную роль в изучении той или иной темы. В методической литературе такими являются, например, термины *упражнение, метод, текст, контроль* и др.

Лингвистические принципы отбора являются ключевыми при отборе терминов, среди них следует назвать следующие:

1) сочетаемость слова: выбираются слова, которые могут иметь сочетаемость с широким кругом других единиц, например, *семантизация, толкование, объяснение*;

2) учет словообразовательной ценности и активности, т.е. способности слова образовывать ряд часто встречающихся производных слов: компетенция, компетентность, компетентностный;

3) потенциальная способность слова развивать языковую догадку, предугадывать значение слова, поддерживать самостоятельную семантизацию: *писатель, читатель, деятель, носитель языка*;

4) стилистическая нейтральность, которая предполагает включение в словарь терминов, у которых нет специальной стилистической маркировки (например, жаргонизмов) [Балыхина, 2007, с. 85–86].

А.Н. Щукин считает, что при отборе активной лексики необходимо учитывать следующие принципы: 1) семантический принцип, 2) принцип учета сочетаемости, 3) принцип стилистической неограниченности, 4) принцип частотности, 5) принцип словообразовательной ценности [Щукин, 2017, с. 244].

С.В. Гринев-Гриневиц выделяет следующие принципы отбора терминологической лексики в учебных целях:

1) выбор терминов, которые активно функционируют в данной предметной области;

2) учёт словарного запаса обучаемых учащихся (изучение лингводидактической терминологии осуществляется студентами старших курсов, у них уже есть определенное знание базовой лексики литературного языка, а также базовых терминов гуманитарных наук и дисциплин);

3) учёт системных отношений в предметной области, включение базовых терминов и понятий;

4) ориентация на охват современной лексики, избегание включения архаизмов, а также индивидуальных новаций, не получивших широкого распространения; нормативность терминологии;

5) употребительность в современной научно-методической литературе (частотность);

б) актуальность и семантическая ценность термина в данной терминосфере;

7) возможности активного участия в словообразовательной системе, активные возможности сочетаемости с другими словами [Гринев-Гриневиц, 2009].

Следует особо выделить такой критерий отбора терминологии, как критерий нормативности. Критерий нормативности предполагает, что ограничено количество таких словоупотреблений, как профессионализмы, окказионализмы, слова из разговорной или жаргонной сферы общения, то есть все то, что не входит в круг современного русского литературного языка. Этот критерий относится к разным этапам изучения русского языка, в том числе, и к начальному этапу. «В сфере терминотворчества важно не давать жестких рекомендаций, правильных с лингвистической точки зрения, но способных навредить развитию живого языка науки. Поэтому в терминологическом словаре, призванном показать действующие нормы терминопотребления, необходимо отразить также и все многообразие терминосистемы, за счёт включения некоторых «ненормативных» элементов» [Костерина, Кондратьюкова, 2014, с. 134].

Учет разработанных принципов оценки терминов помогает разработать различные лексические минимумы: минимумы начального и продвинутого этапов обучения, минимумы для чтения, минимумы по языку специальности и др.

Созданию лексических минимумов для разных уровней владения языком посвящены работы ряда исследователей (Клобуковой Л.П., Андрюшина Н.П. и др.). В «Современном словаре методических терминов и понятий» отмечается: «В современной методике лексические минимумы ориентированы на уровни владения языком и одновременно служат одним из критериев их выделения» [Азимов, Щукин, 2018, с. 146].

Интересные сведения о частотности употребления тех или иных терминов можно получить на основе данных национального корпуса русского

языка (см. рис. 1, 2) и сервиса Google Books Ngram Viewer (рис. 3, 4). Такие данные демонстрируют объективную картину изменений использования в научной литературе таких важных лингводидактических терминов, как *компетенция, навыки, умения, технологии обучения*. Информация об употреблении терминов в разные периоды учитывалась нами при выделении активной и пассивной лингводидактической терминологии, отборе словника для учебного словаря лингводидактических терминов. Такая информация дает возможность понять изменения в употребительности того или иного термина. См., например, изменения в частотности употребления некоторых терминов:

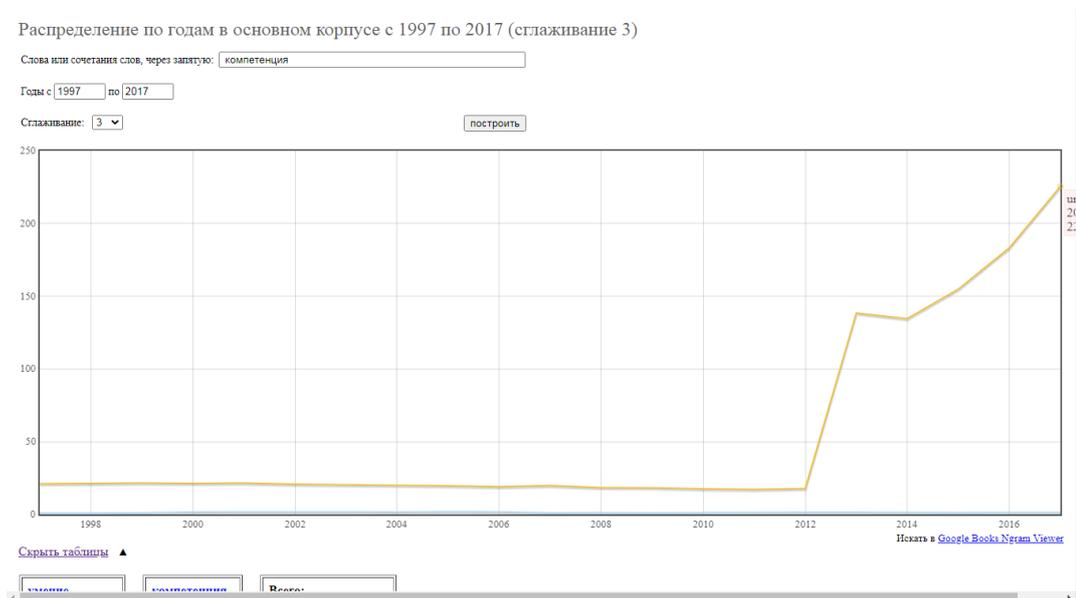


Рис. 1. Частотность употребления термина *компетенция*
(Национальный корпус русского языка)



Рис. 2. Частотность употребления термина *навыки*
(Национальный корпус русского языка)

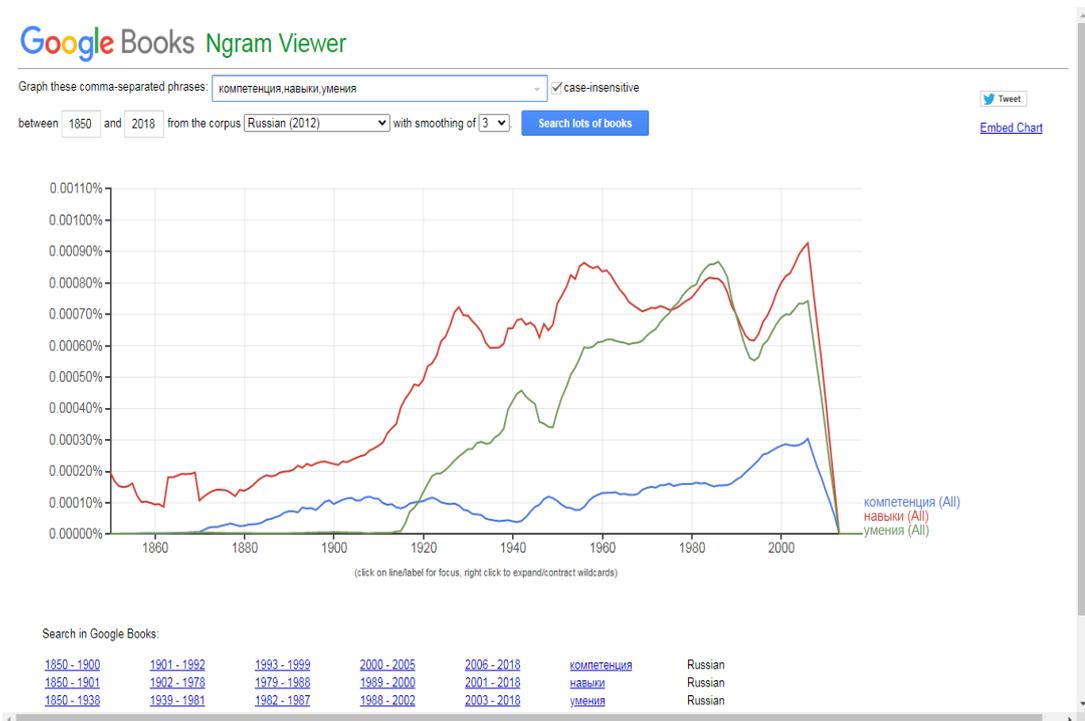


Рис. 3. Соотношение терминов *навыки, умения, компетенция*
(на основе данных Google Books Ngram Viewer)

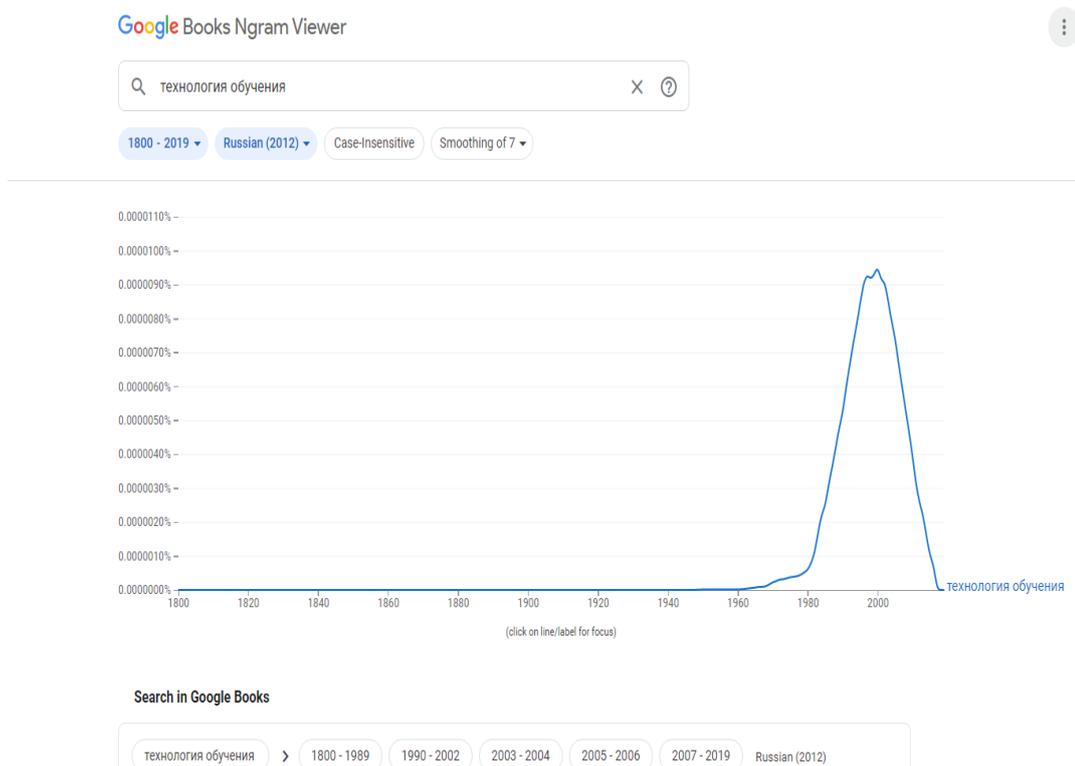


Рис. 4. Частотность употребления термина *технология обучения*.

При обучении лингводидактической терминологии, как отмечал А.Н. Щукин, следует учитывать общие принципы обучения лексике:

1. При обучении лексике необходимо опираться на специальные правила, они должны быть функционально-ориентированными и иметь характер инструкций. Роль правил в обучении лексике и сам характер правил-инструкций зависит от специфики лексического материала. В правилах нуждаются лексико-семантические группы, выделенные, например, на основе ошибок.

2. Необходимо определение разумного соотношения анализа и различных речевых действий в процессе усвоения лексики. Анализ лексики и его качественное своеобразие зависит от профиля обучаемых. При обучении филологов необходимо учитывать сознательно-аналитический подход.

3. Реализация принципа сознательности – необходимое условие при обучении лексике [Щукин, 2017, с. 244–245].

Необходимо подчеркнуть ряд основных методических положений изучения лексики в иностранной аудитории:

1. Слова должны усваиваться не изолированно или списками, а в контексте с опорой на лексико-семантические и грамматические характеристики.

2. Принцип учета родного языка также играет важную роль в обучении лексике. На основе практики работы в китайской аудитории можно выделить группы слов, которые вызывают наибольшие трудности у китайских учащихся. Это относится, например, к лексико-семантической группе слов: *учить, изучать, заниматься*. В ходе изучения лингводидактической терминологии трудности вызывают, например, близкие по значению термины: *метод, технология, прием, подход*.

3. Работа над лексикой проводится в тесной связи с изучением и пониманием грамматической структуры предложений или сочетаний, это касается также словообразовательных связей слова, например, *метод, методика, методический, методология, методологический* [Щукин, 2017; Балыхина, 2007]. При отборе и семантизации лингводидактических терминов подходы, сформулированные А.Н. Щукиным, Т.М. Балыхиной, представляются нам наиболее эффективными.

4. В практическом курсе русского языка как иностранного лексика изучается для того, чтобы учащиеся могли правильно использовать данные слова в речи. Формирование лексического навыка рассматривается как основная цель работы с лексикой. «Лексический навык – автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Азимов, Щукин, 2018, с. 146–147].

Широкое распространение получила концепция обучения лексике Е.И. Пассова, согласно которой можно выделить шесть стадий (этапов) формирования лексического навыка:

1) организация восприятия слова в процессе его функционирования в устной или письменной речи (восприятие звукового или графического образа слова);

2) обеспечение понимания значения слова в реальном аутентичном контексте;

3) тренировка употребления слова путем имитации в изолированном виде или в контексте предложения (речевой ситуации);

4) воспроизведение слова в устной или письменной речи путем наименования объектов и предметов, к которым данное слово относится;

5) использование слова в типичной ситуации общения или в определенном контексте, сочетаемость с другими единицами (в составе словосочетаний или предложений);

б) демонстрация функционирования слова в разных типичных контекстах или ситуациях с использованием его семантических и сочетательных связей [Пассов, 1989, с. 45].

Под семантизацией в научной литературе понимается процесс сообщения данных о слове, необходимых для правильного использования слова в коммуникации. В преподавании русского языка как иностранного используются следующие способы семантизации [Балыхина, 2007, с. 90]:

1. В китайской аудитории очень популярным является использование перевода для объяснения лексического значения слова. Правда, семантические системы, лексико-семантические связи слов во многих языках не совпадают, найти полное соответствие в другом языке русскому слову с точки зрения значения и сочетаемости довольно трудно.

2. В коммуникативном методе чаще всего применяются беспереводные способы семантизации, они предполагают развитие слуховой и зрительной памяти учащихся, стимулирование использования новых слов в устной и письменной речи.

К беспереводным способам семантизации относят: 1) наглядность, 2) толкование, 3) дефиницию (определение), 4) комментарий.

К беспереводным способам семантизации относят и использование синонимов или антонимов. Правда, полные синонимы встречаются в языке редко, например, удаленное обучение – онлайн обучение, изучение языка – овладение языком, общение – коммуникация, текст – дискурс. Для уточнения значения слова в таких случаях нужны дополнительные комментарии.

Эффективным способом семантизации является также использование такого контекста предъявления слова, которое позволяет самостоятельно понять значение слова или термина, хотя не всегда использование контекста гарантирует правильное понимание значения слова [Балыхина, 2007, с. 91].

Выше уже отмечалось, что для лингводидактики характерно широкое привлечение данных других наук (психологии, лингвистики, социологии), в том числе и терминологического аппарата этих наук. Например, это касается термина *подход*. Этот термин выступает для обозначения самой общей методологической основы при отборе содержания обучения, выборе методов, форм и средств обучения и ознакомления с иноязычной культурой в условиях языкового образования. Он используется в ряде гуманитарных наук, но имеет специфические особенности значения и употребления. Так, например, в истории методики преподавания языков получили обоснование несколько подходов, которые используются в качестве методологической базы исследований и обучения в различных областях педагогического знания: деятельностный (в преподавании языков, получивший название личностно-деятельностный); познавательный; когнитивный; социокультурный; поликультурный; компетентностный [Щукин, 2013, с. 4].

Формирование русской системы лингводидактических терминов имеет некоторую специфику, в отличие от зарубежной: «Если сравнивать отечественную и зарубежную лингводидактическую словарно-энциклопедическую литературу, то здесь обнаруживаются некоторые общие характеристики: тенденция к увеличению, приросту терминологических разделов и терминов, включение терминов из других областей научных знаний (в основном лингвистики), учет мировых тенденций развития языкового

образования, наличие моноксемных и полилексемных терминологических единиц, наличие перекрестных ссылок с целью усиления и конкретизации связи терминологических единиц в терминосистеме. При этом отечественные издания отличаются менее выраженной неоднородностью материала заголовочных слов консубстанциональных терминологических единиц» [Игна, 2017, с. 86].

Исследователи отмечают большую разницу в составе терминов, которые включаются в разные издания словарей лингводидактических терминов [Карташова, 2019]. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Азимова Э.Г., Щукина А.Н., изданный в 2009 г., 10 лет спустя после первого издания в 1999 г., включал уже около 2 500 словарных статей. Новое издание этого словаря включает около 3000 терминов. Не все методисты согласны с таким значительным увеличением количества терминов. Значительное увеличение количества терминов в словарях имеет разные объяснения. Например, М.К. Денисова так комментирует увеличение количества терминов в указанном выше словаре Азимова Э.Г., Щукина А.Н.: «Налицо прирост в 500 единиц, причем сами составители указывают на уязвимость некоторых своих позиций по их отбору, называя в качестве причин объективного свойства несовершенство понятийного аппарата методики и противоречивость взглядов на ее принципиальные вопросы» [Денисов, 2015, с. 29]. Существуют и другие объяснения значительного роста количества лингводидактических терминов в словарях: привлечение широкого круга новых источников, лояльное отношение к заимствованиям из других языков, дополнительное привлечение терминов из смежных наук [Игна, 2016; Игна, 2017; Игна, 2018].

Выше уже отмечалось, что лингводидактическая терминология постоянно пополняется за счет понятий и терминов из других языков (например, *тандем-метод*, *кейс технология*), из других отраслей научного знания (например, *образовательная траектория*, *образовательная среда*, *метод погружения*) и др. (см. подробнее ниже). Термины, входящие в состав

словаря методических терминов можно условно разделить на две группы: термины, входящие в несколько различных лексико-семантических систем (например, *тест, адаптация, высказывание*), и узкоспециальные термины, имеющие фиксированное значение именно в данной терминосистеме, связанной с теорией и практикой преподавания языков (например, *пересказ, лингвострановедение, логоэпистема, вторичная языковая личность, фоновая лексика*).

Отбор терминов в существующие профессиональные словари является сложной задачей, поскольку система лингводидактических терминов является динамичной: «Изменения в терминологии тесно связаны с общественной практикой, социальными изменениями, лексикой смежных наук. Прочно вошли в обиход понятия и термины научно-педагогической информации, обучения с помощью компьютеров и средств мультимедиа. Все шире проникает в профессиональное общение терминология, связанная с системой Интернета (*информационные потребности учителей, дистанционное обучение, телекоммуникационные конференции, электронный журнал* и т.д.). Слова, недавно считавшиеся архаизмами, вновь возвращаются в практику. И наоборот, термины и понятия, выражающие идеи советской школы и педагогики со временем утрачивают свое доминирующее значение и становятся архаизмами» [Полонский, 2018, с. 56]. К таким устаревшим терминам относятся, например, слова, обозначающие устаревшие средства обучения – *проектор, диафильм* и др.

В ходе работы над словарями лингводидактических терминов необходимо учитывать специфические особенности лингводидактических терминов. Так, например, авторы словаря лингводидактических терминов отмечают следующие проблемы, с которыми они столкнулись в ходе лексикографической работы [см. подробнее Азимов, Щукин, 2018]:

1. Толкование ряда терминов должно уточняться и корректироваться, в некоторых случаях отсутствует четкая граница в значении и употреблении терминов, например, *дискурс, текст, высказывание*.

2. На понимание значения термина влияет сочетаемость, например: *технология обучения и технологии в обучении, модель общения и модели в общении.*

3. В различных исследованиях в зависимости от той или иной концепции используются близкие по значению термины, например: *мозговой штурм и мозговая атака; язык диаспоры и язык страны происхождения; билингвизм и двуязычие; родной язык – материнский язык.*

Для эффективного использования словарей лингводидактических терминов необходимо предусмотреть различные формы работы:

1. Использование словаря студентами в рамках самостоятельной научной работы: знание терминов при написании статей, выпускных и курсовых работ играет важную роль.

2. Словарь может рассматриваться в качестве дополнительного пособия к учебным курсам для студентов-филологов «Теория и методика обучения русскому языку», «Теория и методика обучения иностранным языкам». Это позволит студентам познакомиться с базовыми понятиями методики преподавания языков, понимать связи между различными терминами и понятиями, объяснять значение и употребление новых терминов, использовать материалы словаря для творческих заданий или научных проектов [Киселева, 2014, с. 362].

2.2. Развитие системы лингводидактических терминов в русском языке

Как уже отмечалось выше, вопросы уточнения значения, стандартизации, динамики формирования и развития лингводидактических терминов много раз вызывали дискуссии ведущих методистов, которые обосновывали необходимость и актуальность логичного и мотивированного построения терминологической системы. Достаточно назвать фамилии М.В. Ляховицкого, И.Л. Бим, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, Р.К. Миньяр-Белоручева и др. Построение логичной и непротиворечивой системы представляется сложной задачей из-за постоянного развития терминов, живых

процессов, связанных с изменениями в самой науке. И.Л. Бим видит причины существующих проблем, например, в использовании огромного количества англоязычных заимствований, не всегда правильном их использовании в текстах на русском языке, наличии похожих русских и английских терминов, отсутствии понимания многозначности многих терминов, в огромном количестве ошибочно использованных терминов в качестве синонимов, в преобладании индивидуальной трактовки значения термина и его употребления, субъективизме их трактовки. Некоторые исследователи не скрывают желания повысить псевдонаучность текста за счет большого количества терминов из разных предметных областей [Бим, 2004, с. 33]. В связи с этими факторами семантическая нечеткость, многозначность приводят к сбоям в профессиональной коммуникации преподавателей иностранных языков. Необходимо также понимать влияние родного языка учащихся и преподавателей, что приводит к дополнительным трудностям в процессе использования иноязычных терминов. Все это ещё подтверждает критические замечания в адрес терминологического аппарата, современной методической терминологии, которые не раз высказывал Е.И. Пассов [Пассов, 2009]. Я.Д. Игна отмечает: «Сложности систематизации терминов лингводидактики аналогичны сложностям систематизации терминов педагогики. К последним отечественные ученые (М.А. Галагузова, Е.Ю. Есенина, Е.А. Кошкина, А.Я. Найн, В.М. Полонский, Е.В. Титова) относят: обновление и изменение категориально-понятийного аппарата педагогики, стихийность терминообразования, неоднозначность и противоречивость педагогических терминов и понятий, желание ученых дать собственные определения новым понятиям, тавтология, не всегда корректная формулировка вводимых понятий, выбор формулировки термина без должной аргументации, недостаточная разработанность принципов и методов введения и оперирования новыми понятиями, неопределенность соотношений между базовыми понятиями педагогики, механическая замена общепринятых терминов, мода на

определенные термины, отсутствие механизмов официального научного признания терминов» [Игна, 2017, с 84].

Появление новых терминов вызвано многими причинами, прежде всего появлением новых педагогических концепций и идей. Важная роль принадлежит в этом процессе выдающимся лингвистам, психологам и методистам, которые предвидят основные направления развития современной науки, предлагают новые наименования для актуальных явлений и понятий. Большой вклад в развитие терминологии, связанной с теорией и практикой обучения языкам, внес В.Г. Костомаров [Азимов, 2019]. В словари методических терминов по праву вошли многие предложенные им В.Г. Костомаровым термины (см., например, «Современный словарь методических терминов и понятий»). В его работах (часто в соавторстве Е.М. Верещагиным, Н.Д. Бурвиковой) введены в практику ряд терминов, получивших широкое признание: *лингвострановедение*, *логоэпистема*, *фоновые знания*, *фондовая лексика*, *дисплейный текст* и др. Большинство из них относится к социокультурному аспекту в преподавании языка. Ряд работ В.Г. Костомарова посвящены терминам *мировой язык*, *родной язык*, *мировой язык*. Проблемам терминологии, связанной с социокультурным аспектом изучения и преподавания языка, его функционирования он уделял достаточно много внимания в своих работах, касающихся терминов *родной язык*, *мировой язык*, *благоприобретенный язык*, *лингводидактика*, *норма*, *стандарт*, *клише*, *литературный язык* и др. Достаточно посмотреть названия ряда его статей, посвященных методической и лингвистической терминологии «Относительно понятия «мировой язык», «Еще раз о понятии родной язык» и др. В.Г. Костомаров принимал активное участие в коллективном создании новых терминов, например, термина МАПРЯЛ: «При складывании широкого, неопределенно-обобщенного значения у слова *мапрjal*, синонимизирующегося с сочетаниями «участники мероприятия, проводимого *МАПРЯЛ*», «самое это мероприятие», а потом – «руководство ассоциации», ее деятельность в целом», даже вообще «деятельность по распространению русского языка в мире»,

создается новая его мотивировка, связанная уже непосредственно и только с данным звуковым комплексом. Следует еще раз отметить подчеркнуть принадлежность «нового» слова *мапрял* к разговорно-непринужденной речи: именно ее склонность к кратким неопределенным обобщениям и способствует данному направлению семантического развития» [Костомаров, 2010, с. 730–731].

Ценными для методики преподавания языков являются исследования В.Г. Костомарова, посвященные терминам *стандарт, норма, языковой вкус: унаследованный язык, второй язык, семейный язык, благоприобретенный язык, язык диаспоры* и др. [Костомаров, 2019].

Особый интерес для методики представляют его рассуждения о функционировании электронных средств коммуникации. Он отмечает, что в настоящее время наряду с устной и письменной коммуникацией воцаряется новая ее форма – сетевая, указывает на важность достижения различных типов коммуникации». Для обозначения различных форм текстов сетевого общения используются следующие термины: *синтезирующие, полимодальные, креолизованные, экранные, мультимедийные, мультимодальные тексты* и др. В.Г. Костомаровым введен термин *дисплейный текст*. Этот термин обозначает особый текст, передающий аудиовизуальную информацию. Такие тексты используют с помощью мультимедийных средств различные приемы воздействия на визуальные и звуковые каналы получения, используют эффекты погружения в особую среду общения, мгновенного отклика на те или иные действия пользователя. Пользователи при восприятии такого текста как будто участвуют в создании или трансформации такого текста. «Кино, телевидение, Интернет стократно ускоряют процесс становления новой (или хорошо забытой первобытной, но теперь возрождающейся в техническом перевооружении) изобразительной коммуникативной ментальности. Уже нынешнее поколение людей оказывается приученным к «тексту трех измерений», к получению информации в слиянии звука, речи, изображения» [Костомаров, 2019, с. 62]. В то же время, как отмечает В.Г. Костомаров,

дисплейные тексты не могут заменить традиционную книгу, хотя использование дисплейных текстов открывает новые возможности визуализации информатизации, расширяют возможности интерактивности текста.

В настоящее время возникают новые направления исследований проблем изучения и преподавания языков. Активно развиваются такие направления в методике, как теория и практика тестирования, использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании языков, новые педагогические концепции и теории, исследования в области лингвокультурологического аспекта. Не случайно, что именно в этих областях методики – теория и практика тестирования, методика использования ИКТ были подготовлены новые терминологические словари [Балыхина и др., 2016; Белова, Рублева, 2017]. Это отражается и в словниках словарей лингводидактических терминов. Анализ словаря методических терминов [Азимов, Щукин, 2018], показал рост количества терминов, связанных с современной системой контроля и тестирования, современными педагогическими и компьютерными технологиями обучения.

Толкование ряда ключевых терминов до сих пор вызывает споры. Это относится, например, к терминам *метод*, *подход*, *технология*, *прием*. Наиболее распространенное определение термина *технология* связано с обозначением способов деятельности для достижения определенной цели [Азимов, Щукин, 2018, с. 350–351]. Что касается термина *методика преподавания языков* (в научно-методической литературе часто для краткости используют одно слово *методика*), то полное его толкование представлено в работах А.Н. Щукина: «Методика – это наука и научная дисциплина о правилах и способах обучения, овладения, владения, воспитания, развития учащихся средствами изучаемого языка на материале иноязычной культуры и достижения ими планируемой цели обучения в виде знаний, навыков, умений, способностей, компетенций. Ключевыми для этого определения являются понятия обучение, овладение,

владение языком, компетенция, формируемые в процессе учебной деятельности» [Щукин, 2013, с. 4].

Особенно часто ошибки и неточности встречаются в толковании и употреблении терминов, которые встречаются в разных педагогических и психологических исследованиях, т.е. являются междисциплинарными: *компетентность, образовательные технологии, компетентностный подход, индивидуализация, способности, метод обучения* и др.

Каждая из известных образовательных технологий характеризуется концепцией организации учебного процесса, особенностями отбора, введения, организации усвоения и контроля учебного материала, набором приемов и средств обучения, приемами повышения мотивации, организации индивидуальной или коллективной траектории организации учебного процесса (например, *игровые технологии, проблемное обучение, проектные технологии*).

Современные технологии обучения обычно связывают с разграничением так называемого прямого и непрямого обучения, которое приобретает все большую популярность. Для так называемого непрямого обучения характерно следующее: применение инновационных технологий обеспечивает произвольное овладение иностранным языком в ходе определенной деятельности, хотя инновационные технологии могут включать и элементы прямого обучения языку. «Прямые методы обучения – это группа методов обучения иностранным языкам, названная так потому, что представители прямого метода обучения стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами и грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся» [Азимов, Щукин, 2018, с. 266].

Базовые положения непрямого обучения объясняются и обосновываются в существующей литературе [Московкин., Шамонина, 2017; Бердичевский, 2018]. В научной литературе описываются, например, следующие виды инновационных методов обучения русскому языку:

«Иновационные методы обучения русскому языку связаны с новыми приемами преподавания: метод проблемной наглядности, метод лингвистической аллюзии, метод активизации ассоциативных связей и др. Приемы работы на уроках русского языка: ассоциативный, «немой» вопрос, прием составления тематической сетки готового текста и прием ее вычисления при создании текста, прием составления схемы развертывания микротем будущего текста и прием ее вычленения из готового текста и др. Реализуются иновационные коммуникативные приемы обучения: *мозговой штурм, интеллектуальная карта, перекодирование информации, дискуссия в форме пирамиды, панельная дискуссия или заседание экспертного совета, сценарий, ролевая игра, воображаемая ситуация (симуляция), проект* [Балыхина и др., 2017, с. 522].

Л.В. Московкин и Г.Н. Шамонина выделяют и обосновывают другие виды педагогических технологий (авторы используют название «продуктивные иновационные технологии»): *экскурсионная технология, театральная технология, проблемная технология, проектная технология, технология работы с портфолио (языковой портфель)* [Московкин, Шамонина, 2017]. Каждая из этих технологий имеет ряд принципиальных особенностей, хотя они все в основном базируются на непрямых формах обучения.

А.Л. Бердичевский предлагает термин *альтернативные технологии в обучении*. Эти технологии рассматриваются в аспекте социально-психологической оптимизации учебного процесса. Выделяются следующие технологии: *«прирост» в иностранном языке, метод тандема, метод Биркенбиль, метод сотрудничества: коллективный способ обучения (КСО), адаптивная система обучения (АСО), суггестопедия, опорный конспект, сетевое планирование*. Сетевое планирование – это метод планирования работ, операции в которых, как правило, не повторяются. Для проведения сетевого планирования вначале предполагается расчленить проект на ряд

отдельных работ и составить логическую схему (сетевой граф), на основе которого организуется обучение.

Интересным представляется объяснение нового метода обучения, которое получило название *Биркенбиль метод* (по имени его создательницы, австрийского методиста, Веры Биркенбиль). В соответствии с этим методом процесс обучения иностранному языку делится на несколько стадий:

1) вначале организуется пословная дешифровка (декодирование) текста учащимися путем перевода каждого слова в отдельности или использования языковой догадки, в некоторых случаях допускается заранее подготовленный преподавателем пословный анализ текста;

2) на следующем этапе предполагается аудирование аутентичного текста, которое сопровождается изучением пословного перевода. После аудирования организуется анализ текста, сопоставление лексико-грамматических структур текста на родном и изучаемом языках. Грамматические закономерности изучаемого языка воспринимаются и анализируются на примерах из текста. Дополнительное изучение и обобщение теории не предполагается;

3) предусматривается дополнительное аудирование текста в пассивной форме в ходе другой деятельности учащихся – прослушивание музыки, прогулка, отдых. При таком аудировании текст воспринимается в произвольном виде, что позволяет активизировать возможности оперативной памяти;

4) формирование и развитие различных видов речевой деятельности в зависимости от цели обучения происходит на основе усвоенного на первых этапах текста [Бердичевский, 2018].

Новые технологии, ориентированные на развитие личности учащихся, обуславливают и развитие новых средств контроля. В рамках современных педагогических концепций термины могут приобретать различное толкование. Так, например, в рамках сознательно-практического подхода являются важными количественные показатели речи: количество ошибок,

объем устного или письменного высказывания, скорость речи, темп чтения и др. В рамках личностно-ориентированного подхода выделяются другие способы и методы оценки речи на иностранном языке.

Следует подчеркнуть и негативные стороны появления новых терминов: дублирование значений, путаница в теоретических концепциях, желание с помощью новых терминов скрыть отсутствие новых идей, преувеличенное использование ненужных терминов из других языков для подчеркивания новизны научной работы. Некоторые исследователи критически относятся к появлению и массовому распространению терминов из смежных наук.

Тенденции к активному использованию новых терминов отмечают многие специалисты в области терминологии, подчеркивая положительные и отрицательные последствия этих процессов: «Между новыми терминами и проблематикой исследовательских работ прослеживается четкая взаимосвязь. Нередко, давно известная проблема, названная новым термином, становится центральной. Обычно мода на термин рождается в стенах столичных институтов и постепенно распространяется на всю страну. В большинстве случаев, новый термин – английский эквивалент русского или другого языка (инновация, технология, компетентность, портфолио). В русском языке, конечно, есть их эквиваленты, но с его появлением возникает новизна, а с ней десятки статей и диссертаций. Возврат к старому термину обычно происходит тогда, когда количество работ начинает превышать все разумные пределы» [Полонский, 2018, с. 56].

2.3. Современные словари лингводидактических терминов

Важную роль в систематизации терминологии играют различные словари, посвященные лингводидактической терминологии. В этих словарях важную информационную функцию, кроме толкования, выполняют различного рода указатели, система ссылок на другие словарные статьи,

библиографические источники, которые дают возможность полнее раскрыть значение и употребление термина [Азимов, Щукин, 2018].

В области лингводидактической терминологии популярность приобрели ряд словарей, хотя общее количество словарей невелико, многие из них в настоящее время малодоступны. Словарь Р.К. Миньяр-Белоручева «Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам» [Миньяр-Белоручев, 1996] считается первым достаточно полным словарем лингводидактических терминов, он включает примерно 800 слов. Появление этого словаря сыграло важную роль в систематизации лингводидактических терминов. Словарь был издан в девяностые годы прошлого века, поэтому в него не вошли термины, актуальные для современной теории и практики преподавания языков. Это касается, например, терминов, описывающих уровни владения языком, относящихся к компьютерным технологиям или к теории и практике тестирования. Существенными недостатками этого словаря является отсутствие тематической классификации терминов, слабо представлена система ссылок внутри словарных статей, нет списка использованной литературы, не последовательно учитывается многозначность терминов, не всегда указываются родо-видовые отношения в терминологии.

«Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков» И.Л. Колесниковой, О.И. Долгиной был издан в 2008 г. В нем представлены толкование и перевод ключевых методических понятий и терминов, используемых в зарубежной (в основном англоязычной) литературе. В словаре представлено примерно 230 ключевых терминов и понятий. Основные тематические разделы словаря: 1. Методы обучения языкам и подходы. 2. Особенности организации обучения иностранным языкам. 3. Формирование навыков и умений. 4. Обучение языкам, виды учебной деятельности. 5. Организация обучения. 6. Контроль и тестирование. В словарных статьях представлена подробная информация о значении и употреблении терминов, особое внимание уделяется особенностям

преподавания английского языка как иностранного.

«Словарь терминов и понятий тестологии», составленный Т.М. Балыхиной [Балыхина, 2006], посвящен терминам и понятиям тестологии. Материал отбирался из учебно-научных работ отечественных и зарубежных исследователей по проблемам тестологии и тестирования. Основная цель книги – систематизация и семантизация терминологических единиц, связанных с организацией и проведением тестирования по иностранным языкам.

Особую структуру словарной статьи имеет «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку» [Жаркова, Сороковых, 2014]. В этом словаре все термины разделены на двадцать тематических разделов, например, методы и приемы обучения, обучение аспектам языка и видам речевой деятельности, системы контроля, средства обучения. Основой для толкования терминов послужили определения из популярной научно-методической литературы. Собственных статей с толкованием терминов, составленных авторами словаря, практически нет. Большинство словарных статей сопровождаются ссылками на авторитетный печатный источник.

Рамка 8

ется символом уюта и встречается в большинстве случаев в деревенских домах; **Muttertag** – День матери, второе воскресенье мая. Этот праздник пришел из США в 1914 г. В Германии он празднуется с 1933 г. Примеры из французского языка: **minitel** (минител) – терминал небольшого размера имеет экран и клавиатуру. Включается в телеинформационную систему через телефонный аппарат. Пользуясь им, можно получить 2000 разнообразных услуг. Аппарат выдается каждому жителю в почтовом отделении бесплатно. За пользование вносится месячная плата, она зависит от типа аппарата и характера услуг; **travail au pair** – работа за жильё и проживание. Разрешается принимать студентов и стажёров (18–30 лет), имеющих право на жильё, разрешение на работу и справку с места учебы (для иностранцев). О проживании таких лиц принимающая сторона должна заявить в полицию (Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.И. Жаркова).

Конверсия [*лат. conversio* – превращение, изменение] – способ образования слова посредством изменения его грамматических форм (Словарь иностранных слов).

Коннотативно-окрашенная лексика – слова, в плане содержания которых обозначаемые понятия в сравниваемых культурах совпадают, но обозначающие их слова обладают дополнительными (коннотативными) значениями и вызывают в сознании носителя языка определённые культурно-исторические ассоциации (Г.Д. Тыхина).

Коннотативные значения слова – значения, дополняющие денотативные значения путём ассоциаций, эмоциональной, оценочной или стилистической окрашенности языковой единицы (А.В. Шенникова).

Конотация [от *лат. con* – вместо + *noto* – отмечая, обозначая] – ассоциация, которая это слово вызывает, его социальный подтекст (Е.Н. Соловова).

Конотация – дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на её основное значение, оно выражает эмоционально-оценочные оттенки (Р.К. Миньяр-Белоручев).

144

Формирование лексических навыков

Контекст (употребления слова) [*лат. contextus* – тесная связь, соединение] – законченный в смысловом отношении отрывок письменной или устной речи, необходимый для определения смысла отдельного входящего в него слова или фразы (Словарь иностранных слов).

Контекстуальная догадка – один из видов языковой догадки, основывающийся на определении значения слова через контекст (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Контекстуальное значение слова – значение слова, определяемое контекстом (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Коэффициент стабильности – мера употребления слова (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова).

Критерии отбора языкового материала – правила отбора языкового материала. Иногда их называют принципами отбора языкового материала, хотя принципы – понятие более глобального масштаба. Так, сочетаемость или многозначность слова, скорее, можно отнести к критериям отбора языкового материала, так как их универсальность относительна (немногозначное слово «вторник» должен знать любой учащийся), в то же время функциональность или употребительность являются принципами, потому что без их учёта отбор не будет произведён успешно. К критериям отбора языкового материала относятся: отбор по языковому наполнению учебных текстов, сочетаемость и многозначность слова, словообразовательная ценность, исключение синонимов (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Крылатое слово – меткое выражение, ставшее часто употребляемым речением. Например: «Свежо предание, да верится с трудом» (Р.К. Миньяр-Белоручев).

Крылатые слова – устойчивые изречения, вошедшие в язык из различных источников (обычно из литературного или фольклорного произведения) и получившие широкое распространение (Э.Г. Алтман, А.Н. Щукин).

Крылатые слова – устойчивые сочетания слов из литературных произведений или из исторических источников (Г.А. Нечаев).

145

Рис. 5. Фрагмент словаря методических терминов [Жаркова, Сороковых 2014].

Следует также назвать следующие словари терминов, которые ориентированы на различные аспекты теории и практики преподавания языков: Рублева Е.В., Белова Н.В. «Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию», 2017; Беляева Л.Н., Камшилова О.Н., Чумилкин С.В. «Лингводидактика и тестирование: англо-русский и русско-английский учебный словарь: учебное пособие для высших учебных заведений», 2014.

Нами были использованы известные зарубежные (англоязычные) словари в области лингводидактики – словарь Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics и энциклопедия An A–Z of ELT (см. список использованных словарей). Сравнительный анализ российских и зарубежных словарей позволил выделить несколько общих характеристик: увеличение количества новых терминов, активное включение терминов из других областей научных знаний (в основном лингвистики, психологии, педагогики), значительное увеличение терминов, связанных с информационно-коммуникационными технологиями и системами тестового контроля. Это показывает общность процессов в теории и практики преподавания языков в разных странах, отражает динамику развития лингводидактики, может быть оценено как положительное явление.

Российская и англоязычная научные традиции в области преподавания языков существовали и развивались в значительной мере самостоятельно и независимо друг от друга, хотя сравнительный анализ лингводидактических терминов в русском и английском языках показывает, что в них много общего. Это связано с тем, что в русской терминологической системе много заимствований из английского языка, много терминов создано на основе слов с латинскими корнями.

Не совпадают названия дисциплин, связанных с методикой преподавания языков: английские термины *language education*, *language pedagogy*, *language teaching*, *language teaching methodology*. На русском языке

в этом значении используются термины *методика преподавания языков*, *лингводидактика*.

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин подготовили один из самых известных словарей лингводидактических терминов. Первое издание словаря появилось в 1999 г., второе в 2009 г., третье – в 2018 г. Электронная версия словаря размещена на портале «Грамота.ру.» Как известно, в области справочной литературы по методике преподавания языков наблюдается недостаточной количество новых изданий, достоинством этого словаря является то, что он используется широким кругом читателей, интересующихся проблемами преподавания и изучения языков.

Авторы провели предварительное упорядочение терминов, заключавшееся в отборе наиболее устойчивых и употребительных терминов и группировании вокруг них полисемантических, омонимичных и синонимичных единиц с соответствующими пометами, указаниями и пояснениями. Важной частью работы является расширение круга источников за счет новых научно-методических публикаций, диссертационных исследований. Составителями была поставлена и успешно решена задача сделать словарь доступным для широкого круга пользователей путем толкования, перевода, перекрестных ссылок, различного рода указателей. Словарь предоставил возможность студентам, преподавателям пользоваться им как учебным терминологическим справочником в области теории и практики преподавания языков [Азимов, Щукин, 2018].

Следует также выделить специальные пособия лексикографического характера, созданные для обучения профессиональной терминологии иностранных студентов-филологов [Руденко-Моргун, Претис, 2017; Рогозная, 2017; Халеева, Татарина, 2021], в которых встречаются термины, связанные с теорией и практикой преподавания языков.

Одним из немногих учебных словарей, ориентированных на иностранных учащихся, является «Учебный лингвистический словарь для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме

I сертификационного уровня (B1)» [Руденко-Моргун, Претис, 2017]. Словарь включает 615 лингвистических терминологических единиц, в том числе имеющих отношение к преподаванию языков. Термины сопровождаются переводом на английский язык и грамматическим комментарием. Словарные статьи содержат толкования терминов и иллюстрации их употребления в учебной литературе.

При определении критериев отбора лексики для этого учебного словаря авторы опирались на следующие общепринятые лингвистические и методические принципы:

- частотность, которая основывается на статистических исследованиях корпусов учебных текстов;
- семантические отношения между терминами (синонимы, антонимы);
- сочетаемость, т.е. способность слова входить в различные терминологические словосочетания;
- актуальность, коммуникативная значимость, употребительность термина, его значимость для дисциплин психолого-педагогических дисциплин [Руденко-Моргун, 2017, с. 4–5].

В словари лингводидактических терминов часто включаются и ключевые лингвистические термины (например, *высказывание, текст, предложение, интонация, дискурс, слово* и др.), с одной стороны, а также термины, которые обозначают новые направления в теории обучения языку, например, *массовые открытые онлайн курсы, образовательная платформа*, которые обозначают новые направления в теории обучения языку, например, *массовые открытые онлайн курсы, образовательная платформа, вебинар, вебквест, этноориентированное обучение, образовательная траектория*, с другой.

В современные словари лингводидактических активно входят термины современной системы тестирования, например: *тест на получение гражданства, тест на уровни владения языком, тесты делового общения, сертификационное тестирование* и др.

Авторам словарей лингводидактических терминов приходится проводить сложную работу, связанную с уточнением значения, выбором подходящих вариантов, ориентацией на ту или иную методическую концепцию. В словарной статье *обучение* приходится учитывать разные значения терминов в зависимости от метода обучения: *обучать языку* (грамматико-переводной метод), *обучать языку как средству общения* (сознательно-практический метод), *обучать общению на иностранном языке* (коммуникативный метод обучения), *обучать межкультурной коммуникации, формировать вторичную языковую личность* (разновидности коммуникативных методов на основе социокультурного подхода) [Азимов, Щукин, 2018]. Это относится и к соотношению разных терминологических систем тестирования. Российская система тестирования использует термины первый сертификационный уровень, второй сертификационный уровень, в то время как европейская система тестирования использует буквенные обозначения уровней владения языком – А, В, С. Значение термина *ошибка*, например, будет различным в зависимости от той или иной методической концепции. На определение значения и употребление термина влияет ориентация на правильность с точки зрения формальной грамматики в рамках грамматико-переводного метода обучения или формирование коммуникативной компетенции с точки зрения коммуникативного метода обучения.

Толкование лингводидактических терминов должно учитывать ряд факторов:

1. Многозначность толкований терминов в зависимости от авторской позиции, например, *компетенция* и *компетентность*, *дистанционное обучение* и *дистантное обучение*, *индивидуальная траектория обучения* и *личностно-ориентированное обучение*; *орфография* и *правописание*.

2. Учет сочетаемости термина, которая влияет на значение термина, например: *технология обучения* и *технологии в обучении*, *модель речевой коммуникации* и *модель в речевой коммуникации*.

3. Наличие синонимичных по значению терминов, например: *дистанционное обучение* и *удаленное обучение*, *цифровые технологии* и *информационно-коммуникационные технологии обучения*; *русский язык как второй язык* и *русский язык как неродной язык*; *электронный учебник – онлайн курс*.

4. Функционирование в источниках параллельных терминов, без определения или учета разницы в значениях: *интеракция – взаимодействие*; *креативный – творческий*; *неадаптированный – подлинный*; *независимость – самостоятельность*; *мониторинг – наблюдение*; *активность – инициативность*.

Такие семантические особенности лингводидактической терминологии часто становятся причиной ошибок, неточностей при их употреблении в устной или письменной речи иностранных учащихся.

Значение многих терминов авторами не всегда точно определяется, что часто вызывает споры, например, это относится к терминам: *носитель языка*, *дистанционное обучение*, *дискурс*, *фондовая лексика* и другие. Согласно словарю методических терминов, слово *носитель языка* имеет следующее общепринятое значение: «Представитель какой-либо социокультурной и языковой общности, владеющий *нормами языка*, активно использующий данный язык (обычно являющийся для него родным) в различных бытовых, социокультурных, профессиональных и др. сферах общения» [Азимов, Щукин, 2018, с. 243]. В этом определении авторами словаря выделяются основные характеристики термина, которые связаны со знанием и активным использованием языка в разных сферах общения. Г.Н. Ловцевич, О.Н. Гич в своей статье «Носитель языка» и «*native speaker*»: иллюзорное соответствие» [Ловцевич, Гич, 2018] наглядно показали существенные различия термина *носитель языка* в русском языке и соответствующих терминов в английском языке: «В русскоязычном лингводидактическом дискурсе термин «носитель языка» не является проблемным. Помимо общего с английским термином «*native speaker*» ядра добавляется лишь одна уникальная черта –

принадлежность к определенному народу, социокультурной и языковой общности. Вероятно, это можно объяснить тем, что в русской лингвистической традиции язык тесно связан с культурой народа, и даже часто можно встретить термин «носитель языка и культуры». Отсутствие иных специфических черт объясняется, скорее всего, тем, что авторы русскоязычных словарей и энциклопедий считают термин очевидным для пользователей и не требующим дополнительных разъяснений. Переноса такое понимание русского термина «носитель языка» на английский термин «native speaker», российские преподаватели и специалисты упускают массив данных, существующий в англо-американском профессиональном лингводидактическом дискурсе, зачастую понимая под носителем языка образованного британца или американца и не осознавая, что такое понимание для современной британо-американской лингводидактики является как минимум спорным» [Ловцевич, Гич, 2018, с. 442].

Изменение особенностей функционирования языков в той или иной стране приводит к изменению значения ряда терминов, подчеркивающих различия социокультурного или социолингвистического характера: *государственный язык, официальный язык, язык межкультурного общения, родной язык, второй язык, иностранный язык, неродной язык, язык диаспоры, язык страны происхождения, материнский язык, язык международного общения, язык межнационального общения, мировой язык, выученный язык, язык национальных меньшинств, национальный язык* [Азимов, Щукин, 2018, с. 399]. Понятия, связанные с этими терминами, имеют важное значение для описания функционирования языков, формулирования целей и задач изучения русского языка в той или иной стране.

Анализ словарей показывает, что появление новых терминов, расширение значения старых отражают изменения в жизни современного общества, в том числе и в образовании. Распространение информационно-коммуникационных технологий в образовании привело к распространению новых терминов: *интернет-проекты, блоги, веб-конференции, подкасты,*

мобильное обучение, вебинары, массовые открытые онлайн-курсы, образовательный портал, веб-квест, вебинар, вебконференция и др.

Как уже отмечалось выше, в научно-методической литературе появились многочисленные новые термины, обозначающие теории и концепции использования ИКТ в обучении языкам: *электронная лингводидактика, электронная педагогика, поддерживаемое компьютером обучение языкам, электронный формат обучения языку* и др. Увеличилось количество терминов, включающих корень веб: *веб-тест, веб-ресурс, веб-приложение к учебнику, вебинар, веб-квест, веб-проект* и др. Надо отметить, что некоторые термины, связанные с устаревшими техническими средствами обучения, постепенно выходят из употребления: *ТСО, АВСО, фонограмма, видеограмма, магнитопись, лингафонный курс* и др. [Азимов, Щукин, 2018]. Это свидетельствует о динамике изменений в данной терминосфере, одни термины уходят, перестают употребляться, другие используются иногда слишком часто.

Специальные индексы и указатели, включенные в состав словарей лингводидактических терминов, во многих случаях облегчают понимание сложной семантической терминосистемы. Например, в словаре лингводидактических терминов [Азимов, Щукин, 2018] есть разные указатели: алфавитный, тематический, предметный, а также указатель авторов исследований, которые упоминаются в словаре. Тематический индекс словаря дает информацию о родовидовых отношениях в терминологии, раскрывает связи с тех или иных тематических групп терминов методики преподавания (контроль, средства обучения, формы обучения, методы обучения и др.). Указатели показывают области знаний, что помогает определить значение и употребление терминов, например, психологические термины (*память, тренировка, мотив, личность*), социологические термины (*диалог культур, стереотипы общения, межкультурная коммуникация, культурный шок*), дидактические термины (*технологии обучения, дистантное образование,*

проблемное обучение, образовательный стандарт, программа обучения, контроль) и др.

Важным источником информации в словаре является указатель авторов, работы которых посвящены тем или иным терминам а также библиографические указатели, которые помогают найти различные толкования терминов.

При построении словника важно учитывать и время активного функционирования лингводидактического термина в специальной литературе. «В качестве одного из требований к специальным словарям выдвигается соответствие современному уровню развития области знания» [Гринев, 1990, с. 97]. Работа над словарем продолжается несколько лет, в это время подготовки словарей наука не стоит на месте, развивается, словари отражают не только реальное состояние терминологии, но в определенной степени должны учитывать историю возникновения и функционирование термина. Это относится, например, к терминам, обозначающим методы обучения: аудиовизуальный метод, аудиолингвальный метод, интенсивные методы и др.

Стоит отметить, что анализ данных Интернета свидетельствует о большом интересе к словарям лингводидактических терминов. Так, например, статистические данные показывают большое количество обращений (иногда до нескольких тысяч обращений в день) к словарям, размещенным на портале «Грамота.ру», в том числе и к словарю методических терминов [Азимов, Щукин, 2018]. Большой популярностью в Интернете пользуется ресурс Academic.ru («Академик» или «Словари и энциклопедии на Академике»), который используется для поиска по базе словарей, энциклопедий и др. (доступен по адресу Dic.academic.ru).

Стоит отметить, что в последнее время активизировалась работа по созданию двуязычных русско-китайских и китайско-русских словарей. Новый «Современный русско-китайский словарь неологизмов» (当代俄汉新词语词典) был опубликован в 2018 г. [Го Лицзюнь, Сюй Хун, 2020, с. 112]. В обучении РКИ китайских студентов используются различные двуязычные

лексикографические источники, изданные Шанхайским университетом иностранных языков. В 2014 г. был опубликован «Большой русско-китайский толковый словарь новой эпохи» (新时代俄汉详解大词典, который является наиболее полными и объемным русско-китайским двуязычным словарем русского языка [Го Лицзюнь, Сюй Хун, 2020, с. 17]).

В практике преподавания языков в китайской аудитории используются словари китайских и русских терминов, связанных с педагогикой и теорией преподавания языков. «Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике» [Полонский, Цюй Чэн и др., 2007] включает около 40 тысяч слов и словосочетаний, что позволяет обеспечить чтение и понимание педагогической литературы на русском и китайском языках.

Для понимания значений русских лингводидактических терминов полезным окажется использование китайских словарей, в которых дается толкование педагогических терминов на китайском языке. Можно, например, использовать «Китайский учебно-методический словарь», изданный в Шанхае. Он подходит для китайских учителей и иностранных учащихся со средним и высоким уровнем владения китайским языком. Словарь включает общеупотребительные и специальные слова, которые встречаются в учебных программах, пособиях, учебных материалах по изучению китайского языка. Он содержит более 3 100 слов. В словаре учтены особенности изучения и функционирования китайского языка, дано толкование многих терминов из разных областей знания, отмечены морфемы, составляющие составное слово, даны примеры употребления термина в контексте. Примеры предложений в словарной статье демонстрируют, например, значение термина, грамматические функции и прагматические особенности слов. В словаре сформулированы рекомендации по изучению терминов, выделены синонимичные термины и выражения.

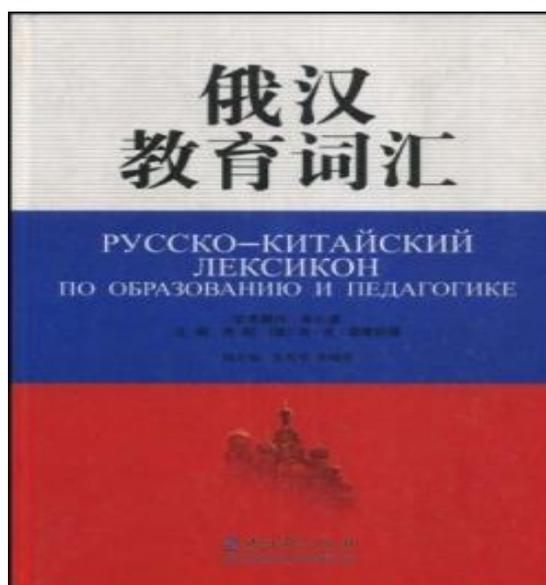


Рис. 6. Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике

В Китае издан также «Словарь преподавания китайского языка как иностранного», который рассчитан для иностранных студентов, изучающих китайский язык. В настоящее время эти словари, используемые для преподавания китайского языка как иностранного, можно разделить на два типа: 1) одноязычный словарь, объясняющий термины только на китайском языке, используется для толкования и семантизации, 2) словарь, который рассчитан для перевода или объяснения китайских терминов на иностранном языке. Оба типа словарей имеют свои преимущества и недостатки. К сожалению, в практике подготовки китайских филологов-русистов эти словари практически не используются.

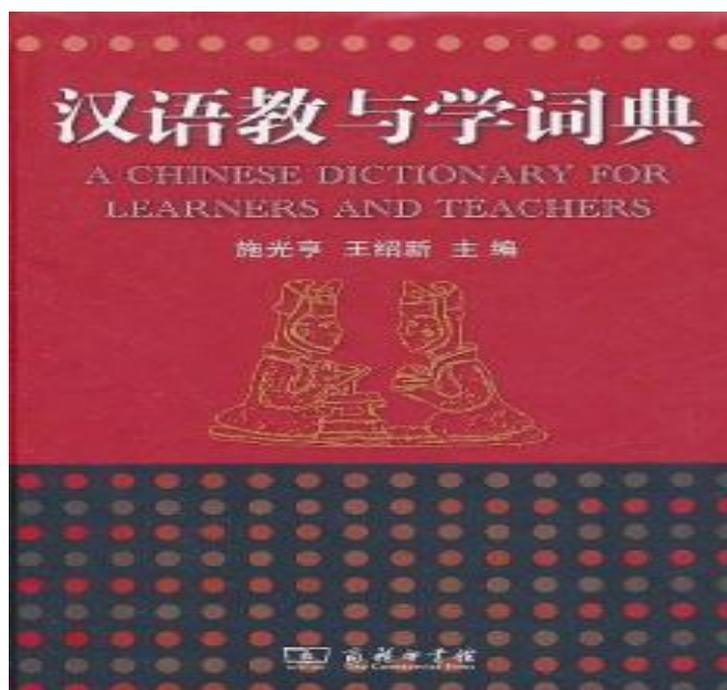


Рис. 7. Словарь терминов для изучающих китайский язык как иностранный.

Двухязычные русско-китайские учебные словари создаются в ряде учебных заведений РФ, в которых учатся китайские студенты. «Русско-китайский словарь общенаучной лексики». Составители С.С. Нестерова, Н.В. Донских, А.Х. Юсупова, Лю Янь., 2010. Словарь является приложением к основным учебным пособиям по экономике, географии, истории России, математике, информатике для китайских студентов подготовительного отделения экономических и гуманитарных специальностей. Издание содержит около 2 500 слов и словосочетаний, отражающих основные понятия изучаемых курсов, с переводом на китайский язык. Выбор слов и объем словаря определены учебными программами по обучению РКИ и практикой использования учебников. Слова снабжены ударениями, краткими грамматическими комментариями и пояснениями на китайском языке.

В 2010 г. был издан «Русско-китайский толковый терминологический словарь по педагогике» [Бордонская, Игумнова, Лучкина, 2010]. Он рассчитан на китайских аспирантов и студентов, которые проходят обучение в российских педагогических вузах. Материалы словаря должны помочь

китайским учащимся освоить обязательный для изучения курс педагогики. В основу лексикографической базы словаря легли учебники по педагогике, словари педагогических терминов, энциклопедии, научные публикации по педагогике, материалы из педагогических журналов.

«Русско-китайский толковый терминологический словарь по межкультурной коммуникации» [Ахметова, 2010] был создан для студентов и аспирантов КНР, обучающихся в российских педагогических вузах. Словарь должен помочь адаптироваться к процессу коммуникации на русском языке, пониманию культуры русского народа.

Полезными для наших целей стали следующие словари: Т. Калибек, Б. Шамиль. Китайско-казахско-русский словарь лингвистических терминов. (2017).



Рис. 8. Т. Калибек, Б. Шамиль. Китайско-казахско-русский словарь лингвистических терминов. Издательство: Центральный университет национальностей, 2009.

Этот словарь создан при совместном участии казахских и китайских специалистов. В словарь вошли почти 3 000 терминов и понятий, связанных с

лингвистикой. Словарные статьи включены в различные тематические разделы, что позволяет понять значение терминов в составе целой терминосистемы.

В ряде учебных заведений РФ были изданы двуязычные русско-китайские словари, которые используются в учебных целях, например:

1. «Русско-китайский словарь общенаучной лексики» // Составители С.С. Нестерова, Н.В. Донских, А.Х. Юсупова, Лю Янь. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010.

2. «Русско-китайский толковый терминологический словарь по межкультурной коммуникации» (Ахметова, Абросимова, 2010) создан для студентов и аспирантов КНР, обучающихся в российских педагогических вузах. Он призван помочь китайским студентам адаптироваться к процессу коммуникации между представителями различных культур (китайской и русской), а также в освоении языка и культуры русского народа.

Все эти словари являются полезным источником при изучении лингводидактической терминологии. К сожалению, большинство этих словарей ориентированы только на использование перевода в толковании слов, не всегда учитываются особенности произношения терминов, их сочетаемость, различия в употреблении.

Известно, что для перевода слов в процессе изучения русского языка китайские студенты активно пользуются электронными словарями, разговорниками. К сожалению, большинство из этих средств обучения не учитывает особенностей изучения языка, включает много ошибок и неточностей. В связи с этим актуальной является разработка методики использования различных электронных словарей в обучении русскому языку.

Электронный словарь – это чаще всего электронная версия печатного словаря (толкового, переводного). Главная особенность электронного словаря – возможность хранения и поиска больших объемов информации о слове, его толковании, сочетаемости, переводе. Это достигается с помощью специальным образом структурированной электронной словарной статьи,

позволяющей выделить разные типы информации о слове. Каждый элемент информации в электронном словаре может быть гиперссылкой на другую словарную статью. Для популярных электронных словарей характерными являются: 1) гипертекстовая организация информации; 2) диалогичность, что выражается возможностью при прочтении текста выбирать тот или иной вид информации; 3) прослушивание аудиозаписи произношения слова; 4) использование мультимедийных технологий.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Без понимания понятийного аппарата методики преподавания языков и связанной с ним терминологической системы невозможно подготовить квалифицированного специалиста. Терминологическая система постоянно развивается, отражает изменения в базовых науках, поэтому преподаватель должен хорошо владеть терминологией специальности.

2. Трудности и проблемы изучения лингводидактической терминологии можно объяснить рядом причин: наличие многочисленных заимствований, существование разных концепций изучения и преподавания языков, влияние терминологии смежных наук. Неупорядоченность лингводидактической терминологии можно объяснить тем, что в этой области науки часто появляются новые теории и концепции, одному термину могут приписать два или более значения, имеются функционирующие параллельные термины и др.

3. В период обучения в китайском языковом вузе, в условиях вне языковой среды китайские студенты должны овладеть большим объемом специальной терминологии, которую они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности. В научной литературе выделяют один из основных компонентов профессиональной компетенции: владение специальной терминологией. Целью практического овладения иностранным языком является изучение профессионально-ориентированной лексики,

словосочетаний, фраз и выражений, которые позволяют студентам читать и понимать тексты по специальности.

4. Задачи систематизации лингводидактической терминологии решают различные учебные словари. В настоящее время в учебной лексикографии и методике преподавания языков используются следующие основные подходы к составлению учебных словарей:

– когнитивный, он ориентирован на раскрытие для обучающихся профессиональной концептосферы;

– системный, ориентированный на описание лексико-семантической системы в соответствии с традиционной структурой определенной предметной области;

– межкультурный подход, который учитывает национальные и социокультурные особенности учащихся, предполагает раскрытие социокультурного аспекта значения термина.

5. В целях систематизации лингводидактической терминологии используются различные типы источников (учебники, пособия, словари, научные статьи, материалы конференций). При определении критериев отбора лингводидактической терминологии следует учитывать следующие общепринятые лингвистические и методические принципы:

• частотность, которая основывается на статистических исследованиях корпусов учебных текстов;

• многозначность, учет семантических отношений между терминами (синонимы, антонимы, полисемия, родо-видовые отношения);

• сочетаемость, т.е. способность слова входить в различные терминологические словосочетания;

• актуальность и употребительность, что служит для отбора, семантизации, толкования терминов, включенных в учебный словарь лингводидактических терминов.

6. Обучение терминологии невозможно без работы с терминологическим словарем. При построении словаря авторы должны

учитывать особенности употребления термина в той или иной коммуникативной ситуации. Словарь должен отражать трудности запоминания и использования терминов в устной и письменной речи, учитывать способы преодоления типичных ошибок. Содержание словаря должно соотноситься с различными разделами курса по методике преподавания русского языка как иностранного, учитываться в организации и содержании программы обучения в китайском языковом вузе.

ГЛАВА 3. ПРОБНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

3.1. Теория и практика использования упражнений для обучения лингводидактической терминологии

Система упражнений является одной из базовых понятий системы обучения иностранному языку. С её помощью решаются задачи презентации, тренировки, использования языковых единиц в речи и др. Существует множество различных определений упражнений, описаний их функций в процессе обучения языку. С.Ф. Шатилов предлагал следующее определение упражнений: «Специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [Шатилов, 1986, с. 55]. В «Современном словаре методических терминов и понятий» дается следующее определение упражнения: «С помощью упражнений обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [Азимов, Щукин, 2018, с. 322]. Упражнение в современной научно-методической литературе должно рассматриваться как один из основных способов управления формированием иноязычной речевой деятельности (см. работы А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, М.Н. Вятютнева).

И.Л. Бим отмечала, что упражнение является ключевой методической единицей: "Если сопоставить структуру решения задачи урока или его звена <...> со структурой упражнения в понимании этого термина, принятого в методике обучения иностранным языкам, нетрудно заметить, что они фактически совпадают. Это дает основание рассматривать упражнение как определенный (материализованный) процесс решения задачи, как основную

методическую единицу обучения, как минимальную единицу организации реального учебно-воспитательного процесса, обладающую свойствами целого" [Бим, 1977, с. 41].

В основе тренировочных упражнений лежит использование тренировки как общедидактического метода обучения. В «Современном словаре методических терминов и понятий» дается следующее определение понятия тренировка: «Общедидактический метод обучения, предусматривающий использование тренировочных упражнений; способствует формированию речевых навыков двух типов: а) оформление (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление речи в соответствии с нормами языка) и б) оперирования (с их помощью достигается и извлечение из долговременной памяти иноязычных слов, выбор слов в зависимости от содержания высказывания)» [Азимов, Щукин, 2018, с. 356].

Рядом авторов [Степаненко, Нахабина, Курлова, 2013] были сформулированные новые подходы к организации учебных материалов, в том числе и системы упражнений:

1. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку основывается на модели речевого поведения иностранца в определенных ситуациях общения. Эти ситуации, речевой и языковой материал, используемый в ситуациях, описанных в требованиях к каждому уровню владения языком; набор этих ситуаций и их речевое оформление представлены в лингводидактическом описании каждого уровня и требованиях к уровню владения русским языком в основных видах речевой деятельности.

2. Упражнения по усвоению и закреплению материала должны активизировать учебный процесс, учитывать мотивы, интересы, коммуникативные потребности учащихся, обеспечивать активность учащихся, широко привлекать личностно-ценные и эмоциональные факторы.

Известно, что формирование лингвистической компетенции предполагает большой объем тренировочной работы, связанной с пониманием и употреблением лексико-грамматической системы языка. Однако эта работа не всегда связана с формированием коммуникативной компетенции, с использованием языковых единиц для целей коммуникации. Часто выполнение тренировочных упражнений не всегда оправдано с точки зрения обучения аутентичной коммуникации, это относится, например, к подстановочным упражнениям, упражнениям на перевод, которые пользуются большой популярностью в китайской аудитории. Формирование лингвистической компетенции в практике преподавания языков происходит на основе выполнения разных типов тренировочных упражнений, которые основаны на формальном понимании, например, грамматического явления. Это относится к таким упражнениям, как имитативные, упражнения на подстановку, трансформации, поиск соответствия в изучаемом и родном языке учащихся. Коммуникативные задания должны быть направлены на осуществление условно-речевой или реальной коммуникации. Они опираются на ситуации, актуальные для определенных групп учащихся, учитывают уровень владения изучаемым языком и коммуникативные потребности учащихся. Коммуникативные задания должны быть сформулированы как реальные коммуникативные задачи (см. работы А.Р. Арутюнова, М.Н. Вятютнева). Путем выполнения таких творческих или проблемных заданий происходит формирование коммуникативной компетенции. В научно-методической литературе регулярно обсуждаются и предлагаются разные типологии коммуникативных заданий и упражнений, хотя общепринятой классификации пока нет (см. работы С.А. Хаврониной, Л.Л. Вохминой, Д.И. Изаренкова, Е.И. Пассова, А.Р. Арутюнова и др.).

В методике преподавания иностранных языков известны фундаментальные исследования, посвященные разработке системы упражнений. Особо следует выделить работы Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова, И.Л. Бим, Л.Л. Вохминой, Д.И. Изаренкова, Н.И. Гез и др. Н.И. Гез считала,

что под системой упражнений следует понимать «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и характера реально существующих актов речи <...> Систему упражнений можно представить себе как некую общую схему с этапами, соответствующими реальному акту коммуникации, внутри которой хотя и допускаются редукция и вариативность операций, однако не нарушается последовательность, объективно существующая в акте речи» [Гез, 1969, с. 31–32].

Важным для современной теории упражнений является понятие коммуникативности, которое подробно описано Е.И. Пассовым [см. Пассов, 1999]. Понятие коммуникативности предполагает ориентацию на ряд взаимосвязанных понятий, например:

1. Мотивированность и целенаправленность (высказывание, речевое действие формируется не на основе тренировочных упражнений, а определяется коммуникативной потребностью, мотивом в коммуникации).

2. Индивидуальность (необходимо понимание психолого-педагогических, национальных, возрастных особенностей учащихся, которые являются субъектами учебного процесса).

3. Содержание коммуникации определяет форму и содержание речевой деятельности, обеспечивает активную речевую деятельность. Для обеспечения реальной коммуникации с точки зрения отправителя и получателя важна информативность и новизна содержания.

4. Новизна содержания и формы общения постоянно меняются, варьируются проблемы, предметы обсуждения, ситуации и способы общения, приемы и технологии обучения и др.).

5. Функциональность речевых единиц (высказывание должно выполнять определенные функции – посоветовать, запретить, убедить и др.).

6. Проблемность и ситуативность (проблемы, ситуации, коммуникативные задачи должны активизировать речевую деятельность) и др.

В работах Л.Л. Вохминой [см. Вохмина, 1993, с. 9–10] обоснованы следующие основные требования к системе упражнений, базирующиеся на принципах коммуникативного обучения:

1. Учебные действия (упражнения и задания) должны соответствовать характеристикам речевых актов, которые характерны для общения носителей языка.

2. Все упражнения должны учитывать и ориентироваться на коммуникативные единицы общения, соответствовать аутентичному речевому действию.

3. Упражнения должны соответствовать условиям функционирования речевых единиц в речи, ориентироваться на этапы развития коммуникативной компетенции.

4. В ходе формирования навыков формируется автоматизм операций, которые обеспечивают работу психолингвистических механизмов речи для поддержания естественной коммуникации.

Опыт использования разных типов упражнений показывает, что принципиально важным является не только способ предъявления учебного материала (визуальный, аудитивный) в целях его понимания и усвоения, но и организация приемов и способов его тренировки в учебных целях с задачей подготовить к реальной коммуникации. Целенаправленное использование приемов презентации и тренировки создает основу для формирования коммуникативной компетенции, обеспечивает усвоение учебного материала, создает базу для подготовки к реальной коммуникации.

В практике обучения языкам в китайской аудитории часто используют различные виды тренировочных упражнений: подстановочные, трансформационные, комбинаторные, переводные, трансформационные, поиск соответствия, упражнения на перевод, упражнения по развитию навыков устной речи на основе формализованного или управляемого диалога по определенным моделями или опорам и др.

Тренировочные упражнения имеют ряд общих характеристик, например:

- носят стереотипный характер, одно и то же действие (подстановка, трансформация) регулярно осуществляются по определенной модели;
- ориентируются в ходе выполнения упражнения на преодоление определенных лексико-грамматических трудностей (например, выбор синонимов, слова из лексико-семантической группы слов, трансформация по заданной модели и др.);
- выполняются в определенной последовательности или по алгоритму;
- обеспечивается использование эталонов правильных ответов, отмечается отсутствие вариативности, допускается предсказуемость правильных решений (иногда такие упражнения называют упражнениями закрытого типа);
- основаны на повторении языковых единиц и речевых конструкций, поддерживают как рецептивные, так репродуктивные операции и др.

В основе этих упражнений лежат алгоритмизованные внутренние действия (операции), на основе которых строятся речевые акты: 1) сличение (сравнение); 2) выбор (отбор); 3) набор (составление); 4) комбинирование (сочетание); 5) перестановка (замена); 6) построение и вариации по аналогии (см. подробнее работы Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова).

Обычно упражнения, которые используются в преподавании языков, включают несколько основных универсальных элементов (частей):

- указание, формулировка задания;
- выполнение тех или иных действий в соответствии с заданием;
- проверка результатов выполнения задания.

Использование в процессе обучения упражнений (включая текстовые наполнения и формулировки) предполагает соблюдение нескольких основных принципов: коммуникативная ценность, новизна, наличие ориентиров, указаний для успешного выполнения упражнений, прогнозирование

результатов выполнения учебных действий. Все эти действия необходимо учитывать и при обучении терминологии.

Упражнения чаще всего подразделяются на языковые и речевые (И.В. Рахманов), условно-речевые (условно-коммуникативные) и речевые (коммуникативные) (Пассов, 1985). Известность получила классификация упражнений, предложенная С.Ф. Шатиловым [см. Шатилов, 1986]. Согласно его классификации упражнения, делятся на следующие группы:

- 1) коммуникативные;
- 2) условно (учебно)-коммуникативные;
- 3) тренировочные упражнения.

«Методическое назначение названных выше типов упражнений может быть в общих чертах определено следующим образом: коммуникативные упражнения предназначены для формирования или развития коммуникативных умений, условно-речевые аспектно направленные упражнения наиболее эффективны при формировании и совершенствовании речевых навыков во всех видах речевой деятельности, подготовительные, в том числе языковые упражнения, – для сознательного овладения речевыми навыками и коммуникативными умениями» [Шатилов, 1986, с. 58].

Широко известны требования к упражнениям, формирующим речевые навыки, направленные на обучение коммуникации:

1. Необходимость постановки в ходе выполнения речевой задачи, а не формальной манипуляции с языковыми единицами.
2. Связь языковых единиц с ситуациями общения.
3. Ориентация учащегося на коммуникативные цели, а не на формальную правильность высказывания или аутентичное понимание услышанного или увиденного.
4. Учет в ходе выполнения упражнения всех аспектов высказывания: фонетического, лексического, грамматического и др. [Пассов, 1989, с. 70–71].

В научно-методической литературе уже много лет продолжается дискуссия о месте и роли тренировочных упражнений, ориентированных на

обучения формальному аспекту языковых единиц. Встает вопрос о цели использования таких упражнений, в которых во главу угла ставится грамматическая правильность речи, а не достижение коммуникативной цели высказывания. Многие активные сторонники коммуникативной методики (Е.И. Пассов, М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов) считают, что в процессе обучения иностранным языкам надо использовать только выборочно (или использовать очень ограниченно) языковые упражнения. В языковых упражнениях основной упор делается на формальную правильность речи, они ориентируются на правильное использование формальных элементов языка, в них не отражается коммуникативная ценность высказывания. Формирование коммуникативной компетенции с помощью языковых упражнений не обеспечивает цели обучения. Остаются актуальными высказывания Н.И. Гез: "Если попытаться сопоставить основные этапы учебного процесса, рекомендуемые в аудиolingвальном подходе (закрепление структур – трансформация – коммуникация), с теми, которые характерны для коммуникативно-ориентированного (определение потребностей высказывания – трансформация – свободная коммуникация), то следует заметить, что в последнем случае особое значение придается первому этапу – выяснению коммуникативных потребностей обучающихся. Этап трансформации не является здесь обязательным и поэтому на тренировочные (некоммуникативные) упражнения не возлагается больших надежд» [Гез, 1985, с. 20]. Последнее утверждение является дискуссионным. В обучении РКИ китайских студентов, например, тренировочные упражнения широко применяются и показали свою эффективность в формировании языковой компетенции.

Тренировочные языковые упражнения имеют ряд преимуществ, связанных с реализацией принципа сознательности, повторяемости, наличия визуальных опор, учета типичных ошибок. Они способствуют пониманию того или иного языкового явления, оформлению высказывания в соответствии с нормами языка, осознанному пониманию особенностей языковых единиц.

Важно, чтобы они не стали основным средством обучения, а занимали подчиненное место в иерархии упражнений. Стоит отводить на их использование определенное ограниченное время. К сожалению, в китайской аудитории тренировочные упражнения все еще являются основным средством обучения при подчиненной роли коммуникативных упражнений, на использование которых часто не остается времени. С помощью тренировочных упражнений должна быть обеспечена речевая направленность, все инструкции должны предполагать подготовку к коммуникации, иметь речевую направленность, а не ориентироваться на механическую повторяемость и формальную правильность речи.

Как показывает опыт, слишком широкое использование многочисленных упражнений в рамках грамматико-переводного или аудиолингвального метода, оказалось малоэффективным. О недостатках широкого использования таких формальных упражнений пишет, например, Л.Л. Вохмина: «Ни прекрасно отобранный и градуированный материал, ни насыщенность курса упражнениями-дриллами, ни хорошая повторяемость еще не обеспечивают успешности овладения языком. Механическое манипулирование "моделями" никак не создавало производящей модели, речевого механизма в сознании учащихся» [Вохмина, 1993, с. 5]. Это высказывание Л.Л. Вохминой является особенно актуальным для обучения китайских студентов, так в китайских учебниках русского языка много внимания уделяется изучению грамматического аспекта высказывания, переводу, анализу печатного текста. Наблюдается, с другой стороны, отставание в устной речи, есть проблемы и трудности в общении с носителями языка. Это отмечают многие исследователи (см. работы А.И. Пугачева, Т.М. Балыхиной, О.Е. Бобрышевой, посвященные проблемам обучения РКИ китайских студентов).

Для обучения китайских студентов перспективным представляется разделение двух этапов использования коммуникативных упражнений: этап условно-коммуникативных упражнений (основаны на условных ситуациях

общения) и этап реально-коммуникативных (например, дискуссия, выступление, аутентичные диалоги). В ходе выполнения различных упражнений меняется и роль преподавателя. На начальном этапе изучения языка преподавателем осуществляется максимальный контроль хода выполнения тренировочных упражнений, но на следующем этапе обучения во время выполнения творческих упражнений контроль должен постепенно минимизироваться. При изучении лингводидактической терминологии, например, на первом этапе осуществляется презентация новой лексики, объяснение ее семантики и сочетаемости. На следующем этапе с помощью коммуникативных упражнений закрепляется использование терминологии в контексте или в диалогах. Актуально мнение А.Р. Арутюнова, который отмечал второстепенную роль тренировочных упражнений, обосновывал расчеты, согласно которым тренировочные упражнения должны значительно уступать в количестве коммуникативным [Арутюнов, 1990]. К сожалению, это положение не всегда соблюдается в учебниках русского языка для китайских студентов, например, в учебниках серии «Восток», в которых в основном используются тренировочные упражнения.

Д.И. Изаренков выдвинул идею различения понятий аппарат упражнений и система упражнений. Он считает, что аппарат упражнений – это упорядоченная с учетом основных составляющих речемышлительного акта номенклатура (репертуар) упражнений по всем видам речевой деятельности. Система упражнений – это ориентированная на конкретные условия обучения оптимальная организация упражнений для формирования у заданного контингента коммуникативных умений в определенном объеме и определенном уровне. “Именно единая психологическая природа речемышлительной деятельности в разных ее проявлениях (основных видах) дает возможность выделить доминирующее операционное содержание как тот аспект рассмотрения, по которому можно сравнивать, составлять и объединять эти речемышлительные действия и построенные на их основе упражнения” [Изаренков, 1994, с. 80–81]. Это могут быть действия по опознаванию,

семантизации, конструированию и др. соответствующих лексических единиц. Д.И. Изаренков считал, что в основе всех упражнений лежат различные типы интеллектуальных актов (действий): 1. действия имитации, 2. поиски аналогов, 3. комбинирование имитативно-аналоговых действий, 4. самостоятельные, творческие, реализация которых основана на различного рода опорах, 5. полностью самостоятельные, творческие, выполняемые самостоятельно и без опор.

Работа по обучению лексике в китайской аудитории показывает, что использование только коммуникативных упражнений приводит к значительному отставанию в грамматическом оформлении высказывания, появлению большого числа грамматических ошибок, нарушается необходимый переход от тренировки к коммуникации. Опыт обучения, показывает, что без использования регулярной тренировки и повторения речевого материала с помощью тренировочных упражнений в устной и письменной речи учащихся наблюдается огромное количество ошибок.

Значительная ориентация в сторону тренировочных упражнений делает трудно решимой задачу формирования коммуникативной компетенции. В китайской системе обучения больше внимания уделяется грамматической правильности речи, а коммуникативной практике уделяется явно недостаточное внимание. Такая ситуация наблюдается и при анализе упражнений в китайских учебниках русского языка. А.Р. Арутюнов подчеркивал, что такая ситуация встречается довольно часто: "Основная слабость учебников деятельностного направления и главная трудность их авторов связаны с этапом предкоммуникативной языковой и речевой тренировки. Если этапы установки, презентации и коммуникативной практики связаны между собой как задача и ее решение, как стимул и реакция, как образец и построение аналога, то этап предкоммуникативной тренировки в синтезе и анализе фактов языка выпадает из цепи учебных действий. Учащиеся должны сейчас заучивать слова и правила, заниматься трудоемкими и однообразными подготовительными упражнениями, чтобы потом (через

несколько дней или даже недель) воспользоваться этими "техническими" умениями в реальной коммуникации. Главный этап обучения – коммуникативная практика, ради которой изучают язык все категории учащихся, кроме лингвистов-дешифровальщиков, остается "на десерт", хотя и объявляется главным блюдом" [Арутюнов, 1990, с. 55].

В ходе выполнения упражнения с точки зрения учащегося необходимо выполнить определенные действия (психологического и операционного характера): 1) знакомство с заданием, рецепция языкового материала; 2) выполнение учебных действий в соответствии с заданием; 3) анализ результатов учебных действий, самоконтроль; 4) коррекция хода и результатов обучения преподавателем (в случае необходимости).

Эффективным приемом развития самоконтроля является корректирование ошибок китайских учащихся с помощью компьютерных программ. Опыт преподавания показывает, что, если исправление ошибок или неточностей проходят сразу после выполнения упражнений, то студент учитывает рекомендации и советы преподавателя и стремится исправить ошибку, хотя не всегда стремится понять причину ошибок.

В практике преподавания РКИ в китайской аудитории, как уже отмечалось выше, используются различные типы тренировочных упражнений закрытого типа. Главная их особенность состоит в том, что они предполагают строгое следование инструкциям, допускают один правильный ответ (например, упражнения на множественный выбор). Широко используются упражнения на множественный выбор (multiple choice), они позволяют быстро выполнить задание, стимулируют активность учащихся, использование языковой догадки. Такие задания предоставляют быструю возможность проверить правильность/неправильность ответа, требуют относительно небольшого времени для выполнения.

Упражнения по реконструкции текста (closure procedure) решают, например, задачи обучения анализу текста, развитию языковой догадки, умений формального или смыслового прогнозирования текста, формирования

языковой догадки, умений прогнозирования текста в ходе чтения или аудирования. Они, например, наглядно показывают роль терминов или знаменательных и служебных слов в организации текста и др. В них используются различные типы реконструкции: а) реконструкция всего текста только на основе названия путем последовательного восстановления разных элементов текста; б) реконструкция определенных значимых элементов текста (союзов, предлогов или знаменательных частей речи и др.), что свидетельствует о понимании значения и употребления этих единиц.

При обучении чтению часто используются упражнения на проверку понимания текста. Важной частью проверки понимания текста является знание определенных слов (терминов) в тексте. Контроль понимания текста организуется на основе различных показателей: полнота, точность и глубина ответа. На основе этих параметров контролируются различные умения понимания текста и использования терминов:

- выделение в тексте важных структурно-семантических блоков;
- соотнесение функциональных элементов текста (смысловые куски, факты, введение, выводы, заключение) друг с другом;
- определение иерархии информации (важная, второстепенная, дополнительная), последовательность предъявления информации и др.

Приведем пример письменных упражнений на основе реконструкции текста, который включает различные лингводидактические термины.

Задание. Вставьте пропущенные в тексте термины (упражнение может выполняться самостоятельно (в письменной форме или устной форме), а также с помощью компьютерной программы).

Текст:

Коммуникативная компетенция означает способность с помощью средств изучаемого языка осуществлять в соответствии с целями и ситуациями..... В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в..... общении. Лингвистическая означает совокупностьо системе языка,

правилах функционирования единиц языка, способность пользоваться этой системой вречи.

Слова для справок: компетенция, общение, устная и письменная речь, речевая деятельность, знания

Трудно не согласиться со следующим мнением исследователей: «...Непротиворечивой, логичной и практически реализуемой в учебном процессе системы упражнений до сих пор не существует. Есть лишь описания отдельных групп упражнений, не отвечающих принципу системности» (Вохмина, Зайцева, 2017, с. 10). Авторы статьи считают, что для адекватного описания системы упражнений необходимо провести разделение предметной и речевой ситуаций, а непротиворечивая система упражнений может быть построена с учетом анализа процессов порождения речи во всех ее разновидностях. Актуальность проблемы системы упражнений иллюстрирует и один из специальных выпусков журнала «Русский язык за рубежом» (2017, № 2), который полностью посвящен проблемам создания и использования упражнений. В многочисленных статьях этого выпуска журнала дан анализ широкого спектра упражнений, используемых в учебном процессе, описаны существующие теоретические подходы к этой важной методической проблеме. Важным этапом в разработке теории упражнений является книга «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ)» [Вохмина, Куваева, Хавроница, 2020], в которой представлен новый этап в изучении теории и практики использования упражнений в обучении устной речи.

Наиболее популярной до настоящего времени остается классификация упражнений, предложенная Е.И. Пассовым [Пассов, 1989]. Нами использовались тренировочные, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения по обучению лингводидактической терминологии на основе разработанной им классификации (см. подробнее ниже), получившие широкое распространение, а также современная

классификация упражнений, предложенная в монографии Л.Л. Вохминой, А.С. Куваевой, С.А. Хаврониной [Вохмина, Куваева, Хавронина, 2020].

При разработке различных типов упражнений мы ориентировались также на пособия, в которых представлены упражнения и задания по обучению лингводидактической терминологии [Василенко, Добровольская 1990; Денисов, 2015; Игна, 2015]. Полезным является и пособие Н.Н. Рогозной [Рогозная, 2010], в котором ставится задача обучения лингвистической терминологии, а также частично лингводидактической терминологии. В пособии содержится шесть тем, каждая тема включает не менее четырёх текстов. Тексты сопровождаются словарём, предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Третий текст каждой темы (ознакомительное чтение) может быть использован преподавателем для аудирования. Пособие издано в рамках серии «Читаем тексты по специальности», рассчитанной на иностранных студентов (уровни В1–В2).

3.2. Система упражнений для обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов

Многие исследователи подчеркивают важность систематизации терминов по определенным параметрам (частность, важность, словообразовательная ценность и др.). «Систематизация является единственно верным путем выделения терминов определенной понятийной области, гарантирующим наличие всех важных терминов. Она дает возможность определить степень охвата и отражения отдельных тематических подразделов специальной лексики данной области, установить четкие рамки словаря, отсеив случайные термины, не принадлежащие тематике словаря, выявить возможные синонимы и лексические лакуны, то есть обеспечить полноту словаря» [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 96].

А.В. Суперанская считает, что «специальная лексика подвергается особому нормированию, в основе которого лежит не литературная, а производственная правильность, продиктованная не нормами

словоупотребления или словообразования данного языка, а условиями соответствующей подсистемы» [Суперанская, 2009, с. 28]. Так, например, в научных текстах часто используются прилагательные, которые образуются на основе слов литературного языка, они приобретают терминологическое значение. В литературном языке такая ситуация встречается редко.

Важной характеристикой термина является его употребление в различные исторические периоды, что находит отражение в его семантике. Необходимо связать толкование термина с историей самой науки. Это касается, например, названий методов обучения языкам, типов упражнений, концепции учебника иностранного языка и др. Л.Л. Кутина считает, что «в историческом освещении становятся более отчетливыми и выпуклыми многие лексико-семантические особенности термина как особой семасиологической единицы и терминологий как особых лексических систем. Исторический ракурс в этой области, как и во всякой другой, вносит чрезвычайно существенный момент в исследование явления: он позволяет усмотреть тенденцию в его развитии» [Кутина, 1970, с. 181].

Важнейшим источником изучения лингводидактической терминологии является учебная литература. «Действительно, учебная литература по методике обучения иностранным языкам обладает большим потенциалом как основа обучения методической терминологии, развития терминологической культуры будущего учителя / преподавателя иностранного языка. Однако одного прочтения, вычленения основной информации из текста, перевода и уточнения позиции автора по поводу тех или иных методических вопросов недостаточно для обучения и закрепления терминологии, при этом требует значительных временных затрат, поиска источников» [Игна, Игна, 2018, с. 176].

Необходимо еще раз отметить (см. первую главу), что лингводидактическая терминология может рассматриваться в двух аспектах: 1) как средство изучения специальной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам»; 2) как терминосистема определенной науки, связанной

с проблемой изучения и преподавания конкретного иностранного языка, например, методика преподавания русского языка как иностранного, китайского языка как иностранного. Очевидно, что во время усвоения новой учебной информации необходимо ознакомить студентов с незнакомой терминологией, которая встречается в данном учебном материале. В таком случае учащиеся лучше усвоят новый материал, смогут составлять личные глоссарии с учетом особенностей родного языка.

Чтобы учебный процесс шел последовательно и результативно, необходимо разделить учебный материал на отдельные темы, которые будут дополнять друг друга, например, методы преподавания, средства обучения, обучение видам речевой деятельности. Тематическое распределение учебного материала в учебниках и пособиях по методике преподавания русского языка во многом совпадает с тематическими указателями в словарях лингводидактических терминов (см., например, тематический указатель в словаре методических терминов и понятий [Азимов, Щукин, 2018] и в учебниках по методике преподавания РКИ [Щукин, 2017]). Для преподавателя важно не просто ознакомить студента с конкретными терминами, с системой знаний, но и сформировать умения анализа и адекватного использования специальной терминологии [Киселева, 2014, с. 362]. Только в этом случае студенты начнут осмысленно воспринимать термины, у учащихся сформируются навыки и умения, способствующие развитию коммуникативной и профессиональной компетенций.

«На современном этапе обучения возникла необходимость создания технологии, способствующей эффективному и системному усвоению терминов студентами вузов, то есть все учебные материалы должны иметь коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Поскольку методика преподавания русского языка как интегрированная учебная дисциплина содержательно определяется включёнными в неё фундаментальными науками, то формирование её понятийно-терминологической основы у студентов предполагает усвоение

трёх видов понятий разного уровня абстракции и обобщения: исходных (перенесённых их фундаментальных наук); базовых (на которых основана её теория); связующих (опорных в её разделах) и адекватную им дифференциацию средств обучения» [Киселева, 2014, с. 362].

Преподаватель должен использовать на уроках различные приемы обучения для введения и закрепления терминологической лексики. Например, дискуссии, во время которых должны обсуждаться важные вопросы преподавания языков; различного рода презентации; деловые и ролевые игры; доклады и рефераты; тестовые задания, а также контрольные работы. В ходе использования таких приемов и форм организации урока происходит восприятие терминологической лексики, а затем организуется ее активное употребление в устной и письменной речи.

Основными сложностями, связанными с обучением лингводидактической терминологии, с нашей точки зрения, являются следующие:

1. Слишком большой объем новых слов, которые встречаются в ходе изучения курса методики преподавания русского языка за короткий срок времени; не выделен обязательный минимум терминов, которые студенты должны усвоить. Для запоминания и использования терминологической лексики используется недостаточное количество упражнений и заданий. Это становится причиной быстрого забывания новых слов.

2. В китайском языковом вузе для запоминания слов часто рекомендуется создавать словники и запоминать слова без ориентации на контекст, новые слова часто представлены в виде списков, вне контекста, ситуации употребления. Опора только на память студентов, сокращение времени на тренировку и повторение часто приводит к перегрузке китайских студентов.

3. Мало внимания уделяется обучению словообразовательному потенциалу терминов, хотя это может значительно расширить активный и пассивный запас терминов.

4. В китайской аудитории по традиции на изучение лексики отводится меньше времени и внимания, чем на изучение грамматики. Это обусловлено сложившимся представлением, согласно которому изучению грамматики должно уделяться больше времени в учебном процессе, так как грамматика играет основную роль в изучении иностранного языка.

5. Китайские студенты не привыкли самостоятельно работать с двуязычными или терминологическими словарями, понимать их структуру, анализировать словарные статьи, обращать внимание на значение и употребление слов. Студенты стараются механически запомнить слова, которые встречаются в учебниках и словарях, ориентируются на информацию в двуязычных электронных словарях-переводчиках, в которых встречается много ошибок и неточностей.

6. При встрече с новым словом преподаватели часто сразу его переводят на китайский язык, не обучают студентов самостоятельно определить значение слова с помощью контекста, не ставятся задачи развития языковой догадки на основе анализа семантики термина, словообразовательных связей. Такого рода типичные ошибки при обучении иностранных учащихся часто встречаются и в практике преподавания русского языка иностранцам [Акишина, Каган, 2002, с. 149–150].

Среди упражнений по обучению терминологии выделяются три основные группы (с точки зрения задач обучения): 1) упражнения на понимание семантики термина, особенностей произношения и функционирования грамматических форм в тексте; 2) упражнения на формирование умений использования термина в контексте с учетом конструирования словосочетаний (синтагматика); 3) упражнения на понимание семантических и грамматических связей термина с другими словоформами (парадигматика). На завершающем этапе обучения студентов-филологов (четвертый год обучения в бакалавриате в китайском языковом вузе) необходимо сформировать умения использования лингводидактических

терминов в типичных устных и письменных жанрах (выступление на семинаре, доклад, презентация, эссе, проект, реферат и др.).

Критериями отбора терминов являются: частотность их использования; важность этого понятия в системе данной науки; коммуникативная ценность термина; словообразовательная ценность и др.

Разработка комплекса упражнений для обучения терминологической лексике строится на трех аспектах: лингвистическом, методическом и социокультурном, например, толкование термина, раскрытие его значимости в системе понятий лингводидактики, тренировка употребления термина с помощью тренировочных и коммуникативных упражнений. Комплекс упражнений по обучению лингводидактической терминологии включает три основных вида упражнений и заданий:

1) тренировочные упражнения для формирования речевых умений и навыков использования терминов в заданных ситуациях;

2) условно-речевые упражнения, в которых термины используются в условных ситуациях общения, в учебном контексте;

3) коммуникативные упражнения, направленные на использование терминов в аутентичных ситуациях или реальном контексте для решения определенных коммуникативных задач.

В рамках коммуникативного метода обучения эффективным представляется использование тренировочных упражнения для формирования лексического навыка. Под лексическим навыком понимается автоматизированное действие по выбору лексической единицы в соответствии с нормами и правилами языка, а также целями коммуникации [Азимов, Щукин, 2018, с. 146–147]. К таким упражнениям относятся следующие:

- выбор синонимов/антонимов;
- формулировка определения термина в соответствии с его словарным значением;
- классификация терминов по определенным формальным или семантическим признакам;

- определение термина, который не подходит к данной смысловой группе;
- обратный перевод термина с родного языка на русский язык и наоборот;
- формулировка вопросов для определения значения или употребления термина в рамках определенного контекста;
- завершение предложений, включающих лингводидактические термины;
- соединение отдельных фрагментов предложения в законченный по смыслу текст;
- составление новых предложений с определенными терминами по определенным моделям;
- восстановление пропущенных фрагментов текста подходящими по смыслу терминами;
- составление связного текста на основе определенного списка терминов в небольшое монологическое высказывание.

Указанные упражнения учитывают основные этапы формирования лексического навыка:

- а) презентация терминологической лексики;
- б) выполнения тренировочных упражнений в целях освоения новой лексики;
- в) практика использования терминологической лексики в аутентичном или учебном профессиональном устном или письменном общении;
- г) использование контролирующих или тестовых заданий для проверки правильного понимания и использования терминологической лексики [Пассов, 1989].

Большинство русских лингводидактических терминов, как правило, в практике преподавания РКИ в китайском языковом вузе семантизируются с помощью толкования и перевода на китайский язык. Известно, что перевод не всегда помогает для правильного понимания и использования термина, так как

русские термины не всегда имеют соответствия в китайском языке. Это связано с большой разницей в системе образования, культурных традициях. Именно поэтому надо использовать дополнительные комментарии и пояснения. Представляется недостаточной простая семантизация, объяснение слова должно быть основано на упражнениях, позволяющих понять семантику и сочетаемость терминологических слов и словосочетаний, обеспечить правильное написание и произношение слова.

Основные типы упражнений, которые мы считаем эффективными для обучения лингводидактической терминологии, ориентированы на ознакомление обучающихся с системой лексики, формирование лексических навыков и умений. Выделяются три основных типа упражнений: рецептивные, репродуктивные и продуктивные. К первому типу относится наблюдение над готовым материалом. Здесь идет ознакомление обучающихся с определенной языковой единицей. Упражнения второго типа базируются на использовании терминов в текстах, реконструирование или трансформацию текста, включающего лингводидактические термины, на выборе одного из нескольких вариантов использования термина в тексте. В рамках продуктивных упражнений учащиеся употребляют термины в соответствии с коммуникативной задачей.

Перспективное описание системы упражнений представлено, например, в монографии «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика» [Вохмина, Куваева, Хавронова, 2020], материалы которой мы частично использовали для создания упражнений. Правда, следует подчеркнуть, что эта система ориентирована прежде всего на формирование и развитие навыков устных видов речевой деятельности. Таким образом, при выборе упражнений мы учитывали, с одной стороны, научные классификации упражнений от тренировочных до коммуникативных, с другой стороны, ориентировались на специфические характеристики лингводидактической терминологии. В представленных ниже упражнениях используются наиболее частотные ключевые лингводидактические термины,

отобранные из словарей лингводидактических терминов и учебников по методике преподавания РКИ (список см. в Приложении).

Упражнения по обучению лингводидактической терминологии можно разделить на несколько групп.

1. Наблюдение, осознание значения, употребления, подстановка термина в пропущенные фрагменты текста.

Важным этапом изучения новой лексики является ее презентация, наблюдения за употреблением, осознание особенностей терминологии. Целью презентации является знакомство студентов с особенностями терминологической лексики: словарное значение термина, его грамматическая форма, функционирование в составе высказывания. Необходимо помнить специфику китайской аудитории: китайские студенты предпочитают работать с письменным текстом, они часто пользуются электронным словарем для перевода терминов с русского на китайский язык, обучение аудированию и произношению новых терминов требует дополнительных тренировочных упражнений. С этой целью демонстрации значения, сочетаемости, перевода русских терминов на китайский язык нами подготовлен проект учебного словаря лингводидактических терминов, где дается информация не только о значении термина, но и его сочетаемости, словообразовательных связях, переводе.

Приведем примеры заданий, которые применяются на этом этапе.

Задание 1.1.

Прочитайте определение термина *речевая ситуация* в словаре: «Совокупность обстоятельств, в которых реализуется речевое общение» из словаря [Азимов, Щукин, 2018, с. 286].

Объясните значение термина *речевая ситуация*? Какая разница между терминами *речевая ситуация* и *речевое общение*? Сравните толкование этих терминов в словаре.

Задание 1.2. Вы уже знаете конструкции, с помощью которых дается определение предмета или явления. Они часто встречаются при толковании терминов, например: Уровень владения языком – это степень достигнутого успеха, результатов в процессе изучения иностранного языка.

что – что

что – это что

что является чем

что представляет собой что

что называется чем

что принято называть чем

что называют чем

Приведите из словаря лингводидактических терминов примеры толкования значения терминов *чтение, тест, учебник, упражнение, социокультурная компетенция* с помощью таких конструкций.

Задание 1.3. а) Знаете ли вы эти слова? Опишите значение термина *метод обучения языкам*, используя конструкции «что – что» и «что – это что».

Метод обучения языкам –

б) Сформулируйте определение терминов *лексический минимум, языковые упражнения, наглядность* на основе указанных выше конструкций.

Задание 1.4. Найдите в приведенном ниже определении слова, которые характеризуют понятие *содержание обучения*. Какое из этих определений является наиболее полным?

– **Содержание обучения** включает в себя знания, а также умения, навыки, опыт деятельности. Его характер и объем определяются целями и задачами обучения, образовательным стандартом.

– Содержание обучения включает весь учебный материал, который должен изучить учащийся. Речевые навыки и умения являются одной из главных категорий содержания обучения.

– Под содержанием обучения понимают систему знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения. Все, что

необходимо передать учащимся, должно отбираться в соответствии с поставленными целями обучения, стандартами, программами обучения.

Задание 1.5. Прочитайте два разных определения термина *средства обучения*. Скажите, какое из этих определений вы считаете правильным и почему?

1. Комплекс учебных пособий и технических устройств, с помощью которых осуществляется деятельность по обучению или изучению языка.

2. К средствам обучения относятся комплекс знаний, умений, навыков, которые необходимы для определенной профессии.

Задание 1.6. К каким терминам относятся приведенные ниже толкования. Используйте слова: *принципы обучения, метод обучения, средства обучения, процесс обучения, технологии обучения, коммуникативность*.

1...совместная деятельность учащихся и преподавателя для достижения целей обучения на основе определенной концепции и условий обучения.

2....один из подходов к обучению языку, согласно которому занятия по иностранному языку проводятся во взаимодействии с изучением страны и культуры изучаемого языка.

3....исходные положения, которые определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим.

4....учебные пособия и технические средства обучения для поддержки и организации учебной деятельности учащихся, обучающих функций преподавателя, выполняют обучающие и контролирующие функции в соответствии с программой обучения.

5....совокупность приемов для достижения цели обучения.

Задание 1.7. Объясните значение термина *этап обучения языку*. Какие известны этапы обучения иностранному языку?

Задание 1.8. Как вы объясните термин *технология обучения*? Прочитайте в учебнике или словаре определение этого термина. Есть ли разница между терминами «метод обучения» и «технология обучения»?

2. Подстановка, трансформации, употребление термина в типичных ситуациях учебного общения

После этапа наблюдения, осознания значения терминологической лексики следует перейти к следующему этапу, который характеризуется процессом организации употребления лексических единиц. Работа на данном этапе характеризуется ознакомлением с текстом, на основе которого демонстрируется употребление терминов, раскрываются возможности функционирования термина в устной и письменной речи. На этом этапе планируется переход к обеспечению речевой коммуникации учащегося репродуктивного характера.

Приведем примеры заданий, которые используются на данном этапе обучения лексике.

Задание 2.1. Восстановите пропуски в определениях подходящими терминами.

1) ...– это наука, которая изучает взаимодействие языка и культуры в учебных целях.

2) ... основная организационная единица учебного процесса в школе (в вузе – практические занятия).

3) основное средство обучения, которое является руководством в работе обучающего и обучаемых.

4)форма учебного процесса в условных игровых ситуациях, направленная на формирование умений общения в разных ситуациях.

Слова для справок: *лингвострановедение, урок, учебник, игровое обучение*

Задание 2.3. Прочитайте в словаре лингводидактических терминов статью о *системе обучения языкам*. В каких контекстах употребляется этот термин?

Прокомментируйте следующее высказывание:

Система обучения – совокупность основных компонентов учебного процесса. Она имеет свои особенности функционирования, зависящие от формы обучения, т.е. сложившегося типа подготовки по обучению языку в зависимости от интересов учащихся и характера, избранного для занятий учебного заведения.

Задание 2.4. Ответьте на вопросы:

1. Объясните значение термина «система»? Что является наиболее важным в существующих определениях этого термина?

2. Что вы можете рассказать о системе образования в вашей стране? В чем особенности этой системы образования?

3. Найдите в словаре определения следующих терминов:

– Система упражнений ...

– Система обучения...

– Система образования...

4. Назовите основные элементы современной системы обучения русскому языку как иностранному.

Задание 2.5. а) Прочитайте в учебнике или в словаре терминов информацию о методах и технологиях обучения языкам. Найдите ключевые термины в тексте и прокомментируйте их. Переведите их на родной язык. Скажите, какая разница между терминами на русском языке и на вашем родном языке.

б) Ученые ведут дискуссии о значении ключевых терминов *метод*, *подход*, *технология*. Дайте свое объяснение этим терминам. Используйте словарь терминов. Приведите предложения с этими терминами.

Задание 2.6. Назовите термины, мотивированные словом *обучение*, например, *обучаемый*, *учение*. В каком контексте используются эти слова?

Задание 2.7. Предложите различные определения к термину «язык», например, *родной язык* и др. Какая есть разница в этих словосочетаниях?

Задание 2.8. В «Современном словаре методических терминов и понятий» есть тематические указатели (см. электронную версию словаря на

портале Грамота.ру). Какие термины включены в этом словаре в тематические группы терминов «методы и приемы обучения», «средства обучения», «текст в системе обучения». Какие из терминов, включенных в эти тематические группы, можно считать наиболее важными, ключевыми? Назовите три-четыре термина для каждой тематической группы. Найдите толкования этих терминов в словаре.

3. Самостоятельное определение содержания термина и его языкового оформления.

Задание 3.1. Объясните значение терминов «аудиолингвальный метод обучения», «аудиовизуальный метод обучения». Почему эти методы так называются? С какими средствами обучения связаны эти методы?

Задание 3.2. а) Найдите в словаре или в учебнике определения термина «коммуникативный метод обучения». Что вы знаете об этом методе?

б) Какие характеристики этого метода кажутся вам самыми главными? Какое из определений этого метода вам представляется актуальными? Дайте своё определение данного понятия.

в) Переведите этот термин на родной язык и предложите толкование этого термина на родном языке.

г) Какая разница в значении термина на русском языке и на вашем родном языке?

4. Стимулирование самостоятельных высказываний, ролевые игры, использования терминологии в ситуациях учебного или профессионального общения

Задание 4.1. А) Вам нравится профессия преподавателя русского языка. Вы хотели бы найти работу преподавателя. Вы собираетесь рассказать Вашим друзьям о преимуществах этой профессии. Что Вам нравится в работе преподавателя? Как можно вызвать интерес к этой профессии?

Б) Ваш друг хочет заниматься на курсах русского языка. Сообщите ему информацию о преимуществах такого курса. Почему Вы рекомендуете именно этот курс? Используйте термины, например, *интенсивный курс, упражнения и задания, метод обучения, мотивация, преподаватель, технологии обучения.*

Задание 4.2. Используйте в своей речи, следующие типичные синтаксические конструкции для составления текста о методике преподавания языков:

Что образовано от чего...

Термин методика образован от слова...

Что входит во что / что входит в состав чего...

Что связано с чем ...

Лингвострановедение связано с другими дисциплинами /входит в состав других дисциплин....

Что занимается чем...

Методика занимается проблемами изучения иностранного языка.

Что является чем

Социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения.

Актуальным вопросом методики является

Что помогает в чём ...

Педагогические исследования помогают в изучении и преподавании языков.

Задание 4.3. Дайте определения понятиям. Используйте педагогические, лингвистические, лингводидактические и другие словари. Есть ли разница с терминами на китайском языке. Как переводятся эти термины на китайский язык?

1. Педагогика – это ...

2. Компетенция – это ...

3. Навык – это ...

4. Фразеологизм – это ...

5. Ошибка – это ...
6. Акцент – это ...
7. Уровень владения языком – это ...
8. Речевой этикет – это ...
9. Семантизация – это ...
10. Дистанционный курс – это ...

Задание 4.4. Познакомьтесь в учебнике по методике преподавания русского языка с лексикой к тексту «Методы обучения языкам».

1. Выделите ключевые термины каждого абзаца. На основе ключевых слов составьте одно-два предложения, отражающих главное содержание абзаца.

2. Прочитайте полученный конспект текста.

3. Выделите главную идею текста.

4. Кратко перескажите содержание текста «Методы обучения языкам» с использованием ключевых слов.

Задание 4.5. На основе прочитанного текста составьте краткое сообщение о методах обучения языкам.

Задание 4.6. а) Попробуйте сами предложить толкование терминов на основе указанных ниже конструкций. Сравните ваше толкование терминов и толкование из учебника или словаря. Используйте конструкции: что – что и что – это что.

Средства обучения.....

Аудирование.....

Технология обучения.....

Лингводидактика.....

б) Составьте определения других лингводидактических терминов. Как эти термины объясняются в словаре методических терминов.

Задание 4.7. Дайте определение термина *чтение*. Какие виды чтения вам известны. Выберите правильный ответ: *ознакомительное чтение*,

изучающее чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение, занимательное чтение, внимательное чтение, свободное чтение.

Задание 4.8. Прочитайте в учебнике по методике преподавания русского языка текст о типах упражнений. Найдите в словаре определения разных видов упражнений. Какие типы упражнений вы знаете? Какие упражнения являются наиболее эффективными?

Задание 4.9. Ответьте на вопросы:

1. Что означает термин «тестовый контроль»? Какие виды тестов вам известны? Приведите примеры тестовых заданий.

2. Что входит в содержание понятия «задание на множественный выбор»? Назовите другие типы тестовых заданий.

3. Перечислите достоинства и недостатки тестового контроля. Как используется тестовый контроль в Китае?

Задание 4.10. Обоснуйте последовательность стадий формирования лексического навыка. Восстановите правильный порядок стадий

а) тренировка; б) осознание значения слова; в) использование в коммуникации; г) презентация; д) контроль, г) восприятие слова.

5. Организация контроля усвоения терминологической лексики

Контроль используется в целях наблюдения, анализа, корректировки работы преподавателя и учащегося. Он выполняет функции «определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий, тестов и формулирования на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса или периода обучения» [Азимов, Щукин, 2018, с. 452].

Перед началом обучения контроль выполняет диагностирующую и аналитическую функции. Диагностирующая функция позволяет обнаружить проблемы в процессе обучения, а также выявить самые распространенные ошибки. Аналитическая деятельность на основе обнаруженных ошибок дает возможность провести анализ деятельности преподавателя и учащихся на

уроке. Это позволяет внести коррективы в организацию учебного процесса, дает возможность и позволяет сделать обучение более эффективным.

В процессе обучения контроль выполняет следующие важные функции: обучающую, корректирующую и прогностическую. Данные функции позволяют определить уровень знаний, умений и навыков, обнаружить недостатки заданий, применяемых на уроке и др. По завершению обучения с помощью контроля выполняется функция, которая позволяет выявить преимущества и недостатки, оценить успешность учебного процесса.

Для проверки усвоения терминологической лексики используются, например, следующие задания.

Задание 1. Методический прием, предполагающий поиск оптимального коллективного решения проблемы в течение ограниченного периода времени называется

- а) мозговая атака
- б) ролевая игра
- в) переписка

Задание 2. Сотнесите виды и цели чтения.

Виды чтения Цели чтения

1. поисковое а) получение общего представления о содержании текста
2. ознакомительное..... б) извлечение основной информации при быстром темпе чтения
3. просмотровое а) полное понимание всей информации
4. изучающее..... б) поиск нужной информации

Задание 3. Метод обучения, предусматривающий многократное повторение учебного материала, обеспечивающий его запоминание и удержание в памяти? а) ознакомление; б) тренировка; в) применение; г) контроль.

Задание 4. Соотнесите толкования с терминами, которые даны справа в столбце (А, Б, В или Г).

<i>Высказывания</i>	<i>Термины для выбора</i>
1. Исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на одной территории.	А) Языковые упражнения. Б) Языковая компетенция. В) Языковая картина мира. Г) Языковая среда.
2. Совокупность знаний и представлений об окружающем человеке в мире, которые отражены с помощью общего языка.	А) Языковые упражнения. Б) Языковая компетенция. В) Языковая картина мира. Г) Языковая среда.
3. Владение системой сведений об изучаемом языке в соответствии с его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом	А) Языковые упражнения. Б) Языковая компетенция. В) Языковая картина мира. Г) Языковая среда.
4. Упражнения, предусматривающие операции с единицами языка и формирующие навыки, формирующие понятия о системе языка.	А) Языковые упражнения. Б) Языковая компетенция. В) Языковая картина мира. Г) Языковая среда.

Задание 5. Продолжите высказывание. Принцип коммуникативной направленности заключается в следующем:

- а) использовании языковой и неязыковой наглядности;
- б) создании ситуации общения;
- в) организации устного общения на изучаемом языке.

Задание 6. Педагогическая технология это:

- а) методическое направление в истории методики;
- б) совокупность приемов достижения определенной цели в преподавании и учении;
- с) модель реализации основных компонентов учебного процесса;
- г) определенная концепция изучения языков.

Задание 7. Выберите правильный ответ. Единицей обучения иностранным языкам являются (ется)

- а) учебно-методический комплект
- б) урок
- в) упражнения
- г) учебник

Задание 8. Одна из основополагающих категорий методики, складывающаяся из двух компонентов: знаний, навыков и умений, – называется

- а) цели обучения
- б) принципы обучения
- в) содержание обучения
- г) средства обучения

Задание 9. Ведущей целью обучения русскому языку как иностранному является

- а) образовательная;
- б) воспитательная;
- в) развивающая;
- г) коммуникативная.

Задание 10. Интерференция — это

- а) положительное влияние одного языка на другой при овладении иностранным языком;
- б) отрицательное влияние родного языка на иностранный при овладении иноязычными навыками;
- в) положительное влияние иностранного языка на родной.

Задание 11. Установите соответствие терминов (1–5) их дефинициям (а–з). Используйте каждую букву только один раз.

Термины

1. Контроль – а

2. Тестирование – **в**
3. Тест – **б**
4. Тестовое задание – **ж**
5. Стимул – **г**

Дефиниции

а) процесс определения уровня знаний, умений и навыков обучаемого и формулирование на этой основе оценки за определенный раздел программы

б) задание стандартной формы, позволяющее установить уровень и наличие определенных знаний, умений и навыков

в) один из методов исследования в психологии и методике, предусматривающий выполнение испытуемыми тестов для определения уровня способностей или достижений в какой-то области

г) минимальная составляющая единица теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого

ж) при оценке говорения или письма часть задания, на которую тестируемый должен отреагировать в говорении или письме.

6. Использование перевода при обучении лингводидактической терминологии.

В коммуникативно ориентированной методике аспекту перевода не уделяется особого внимания, так как ставится задача научить решать коммуникативные задачи общения средствами изучаемого языка. Стоит подчеркнуть, что в китайской аудитории обучению переводу уделяется много времени, понимание и знание соответствий русским терминам в китайском языке являются целями обучения лингводидактической терминологии. Сравнение терминологических систем двух языков позволило выявить разные типы соответствий терминов. Китайский исследователь Лу Исинь выделяет следующие типы языковых соответствий: «1. *Линейное*, когда одному термину на исходном языке соответствует один термин на языке перевода, например, русскому термину «родной язык» соответствует только один китайский

термин «母语». 2. *Векторное*, когда одному термину на исходном языке соответствует несколько терминов на языке перевода, например, значение слова задание по «Толковому словарю русского языка» ‘1. возложенная на кого-нибудь задача, получение; 2. замысел, цель, задача. 3. то, что задано’. Среди выбранных слов обнаружилось три эквивалента: слово 任务 соответствует русскому слову задание по первому и третьему значению, слова 课题 и 题 соответствуют слову задание по второму значению. 3. Отсутствие соответствия, когда у термина нет эквивалента в языке перевода, например, русский термин языковой портфель, обозначающий особое понятие, несуществующее в системе понятий китайского языка, не имеет эквивалента в китайском языке» [Лу Исинь, 2018, с. 16].

Нами были отобраны важные (базовые) лингводидактические термины, которые лежат в основе предметной области «методика преподавания языков». Эти термины представляют, как показывает опыт и результаты наблюдений, большие трудности для китайских студентов. Мы выделили, например, следующие термины: *процесс обучения, цель обучения, содержание обучения, приемы обучения, метод обучения, подход к обучению, средство обучения, задачи обучения, система обучения, учебный предмет, профиль обучения, виды речевой деятельности.*

Рассмотрим трудности в использовании перевода русской лингводидактической терминологии на китайский язык на примере ряда терминов.

1. *Компетенция*. Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретённых знаний, навыков, умений. На китайском языке этот термин означает: 专长; 职权 «особенная способность к знаниям, навыкам или наличие каких-либо особых талантов».

2. *Коммуникация.* Обмен информацией на естественном языке между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия. На китайском языке: 交际; 沟通 «общение между людьми, использование языка как инструмента для коммуникации людей».

3. *Упражнение.* Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. В китайском языке китайский термин

4. «练习; 习题» имеет следующие значения: 1. Повторное обучение для того, чтобы быть квалифицированным в той или иной области деятельности, например, уметь проводить научное исследование. 2. Задания для закрепления результатов обучения.

5. *Методы обучения.* Способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, направленные на достижение учебно-воспитательных целей. Существуют различные методы обучения. Методы традиционного обучения – это методы информационного-рецептивного обучения, носящие репродуктивный характер, направленные на передачу определённой суммы знаний, формирование навыков и умений практической деятельности. В китайском языке используется термин «学习方法» – метод обучения, характерный для той или иной отрасли науки или образования. В китайской традиции существуют два типа методов: общий метод обучения и метод дополнительного обучения. Первый изучает общие правила, принципы и методы общего обучения, а второй изучает правила, принципы и методы преподавания отдельных предметов, например, метод обучения математике.

6. *Лингводидактика.* Общая теория обучения неродному языку.

7. В китайском языке термин «语言教学法通» – обозначает методы преподавания родного или иностранного языка.

8. *Навык.* Действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции. В китайском языке используется термин «习惯; 技能; 素养»: 1) Умение осваивать и применять опыт; 2) Особые навыки в искусстве, ремесле, спорте и т.д.; 3) Сформированные и точные навыки, полученные благодаря повторяющейся практике; 4) Привычка что-либо делать.

9. *Умение.* Способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. В китайском языке используется термин «能力; 技能; 本事». Этот термин имеет значения: 1) навык, 2) компетенция, 3) способности к какой-либо деятельности.

10. *Система.* Совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. Играет важную роль в современной философии, педагогике, технике и практической деятельности. В китайском языке используется термин «体系; 制度; 系统»: 1) Последовательность чего-либо; 2) Все похожие вещи, предметы, явления в соответствии с определенным порядком и внутренними отношениями; 3) Органическое целое, состоящее из ряда элементов.

9. *Задание.* Инструкция по работе с учебными материалами. Считается одним из средств обучения. На китайском языке этот термин «任务; 作业» имеет значения: 1) Брать на себя ответственность; 2) Относиться к назначенной работе с ответственностью.

10. *Терминология* (термин + ...логия). Совокупность терминов, которые используются в различных областях жизни общества. В китайском языке используется термин «术语学». Он имеет значение: «специальные термины, используемые в различных дисциплинах для обозначения строго определенных понятий, предметов, явлений, процессов и др.».

11. *Уровень владения языком.* В европейской шкале владения языком знания и умения учащихся подразделяются на три крупных категории, которые далее делятся на шесть уровней (А, В, С). В Китае используется несколько иная классификация уровней владения языками. Например, в системе изучения китайского языка как иностранного выделяется шесть уровней):

Уровень 1. 等级 1 – учащиеся могут понимать и использовать некоторые простые китайские слова и предложения для удовлетворения конкретных потребностей в общении и могут продолжать изучать китайский язык.

Уровень 2. 等级 2 – учащиеся могут использовать иностранный язык, чтобы легко и ежедневно общаться на знакомые темы, этот уровень позволяет достичь базового уровня владения китайским языком.

Уровень 3. 等级 3– учащиеся могут выполнять базовые задачи общения в жизни, в учебе и на работе на китайском языке, во время поездки в Китай они могут справиться с большинством встречающихся задач общения.

Уровень 4. 等级 4 – учащиеся могут говорить на более широком спектре тем и почти свободно общаться с носителями китайского языка на темы повседневного общения.

Уровень 5. 等级 5 – учащиеся могут читать китайские газеты и журналы, понимать китайские фильмы, кино и телевизионные программы, говорить на китайском языке на различные темы, создавать развернутые устные и письменные тексты.

Уровень 6. 等级 6 – учащиеся могут легко понимать информацию, которую они слышали или читали на китайском языке, свободно выражать свое мнение устно или письменно на китайском языке.

Как видно из указанных выше этих примеров толкований и перевода, довольно трудно в процессе перевода найти полные соответствия русским и китайским терминам. Это связано прежде всего с различными

семантическими отношениями в лексике, традициями и особенностями системы образования, целями обучения в языковом вузе Китая.

3.3. Компьютерные упражнения по обучению лингводидактической терминологии

Для создания упражнений и тестовых заданий по обучению лингводидактической терминологии мы использовали компьютерные платформы и инструменты. Эти упражнения использовались для поддержки самостоятельной работы и поддержки всех этапов обучения. Эти упражнения носят тренировочный характер. К ресурсам для создания упражнений и игр, рассмотренным в нашей работе, относятся платформы learningapps.org, kahoot.it, quizlet.com, [.google.forms](https://www.google.com/forms). Сервис LearningApps.org представляет, например, пополняемую коллекцию готовых шаблонов игровых заданий, которые можно наполнять специально отобранным языковым материалом. К шаблонам, которые можно использовать на занятиях РКИ на уровнях В1-В2, относятся шаблоны «Ввод текста», «Заполнить пропуски», «Классификация», «Угадайка», «Найди пару» «Викторина» и другие. Использовать их можно как для вводной части занятия при повторении пройденного материала, так и для введения новой лексики, когда учащиеся должны соотнести слово и определение или картинку, а также для отработки лексического материала (шаблон «Заполнить пропуски») и повторения фактических сведений – определений, толкований. Использовались также ресурсы для проведения опросов, анкетирования, группового создания текстов для последующего обсуждения, например, программа совместной работы над документами [google.docs](https://docs.google.com).

Все вышеуказанные инструменты могут использоваться в режиме совместного доступа при самостоятельной работе в малых группах или же на очном занятии с использованием проектора, электронной доски или любого другого способа демонстрации учащимся экрана преподавателя. Выделяются различные действия, выполняемые в ходе выполнения тренировочных

компьютерных заданий: опознание, сопоставление, классификация, трансформация, поиск соответствий, перевод и др.

В практике преподавания иностранных языков такие платформы и инструменты приобретают большую популярность в связи с тем, что преподаватель может сам создавать электронные учебные материалы (образцы электронных упражнений см. в Приложении). Наиболее полный список различных электронных тренировочных упражнений представлен в статье О.И. Руденко-Моргун и А.В. Жиндаевой. «Так, задача опознания, анализа, сопоставления, классификации языковых единиц на уровне звука, слога, морфемы, слова, словосочетания решается при помощи следующих типов заданий:

- на выбор единиц из списка с чек-боксами (таким образом можно осуществлять и единичный и множественный выбор, например, при постановке задачи опознавания языковых единиц);

- на выбор единиц из выпадающего списка (возможен только единичный выбор; тип заданий удобен для выбора на основе анализа одной из характеристик из числа однородных, позволяет рационально использовать экранное пространство: одновременно разместить на экране несколько примеров для обработки);

- на распределение единиц из списка по колонкам таблицы (тип используется для заданий на анализ и классификацию объектов);

- на перемещение объектов из одной ячейки таблицы в другую (тип применим для оценки правильности готовой классификации и для ее коррекции);

- на перемещение графических объектов, например, для обозначения морфем в слове или главного и зависимого слова, словосочетания на основе анализа;

- на перемещение объектов с целью их упорядочивания и выстраивания их в логической последовательности;

- на соединение объектов с помощью стрелок при сопоставлении;

- на ввод единиц, входящих в состав слова или словосочетания (букв, звуков, слогов, морфем и т.д.) с клавиатуры (такие задания необходимо озвучивать, чтобы избежать разночтения при выборе ответа или, если задание позволяет это, предусматривать все возможные варианты правильного ввода);
- на замену единиц, входящих в состав слова или словосочетания, путем ввода с клавиатуры» [Руденко-Моргун, Жиндаева, 2012, с. 189–190].

Такие упражнения, несмотря на определенные ограничения, связанные с анализом ответа, пониманием устного сообщения, являются весьма эффективным средством организации самостоятельной учебной деятельности. Другим важным преимуществом этих упражнений является возможность самому преподавателю создавать тренировочные упражнения путем заполнения шаблонов упражнения текстами заданий, образцами правильного ответа.

3.4. Содержание и структура учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов

В ходе опытного обучения нами использовались материалы подготовленного нами учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов. В методике преподавания русского языка как иностранного основы учебной лексикографии заложены в работах В.В. Морковкина [Морковкин, 1977, 1988]. Учебный словарь используется как средство передачи лексикографической информации в учебных целях. С его помощью решаются определенные методические цели, предлагаются решения, обеспечивающие достижение учебных целей. «Задачей учебного терминологического словаря (УТС) является подача ограниченного числа наиболее употребительных и устоявшихся терминологических единиц (лексический минимум), включенных в основные темы учебной программы по подготовке будущих специалистов. Ведущими принципами УТС являются учет лингвокультурных и индивидуальных особенностей обучающихся, их профессиональных потребностей (в рецепции и продукции), видов речевой

деятельности, этапа обучения, наличия и отсутствия аутентичной языковой среды» [Савчиц, 2015, с. 16].

Существуют различные классификации учебных словарей. «Учебный словарь используется на занятиях как средство обучения. Его учебный характер проявляется в составе словника, размещении, способах подачи и интерпретации лингвистической информации, способе изложения, объеме и др. Главная особенность учебного словаря – минимизированность всех элементов представленных аспектов языка. Учебные словари базируются на лексических минимумах» [Азимов, Щукин, 2018, с. 371]. Г.Н. Ловцевич обосновывает для классификации лингводидактических словарей три группы критериев: «Кто (на какого пользователя ориентирован словарь), что (какой терминологический материал заключен в словаре), как (каким образом представлены термины, и каковы приемы подачи информации о термине). Эти три основания тесно взаимосвязаны и представляют собой систему, элементы которой взаимосвязаны и иерархически расположены. На верхнем ярусе расположено «кто» – основание – пользователи словаря, те на кого ориентирован словарь и для кого он предназначен. На втором ярусе находится описываемый в словаре массив терминологической лексики – то, что собственно составляет объект описания словаря. «Что» – основание определяет предметную ориентацию словаря, его тематическую ориентацию (общенаучный, многоотраслевой, отраслевой, узкоотраслевой словарь). На нижнем ярусе находятся лексикографические параметры, которые представляют собой словарный «строительный материал», служащий для фиксации терминологии с разной степенью детальности и полноты. Традиционно в двуязычной терминографии учет читательского адреса («кто» – основания) при конструировании словаря реализуется только в учете уровня знания пользователей в данной научной области и учете уровня владения иностранным языком. Соответственно терминологические словари могут быть, с одной стороны, *переводными, толковыми, учебными*, с другой –

одноязычными, двуязычными, переводными и переводными толковыми»
[Ловцевич, 2010, с. 18]

В настоящее время в учебной лексикографии и методике преподавания языков используются следующие основные подходы к составлению учебных словарей:

– когнитивный, он ориентирован на раскрытие для обучающихся профессиональной концептосферы;

– системный, ориентирован на описание лексико-семантической системы в соответствии с традиционной структурой определенной предметной области;

– межкультурный подход учитывает национальные и социокультурные особенности учащихся, предполагает раскрытие социокультурного аспекта значения термина [Савчиц, 2015, с. 16–17].

Процесс создания учебного словаря разработан в исследованиях В.В. Морковкина. Этот процесс имеет свою специфику и предполагает решение ряда задач:

1. Разработка и обоснование структуры словаря, создание лексикографической базы, описание источников, определение критериев подготовки картотеки, разработка подходов к толкованию термина, конкретизация принципов поиска терминов, характеристика способов перевода.

2. С учетом сформулированных критериев, основополагающих принципов подготовки словарной статьи (употребительности, сочетаемости, коммуникативной ценности, наглядности и др.) происходит анализ источников, научной и научно-методической литературы.

3. Изучение подготовленных лексических материалов с разработками других словарей, включая алфавитные, предметные указатели, ссылки на литературу. уточнения значения терминов. Конкретизация учебных возможностей словаря по сравнению с другими словарями, пособиями, научными исследованиями.

4. Создание дефиниций на основе лексико-семантических связей терминов (синонимы, антонимы, полисемия, родо-видовые отношения).

5. Уточнение лексико-семантических связей терминов, создание системы перекрестных ссылок, указание источников, тематических и библиографических указателей [Морковкин, 1977, 1988].

Среди наиболее важных источников для создания картотеки лингводидактических терминов следует назвать:

1. Базы данных, справочная литература и информация.

2. Учебно-методическая литература (программы, грамматические и лексические минимумы, описания уровней владения языком, пособия для преподавателей, стандарты, требования, методические рекомендации).

3. Учебные материалы по теории и практике преподавания языков.

4. Научно-методическая литература (материалы отраслевых журналов, конференций, конгрессов МАПРЯЛ, образовательных порталов в Интернете), монографии, сборники статей, публикации в журналах и сборниках) [Азимов, Щукин, 2018].

Учебный терминологический словарь должен реализовывать все лингводидактические и дидактические задачи, учитывая особенности терминологических единиц и их тематических групп. Главная функция такого словаря – помочь учащимся в усвоении специальных терминов той или иной учебной дисциплины.

Н.М. Тимофеева предложила следующие этапы проектирования педагогического словаря: 1) раскрытие профессиональных и коммуникативных потребностей в словаре определенного типа; 2) анализ учебно-методической литературы и лексикографических изданий, связанных с данной педагогической дисциплиной; 3) анализ имеющихся учебных словарей; 4) определение специфики педагогической дисциплины, в данном случае – методики преподавания иностранных языков; 5) создание учебного словаря по педагогической дисциплине на основе разработанной концепции, 6) апробация разработанного словаря [Тимофеева, 2004, с. 33].

Выбор активной терминологической лексики опирается на следующие основополагающие принципы:

1. Семантический принцип предполагает, что входящие в минимумы слова обозначают самые важные понятия, представления в данной тематической группе слов.

2. Принцип сочетаемости ориентирован на выбор слов, которые могут легко сочетаться с разными группами слов, показывать и раскрывать различные лексико-семантические связи слов.

3. Стилистический принцип. Профессиональная терминология предполагает ориентацию на использование научного стиля речи. Стилистическая характеристика лингводидактического термина также связана с научным стилем речи.

В одном из самых полных словарей лингводидактических терминов лексикографическая база [Азимов, Щукин, 2018] была обеспечена комплексным подходом к отбору терминов. Так, например, основанием включения термина в словник были следующие показатели: употребительность, частотность, актуальность. Привлекались разные жанры научной и научно-методической литературы, профессиональные журналы, учебники и учебные пособия по иностранным языкам.

Таким образом, учебный терминологический словарь должен реализовывать все лингводидактические и дидактические задачи, учитывая особенности терминологических единиц и их тематических групп. Главная функция такого словаря – помочь учащимся в усвоении специальных терминов той или иной учебной дисциплины.

Нами был разработан и подготовлен краткий учебный русско-китайский словарь лингводидактических терминов на основе минимума лингводидактических терминов (образцы словарной статьи см. в приложении). Словарная статья делится на несколько структурных зон (образцы словарных статей см. в приложении):

1) заголовочное слово, информация о форме род. падежа, мн. числа.;

- 2) толкование термина на русском языке;
- 3) создание перекрестных ссылок;
- 4) указание на сочетаемость термина;
- 5) примеры употребления термина в типичном контексте;
- б) перевод термина на китайский язык с комментариями на китайском языке.

Для словника нами были отобрано (на основе частотности, употребительности, научности, актуальности для китайских студентов) термины, которые встречаются в учебниках русского языка по методике преподавания РКИ, в словарях лингводидактических терминов (см. список терминов в приложении). Особенности отбора лексики в словари терминов рассмотрены были во второй главе в разделе «Отбор лингводидактической терминологии в учебных целях». Пробная версия словаря была доступна студентам в электронной форме.

Разработка толкований терминов осуществлялась на основе анализа и раскрытия лексико-семантических связей терминов (синонимы, антонимы, полисемия, родо-видовые отношения). В ходе использования материалов словаря в учебном процессе проходило уточнение лексико-семантических связей терминов, создание системы перекрестных ссылок.

3.5. Результаты пробного обучения лингводидактической терминологии

Для проверки эффективности предложенной методики обучения лингводидактической терминологии нами было проведено пробное обучение. Под пробным обучением понимается один из исследовательских методов, который предусматривает обучение по предложенной исследователем программе. Пробное обучение служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных педагогических рекомендаций [Азимов, Щукин, 2018, с. 255]. Задачами пробного обучения является определение и оценка эффективности проведения занятий на основе разработанной системы

упражнений по обучению лингводидактической терминологии, понимание результатов отбора и толкования наиболее важных терминов. Пробное обучение должно было подтвердить или опровергнуть следующие положения:

1. Характерными особенностями лингводидактической терминологии является социокультурная обусловленность значения, тесная связь с данными других наук (лингвистики, педагогики, дидактики).

2. Правильное понимание и употребление иноязычного лингводидактического термина возможно только при комплексном анализе его семантики, логико-понятийных связей и социокультурного контекста функционирования.

3. Для успешного обучения лингводидактической терминологии необходимо использовать серию специальных упражнений и заданий, учитывающих специфику термина, его национально-культурную обусловленность, употребление и сочетаемость, а также уровень владения языком.

4. Использование электронных упражнений и заданий для обучения лингводидактической терминологии повышает эффективность самостоятельной учебной деятельности.

Для проверки эффективности предложенных нами упражнений и заданий, материалов русско-китайского словаря лингводидактических терминов нами проводилось пробное обучение с сентября 2019 по декабрь 2019 г. в группах филологов-русистов четвертого курса университета Хэйхэ. Обучение по предложенной методике проводилось в одной экспериментальной группе, которая включала 20 человек. В учебном процессе принимала участие вторая контрольная группа в составе 20 человек. Обучение проходило два раза в неделю. Каждое занятие включало 90 минут. Дополнительные электронные упражнения и задания были рассчитаны для проведения самостоятельного изучения.

Контрольная группа занималась в рамках традиционного курса, построенном на основе изучения теоретического аспекта методики

преподавания иностранного языка. Занятия в контрольной группе проходили в основном на китайском языке. Особое внимание в экспериментальной группе уделялось организации самостоятельной работы во внеаудиторное время с помощью электронных тренировочных упражнений. Занятия по предложенной нами методике проводились также с китайскими магистрантами первого года обучения, которые обучались в 2018–2019 учебном году в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

В программу обучения китайского языкового вуза на четвертом курсе входят следующие обязательные предметы:

1. Русский язык.
2. История русской и советской литературы.
3. Профессиональная подготовка преподавателей.

В число обязательных предметов изучения на третьем курсе входит педагогика. Преподавание всех этих предметов ведется на китайском языке. Изучению языка специальности, прежде всего русской лингводидактической терминологии, уделяется очень мало времени. С этим связано плохое знание студентами педагогической терминологии. В условиях российского вуза иностранные студенты проходят обучение на подготовительном факультете. В программу обучения на подготовительном факультете вуза обязательно входит изучение языка специальности, используются специальные пособия для иностранных студентов [Рогозная, 2010; Халеева, Татарина, 2021]. В китайской системе обучения филологов-русистов этому аспекту уделяется, как уже отмечалось выше, недостаточно внимания.

Обучение в бакалавриате в китайском языковом вузе заканчивается сдачей сертификационного экзамена на восьмой уровень владения языком (в соответствии с китайской системой уровней владения языком). Основным средством контроля при изучении предметов и сдачи сертификационного экзамена являются тесты. Студенты, занимавшиеся в экспериментальной группе, успешно сдали сертификационные экзамены восьмого уровня,

показали достаточно хорошие результаты при проведении итогового тестирования при завершении обучения в бакалавриате.

Как известно, в Китае используется, в отличие от российской, несколько иная классификация уровней владения языком. Она включает 8 уровней. Из них четвертый и восьмой уровень являются сертифицируемыми. В конце четвертого года обучения китайские студенты-филологи должны сдать сертификационный экзамен на восьмой уровень владения русским языком (это примерно соответствует уровню B2+ в европейской системе уровней владения языком).

Пробное обучение, как и другие виды педагогической исследовательской деятельности, является эффективным средством оценки результатов педагогического процесса. По мнению Е.М. Кочневой и В.В. Морковкина, «с точки зрения современной науки решающим фактором усвоения учащимися определенной языковой единицы является не ее объяснение преподавателем, а практическая деятельность с ней в процессе выполнения упражнений. Однако для того, чтобы действия со словом были правильными, должна быть создана соответствующая ориентировочная база, т.е. сообщены те сведения, без знания которых такого рода действия невозможны или затруднительны» [Кочнева, Морковкин, 2003, с. 66]. Ориентировочную базу для понимания термина составляют толкования, перевод термина, комментарии, типы тренировочных упражнений. В связи с этим возникает проблема подготовки системы заданий, ориентированных на особенности родного языка, учитывающих особенности китайских учащихся в изучении лексического материала. Изучением специфики социально-бытовых, культурно-образовательных, научных, профессиональных традиций занимается новое направление в методике преподавания языков – этнометодика [Азимов, Щукин, 2018, с. 397].

В научно-методической литературе описаны различные особенности китайских студентов: развитие зрительной памяти, предпочтение учить слова наизусть, проговаривание учебного материала вслух, многократное устное

повторение, проблемы и трудности, связанные с участием в обсуждении, дискуссии, сдержанность, дисциплинированность и др. [Бобрышева, 2004; Кожевникова, 2010; Лу Исинь, 2018; Чжао Юйцзян, 2008; Тань Янцзе, 2017]. Справедливым является замечание И.Е. Бобрышевой о том, что лингводидактический аппарат методики должен учитывать особенности разных национальных групп учащихся, что не всегда возможно реализовать в полной мере. «Главная трудность в моделировании курса русского языка как иностранного, учитывающего этнокультурную интерференцию, заключается в определении точек соприкосновения между общепринятым лингводидактическим аппаратом и своеобразием учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся» [Бобрышева, 2004, с. 38].

В типовой структуре пробного обучения выделяются следующие элементы: 1) диагностика уровня подготовленности студентов; 2) беседа, которая ставит задачи ориентации студентов о целях и задачах обучения; 3) основной этап – пробное обучение; 4) диагностика результатов обучения и анализ результатов пробного обучения. Результаты диагностирующего анкетирования и опросы китайских студентов (первый курс обучения в магистратуре филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, четвертый курс обучения студентов-филологов китайского университета Хэйхэ) показали, что китайские студенты плохо понимают ключевые лингводидактические термины на русском языке.

На первом этапе констатирующего эксперимента ставилась задача определить понимание лингводидактической терминологии, наиболее часто встречающихся в учебниках, учебных пособиях (около 25 терминов). Студенты должны были разделить эти термины на три группы в соответствии с категориями: 1) «понимаю значение термина, могу перевести на китайский язык»; 2) «примерно понимаю значение, но точное значение не знаю»; 3) «значение термина не знаю». Только 30% студентов выбрали первую категорию ответов, 40% выбрали вторую категорию, 30% выбрали третью категорию ответов.

Диагностирующее тестирование, проведенное в начале пробного обучения, показало, что из 15 тестовых заданий, связанных с проверкой понимания лингводидактической терминов, только около 60% студентов выполнили правильно более половины заданий. Это относится также к пониманию терминов, их перевод и толкования на родном языке.

Наблюдения в начале пробного обучения, как уже отмечалось выше, показали, что китайские учащиеся затрудняются в определении значений и переводе базовых терминов методики, в их толковании даже на родном языке. Они часто не могут определить значение таких ключевых терминов, как подход к обучению, этап обучения, профиль обучения, виды речевой деятельности. Эти факты показывают слабое понимание русской терминологической системы китайскими студентами-филологами.

Одной из причин такого положения дел является то обстоятельство, что педагогические дисциплины недостаточно глубоко изучаются в китайских языковых вузах. Занятия по этим дисциплинам проходят в основном на китайском языке. Студентам трудно понять и сопоставить русские и китайские термины, потому что они плохо знают и китайскую лингводидактическую терминологию, например, уровень обучения, подстановочные упражнения, лингвострановедение. Предварительное тестирование показало, что такие важные и употребительные термины, как «навык», «умение», «компетенция и др. представлялись студентами непонятными, они затруднялись найти им соответствие в китайском языке. Диагностирующий срез в конце опытного обучения показал, в свою очередь, заметное уменьшение количества неправильных ответов в результате выполнения тестовых заданий в экспериментальной группе.

Наши наблюдения во многом совпали с наблюдениями других китайских исследователей, отмечающих недостатки во владении педагогической терминологией на русском языке китайских студентов-филологов [Ван Ляньцэн, 2014; Лу Исинь, 2018].

Многие китайские преподаватели подчеркивают недостатки традиционных тренировочных упражнений и заданий, отмечают необходимость активного использования новых типов коммуникативных упражнений, а также технологий и приемов обучения. «Какие же типы заданий можно использовать на занятиях по речевой практике? 1. При объяснении новых слов можно сформулировать задание для студентов таким образом, чтобы они сами задавали вопросы, размышляли и потом отвечали на них преподавателю. Такие задания вызывают большой интерес у студентов и стимулируют активное их участие в учебном процессе. 2. После получения текстов по определенной теме преподаватель может построить урок в виде викторины или научной дискуссии, где студенты смогут задавать друг другу вопросы или один ведущий будет ставить вопрос, а студенты высказывать свою точку зрения по предложенной проблеме. Роль преподавателя на таком занятии сводится только к фиксации речевых и грамматических ошибок для дальнейшего их исправления и отработки на занятии. Таким образом, роль преподавателя приобретает новое содержание: он становится помощником студента и координатором того направления, по которому идет студент, овладевая новым языком» [Фэн Шисюань, 2015, с. 73].

При объяснении терминов необходимо учитывать ряд аспектов: значение термина в словаре, его грамматическую форму, особенности сочетаемости и др., наличие эквивалентов или соответствий в китайском языке, словообразовательные модели. В ходе опытного обучения использовались различные способы предъявления иноязычной терминологии с учетом синтаксической сочетаемости: на начальном этапе изолированно, а также в составе отдельных предложений, а на продвинутом этапе в контексте специального текста с учетом соответствий в родном языке. Важное значение придавалось комментированию значения и употребления термина с учетом социокультурного аспекта.

Для разработки различных типов упражнений важно было выяснить те задачи, которые учащиеся должны решать в ходе изучения

лингводидактической терминологии. Эти задачи обычно формулируются в учебниках по методике преподавания языков и методических практикумах по методике [см., например, Щукин, 2017].

К таким задачам можно отнести:

- выбор подходящего термина из нескольких предложенных (на основе контекста) в тексте из научно-педагогической литературы, с последующим переводом на китайский язык;

- заполнение лакун подходящими терминами в тексте по методике обучения ИЯ, использование термина в других профессионально ориентированных текстах;

- соотнесение терминов с их различными возможными дефинициями (одна дефиниция при выборе из двух вариантов может быть лишней или неправильной);

- составление терминологических пар, тематических групп путем добавления подходящего термина в исходный список терминов и др.;

- классификация терминов по различным параметрам (тема, методическая концепция, вид речевой деятельности);

- построение словообразовательных цепочек (компетенция – компетентность, слово – словесный);

- включение термина в различные лексико-семантические группы (изучать язык – владеть языком – знать язык) [Игна, 2015, с. 94; Ван Ляньцэн, 2014, с. 194].

Перед проведением пробного обучения была проведена вводная беседа-информация с целью сообщения студентам информации о целях обучения, приведены необходимые сведения о понятиях, основных типах языковых соответствий между терминами двух языков, необходимость изучения лингводидактической терминологии и т.д.

Диагностика уровня подготовленности студентов проводится с целью выявить умения понимания и перевода терминов в устной и письменной форме, оценить знания в области методики преподавания РКИ, готовность к

будущей педагогической деятельности. Особое внимание уделялось обучению переводу терминологической лексики. В предэкспериментальном срезе участвовали студенты контрольной и экспериментальной групп. Учащимся предлагалось несколько типов тестовых заданий (множественный выбор, подстановка, поиск соответствий, восстановление родо-видовых отношений в терминологии, поиск ключевых слов), которые были направлены на обучение пониманию лингводидактических терминов и понятий.

Разработанный нами для опытного обучения комплекс тренировочных и коммуникативных упражнений был ориентирован на выделение и обучение ключевых терминов методики преподавания языков. Этот комплекс упражнений учитывал особенности русской терминосистемы с точки зрения ее восприятия и понимания китайскими студентами. Положительную оценку получили электронные тренировочные упражнения, которые позволили студентам самостоятельно выполнять упражнения и задания, развить умения использования лингводидактической терминологии.

В конце пробного обучения было проведено итоговое тестирование. Результаты опроса показали, большинство китайских учащихся в экспериментальной группе (86,4%) положительно оценили работу по изучению русской лингводидактической терминологии, улучшились показатели выполнения тестовых заданий (см. рис. 10).

Таким образом, результаты итогового контроля, который также проводился с помощью тестов, позволяют сделать вывод о положительных результатах опытного обучения. Этот факт позволяет утверждать, что изучение терминологической лексики является важной частью профессионально ориентированного содержания обучения китайских студентов-филологов.

Для пробного обучения были подобраны также учебные тексты из учебников и учебных пособий по методике преподавания РКИ. В качестве учебных текстов были использованы аутентичные материалы, подобранные в соответствии с проблемами методики обучения русскому языку из российских

учебников и учебных пособий по методике преподавания русского языка как иностранного. Критерием отбора текстов была ориентация на достижение уровня В1 и приближение к уровню В2.

В ходе пробного обучения учащиеся могли также прослушать аудиотекст на методическую тему на русском языке и изложить его основное содержание на русском языке в 3–5 предложениях. В результате только 15 испытуемых полностью справились с этим заданием. Трудности вызывали объем текста и скорость его предъявления. Студентам предлагалось также расположить предложенные в устном виде шесть предложений текста в логической последовательности. В результате 14 испытуемых полностью справились с заданием, 5 испытуемых не справились, остальные выполнили задачу частично. Результаты выполнения заданий показали низкий уровень умений перевода лингводидактических терминов и понимания текста, связанного с методикой преподавания РКИ.

Для проверки сформированности умений прогнозирования на уровне понимания смысла и формирования вероятностного прогнозирования текста по методике студентам было нужно выполнить различные упражнения, например:

– прослушать название текста и часть текста с пятью-шестью ключевыми терминами и определить конец текста;

– после прослушивания и чтения текста выделить и объяснить в нем ключевые термины, предложить свои варианты перевода ключевых терминов на китайский язык.

В результате оказалось, что у 15 студентов контрольной группы данное умение не сформировано, а 8 студентов смогли частично выполнить такие задания.

Справились полностью со всеми заданиями 77% студентов экспериментальной группы. Не справились с заданием 12%. Анализ показывает, что у китайских студентов улучшились качественные показатели понимания терминологии: возросло число учащихся, полностью

справившихся с заданием, уменьшилось количество не справившихся с тестовыми заданиями.

Эти данные позволяют сделать выводы не только о преимуществе предложенной методики для преодоления трудностей при понимании терминов, но и для развития умений понимания текстов на методические темы. Анализ результатов свидетельствует о положительном влиянии опытного обучения на понимание и использование лингводидактических терминов в ходе выполнения различных упражнений и заданий.

Большая часть студентов продемонстрировали умение выделять ключевую информацию, умение прогнозировать содержание учебного текста на уровне содержания, умение компрессировать текст исходного сообщения, а также умение объединять отдельные факты в смысловое целое. Студентами выполнялись различные упражнения, например, поиск соответствий в китайском языке, заполнение текста пропущенными терминами для тренировки и активизации изучаемой лексики др.

Для организации самостоятельной работы и онлайн проверки знания лингводидактических терминов были использованы возможности специальных онлайн-сервисов для поддержки форм обратной связи с пользователями, проведения онлайн-тестирований и опросов. Интерактивные компьютерные формы предлагаются разными сервисами, например, Google Формы, Wechat и другими. Такие сервисы позволяют проводить быстрое тестирование, анкетирование в режиме онлайн больших групп пользователей.

The screenshot shows a Google Forms interface for a quiz titled "Методика преподавания русского языка". The form is titled "Методика преподавания русского языка" and has a description field. The main question is "Что такое социокультурный подход в обучении языкам?". It is a multiple-choice question with four options: "При обучении языкам проходит изучение социологических процессов.", "Проводится изучение языка и культуры двух народов в научных целях.", "Занятия проводятся во взаимодействии с изучением языка и культуры.", and "Другое...". Below the question is a text input field for "Выскажите свое мнение" with a "Развернутый ответ" label. At the bottom, there is a scale question "Определите точность определения" with a "Шкала" dropdown menu. The interface includes a top navigation bar with "Вопросы", "Ответы", and "Настройки" tabs, and a right sidebar with various form editing tools.

Рис. 9. Скриншот сервиса Google

Формы с тестовыми заданиями по лингводидактической терминологии.

На заключительном этапе был проведен постэкспериментальный срез, результаты которого в сравнении с данными предэкспериментального среза позволяют сделать вывод об эффективности проделанной работы (см. таблицу «Критерии оценки понимания и использования лингводидактических терминов»).

Критерии оценки	Предэкспериментальный срез	Постэкспериментальный срез
1. Смысловая полнота и точность перевода термина на китайский язык	49%	73%
2. Понимание лексических эквивалентов в двух языках	51%	74%
3. Правильное заполнение пропущенный в тексте терминов	52%	74%
4. Адекватность и точность понимания текста методического характера	47%	75
5. Поиск слов из общей тематической группы	45%	72%

Рис. 10. Таблица результатов оценки

понимания и использования терминов

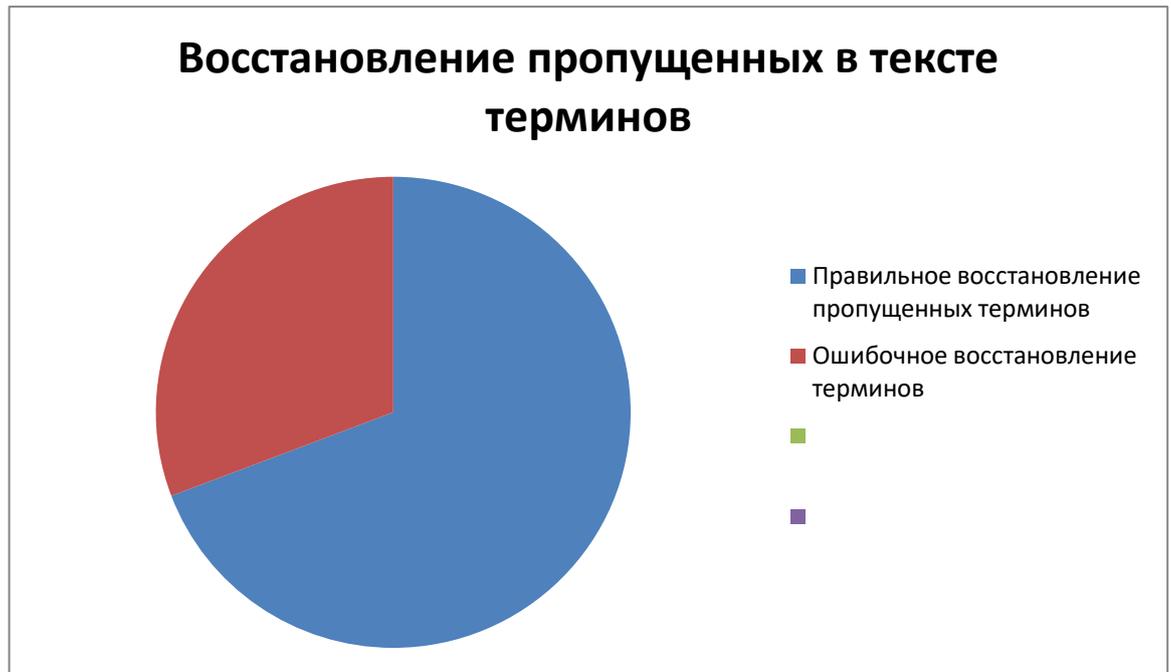


Рис. 11. Восстановление пропущенных терминов в тексте
(экспериментальная группа)

Как показывают результаты пробного обучения, навыки и умения понимания лингводидактических терминов у китайских студентов в определенной степени улучшились. Китайскими студентами из экспериментальной группы достигнут прогресс в понимании и использовании лингводидактической терминологии по сравнению со студентами из контрольной группы. Показатели качества перевода и использования термина в упражнениях и заданиях также свидетельствует о достаточном уровне подготовки в экспериментальной группе. Студенты стали понимать особенности употребления термина в контексте, осуществлять смысловую переработку текста учебного характера, выделять главную информацию в текстах по методике преподавания русского языка. Отмечается улучшение качества перевода русского термина на китайский язык, что обусловлено пониманием значения термина, его лексико-семантических связей.

Наблюдается расширение лексического запаса, формирование речевых навыков и умений употребления терминов. Многократное выполнение обучаемыми различных упражнений, обсуждение и исправление ошибок стали хорошей основой для формирования лексических умений. В целом

полученные результаты дают основание утверждать, что поставленные исследовательские задачи решены. Сравнительный анализ результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах показал целесообразность и эффективность внедрения в учебный процесс дополнительных дидактических материалов, связанных с лингводидактической терминологией. Разработанная система упражнений является достаточно эффективной, что доказано теоретическим анализом результатов обучения и практическим опытом преподавания лингводидактической терминологии в китайском языковом вузе. Предложенная методика обучения лингводидактической терминологии может успешно применяться в процессе преподавания русского языка китайским студентам-филологам, в том числе с использованием компьютерных технологий (образцы упражнений см. Приложение 2).

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. В данной главе рассмотрены этапы обучения лексике: презентация новой лексической единицы, её освоение и последний этап – контроль усвоения терминологической лексики. Комплекс упражнений, описанный в этой главе, позволяет развивать умения и навыки применения лингводидактической терминологии как в устной, так и в письменной речи. Результатом презентации, семантизации и тренировки использования лингводидактической терминологии является формирование профессиональной компетенции китайских филологов-русистов.

2. В методике преподавания РКИ были реализованы принципы отбора лексики (минимизация, организация лексического материала на тематической основе, поэтапность усвоения, учет родного языка и др.) для овладения русским языком на разных уровнях. В диссертации были выделены три группы принципов, необходимых для описания лингводидактической терминологии: статистические, методические и лингвистические принципы.

3. В данной главе были выделены основные проблемы и трудности, возникающие у иностранных учащихся при изучении терминологической лексики:

А. Большое количество новых терминов, которые студенты должны освоить в краткие сроки, отсутствие корреляции, связи между разделами учебников и тематической классификацией лингводидактических терминов в существующих словарях. Слабая организация работы со словообразовательным потенциалом и возможностями, которая должна содействовать расширению количества усвоенных слов.

Б. Недостаточность времени отводимой на семантизацию и тренировку лексики на занятиях. В китайской аудитории часто используется презентация новых слов в виде изолированных списков, редко используется демонстрация контекста, в котором этот термин используется. Задания фокусируют внимание студентов только на изолированное заучивание новых слов. Студентам предлагается выучить слова дома, запомнить их использование в учебниках, а в аудитории использование терминов часто только контролируются, хотя и не всегда последовательно.

Такое механическое запоминание мешает формированию лексических навыков и умений, не содействует формированию коммуникативной компетенции, не развивает способности употреблять термины при устном или письменном общении. Недостаточная тренировка приводит к тому, что без отсутствия подкрепления и повторения новые термины быстро забываются или используются в речи ошибочно.

В. При обучении иностранных студентов возникают большие трудности при освоении профессиональной терминологии из-за того, что на уровне довузовской подготовки из-за недостатка времени этому аспекту не уделяется достаточно времени. Изучение терминологии является одним из главных приемов адаптации студентов к обучению по выбранной ими специальности.

Г. Система упражнений является одной из базовых понятий обучения иностранному языку. С её помощью решаются задачи презентации, тренировки, использования языковых единиц в речи и др. Существует множество различных определений упражнений, описания их функций в процессе обучения языку, например, упражнение рассматривается как структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. Упражнение в современной научно-методической литературе используется как один из основных способов управления формированием иноязычной речевой деятельности.

Д. Исследователи считают, что непротиворечивой, логичной и практически реализуемой в учебном процессе системы упражнений до сих пор не существует. Есть лишь описания отдельных групп упражнений, пока не отвечающих принципу системности. Популярной до настоящего времени остается классификация упражнений, предложенная Е.И. Пассовым [Пассов, 1989]. На основе разработанной им классификации в диссертации предлагаются тренировочные и коммуникативные упражнения по обучению лингводидактической терминологии.

Е. Упражнения, направленные на обучение лингводидактической терминологии, были разделены на группы: а) языковые, формирующие у китайских учащихся навыки путем сопоставления с китайским языком и готовящие к выполнению коммуникативных заданий; б) речевые, направленные на активизацию употребления терминологии в устной и письменной речи учащихся, наконец, в) коммуникативные, ставящие целью обучения общению на профессиональные темы.

Ж. В методических исследованиях описан широкий спектр упражнений, используемых в учебном процессе, рассмотрены существующие теоретические подходы к этой важной методической проблеме. С другой стороны, трудно не согласиться с мнением исследователей, которые считают, что непротиворечивой, логичной и практически реализуемой в учебном процессе системы упражнений до сих пор не существует. Есть описания

отдельных групп упражнений, не отвечающих принципу системности, методической целесообразности. В диссертации особое внимание уделяется коммуникативным упражнениям, направленным на развитие коммуникативной компетенции китайских студентов-филологов.

3. В ходе разработки системы упражнений для студентов необходимо учитывать уровень развития речевых умений студентов. Целесообразно использовать в учебном процессе рецептивно-репродуктивные упражнения на имитацию, их номинацию и идентификацию. Можно использовать условно-коммуникативные упражнения на выбор терминов из семантического пространства адекватно замыслу высказывания, семантически обусловленное комбинирование терминов, поиск соответствий или различий в двух языках, поиск синонимичных замен и тому подобное. К таким упражнениям относят следующие: заполнение пропусков в предложении словами и конструкциями, которые соответствуют минимальному контексту; дополнение предложения по смыслу; упражнения «вопрос-ответ», когда студент должен в ответе использовать новый термин; составление предложений с новыми терминами и др. Собственно, коммуникативные упражнения ориентированы на обучение использованию терминов в реальных ситуациях учебного или профессионального общения в актуальных речевых ситуациях или при чтении или аудировании специального текста.

И. Результаты опытного обучения позволяют сделать выводы о том, что предложенная методика является эффективной для преодоления трудностей при понимании и использовании терминов, а также для развития профессиональной компетенции. Анализ результатов обучения свидетельствуют о положительном влиянии предложенных упражнений и заданий на понимание и использование лингводидактических терминов. Большая часть студентов продемонстрировали умение выбирать в устных и письменных текстах подходящие термины, определять их значение, предлагать переводные соответствия в родном языке, выделять ключевые термины в профессиональном тексте, умение прогнозировать содержание

учебного текста и значение терминов, умение поиска ключевых терминов и понятий, а также умение объединять отдельные термины в тематические группы, раскрывать связи основных терминов и понятий. Полезными оказались и упражнения, ориентированные на поиск соответствий русским терминам в китайском языке и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение лингводидактической терминологии играет важную роль в обучении языку специальности в филологическом вузе. Специалист должен владеть языком специальности, прежде всего профессиональной терминологией. Лингводидактическая терминология описывает объект и содержание профессии преподавателя русского языка, обеспечивает профессиональную коммуникацию. Без овладения этой терминосистемой трудно подготовить высококвалифицированного специалиста. Выбор темы исследования обусловлен необходимостью обеспечения эффективного обучения лингводидактической терминологии китайских студентов-филологов. К сожалению, несмотря на наличие большого числа публикаций данная проблема до последнего времени не была достаточно изучена.

Результаты анкетирования и опросов, наблюдения за ходом учебного процесса, пробного обучения показали, что китайские учащиеся часто с трудом понимают устные монологи и диалоги, письменные тексты на методические темы, не могут найти соответствия в родном языке базовым методическим терминам. Во многих случаях китайские студенты оказываются не в состоянии понять тексты на профессиональные темы, не могут привести конкретные примеры значения термина, дать толкование, найти соответствия в родном языке терминов из прочитанных текстов в учебнике или материалов лекции, например, это относится к таким терминам, как *уровень обучения*, *подстановочные упражнения*, *лингвострановедение*, *коммуникативная компетенция* и др.

В ходе работы над диссертационным исследованием были поставлены и решены следующие задачи:

- изучена лингвистическая и методическая литература по проблемам обучения лингводидактической терминологии;
- дана характеристика лингводидактическому термину как единице специальной информации;

- описана русская лингводидактическая терминосистема с точки зрения ее соотнесенности с терминосистемой на родном языке учащихся;
- рассмотрены особенности отбора терминологической лексики и способы ее семантизации в учебных целях в словарях лингводидактических терминов;
- использован комплекс тренировочных компьютерных упражнений для развития умений и навыков использования лингводидактической терминологии;
- проведен отбор наиболее важной и частотной лингводидактической терминологии, на основании которого подготовлены материалы для учебного китайско-русского словаря лингводидактических терминов.

В диссертации были рассмотрены вопросы, связанные с отбором терминологических единиц и способами их семантизации на занятиях. В ней рассмотрены этапы обучения лексике: презентация новой лексической единицы, ее освоение и последний этап – контроль усвоения терминологической лексики. Комплекс упражнений, описанных в диссертации, позволяет развивать умения и навыки применения лингводидактической терминологии как в устной, так и в письменной речи. На основе презентации, семантизации и тренировки учебного материала происходит расширение запаса терминологической лексики, формирование профессиональной компетенции у китайских филологов-русистов, будущих преподавателей русского языка.

В диссертации нашли подтверждения основные положения, выносимые на защиту:

1. Раскрыта социокультурная обусловленность значения и употребления ряда лингводидактических терминов, показана тесная связь лингводидактической терминологии с терминосистемами других наук (лингвистики, педагогики, дидактики).

2. Обосновано, что правильное понимание и употребление лингводидактического термина обеспечивается серией упражнений и заданий, которые обеспечивают понимание его семантики, сочетаемости, социокультурной и профессиональной значимости.

3. Проведен отбор материала для создания учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов, включающего наиболее важную и употребительную терминологию.

Для достижения поставленной цели были поставлены исследовательские задачи, которые решались в процессе изучения литературы, обобщения практического опыта и наблюдений, проведения опытного обучения. Особо важным являлся анализ и обобщения практики обучения китайских студентов-филологов, прогнозирование возможных трудностей и ошибок. Таким образом, была достигнута цель исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании особенностей обучения лингводидактической терминологии китайских филологов-русистов, методической разработке системы упражнений по обучению лингводидактической терминологии, в обосновании содержания и структуры учебного русско-китайского словаря лингводидактических терминов.

В диссертации обосновано, что обучение профессиональному общению является важной составной частью процесса подготовки китайских филологов-русистов. Обучение терминологии неразрывно связано с учебными курсами педагогики и методики преподавания русского языка, которые ставят задачи подготовки будущих преподавателей.

В диссертации рассмотрены вопросы, связанные с отбором терминологических единиц и способами их семантизации, перевода, использования в устной и письменной речи на занятиях по русскому языку с китайскими учащимися. Были представлены три этапа обучения лексике: презентация новой лексической единицы, организация ее усвоения и последний этап – контроль усвоения терминологической лексики. Предложенный в диссертации комплекс упражнений позволяет развить

умения и навыки по применению лингводидактической терминологии как в устной, так и в письменной речи. Обучение лингводидактической терминологии в целях формирования профессиональной компетенции проходит при этом в несколько этапов, начиная с элементарного, когда речь идет только о понимании базовых терминов и понятий, до продвинутого, когда студенты используют терминологию для написания рефератов, эссе, выпускных работ и др.

Критериями отбора терминов являются: частотность их использования; важность того или иного понятия в системе данной науки; коммуникативная ценность термина; тематическая отнесенность термина к одной из актуальных сфер лингводидактики.

Выбор активной терминологической лексики опирается на следующие принципы:

1. Семантический принцип, который предполагает, что входящие в минимумы слова обозначают самые важные понятия, представления в данной тематической группе слов.

2. Принцип сочетаемости ориентирован на выбор слов, которые могут легко сочетаться с разными группами слов, показывать и раскрывать различные лексико-семантические связи слов.

3. Стилистический принцип. Профессиональная терминология предполагает ориентацию на использование научного стиля речи. Стилистическая характеристика лингводидактического термина также связана с научным стилем речи.

Важную роль в обучении лингводидактической терминологии играют специальные словари терминов, которые раскрывают системные связи лексических единиц, с помощью разного рода указателей демонстрируют не только значение, но и употребление термина. При построении словаря учитываются особенности употребления термина в той или иной коммуникативной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью филологов-русистов. Опыт использования словаря в китайской аудитории

показал, что словарь должен учитывать отражать трудности понимания и употребления терминов иностранными студентами-филологами, предлагать толкования терминов с учетом пользователей словаря, предлагать способы преодоления трудностей и ошибок.

В диссертации описаны различные приемы и формы работы с терминологическим словарем по методике преподавания русского языка, которые обеспечивают:

– понимание специфики лингводидактической терминологии, умение самостоятельной работы с материалами терминологического словаря, понимание специфики толкования, семантизации, употребления терминов, их лексико-семантических связей;

– использование словаря терминологической лексики в качестве дополнительного пособия по методике преподавания русского языка.

В диссертации описаны трудности и проблемы изучения лингводидактической терминологии китайскими студентами-филологами:

1. Значительное количество новых слов, с которыми студенты должны познакомиться и усвоить при ограниченном количестве учебных часов. Это становится причиной многочисленных ошибок, быстрого забывания, непонимания системных отношений в этой группе слов.

2. Сложная для понимания система семантических связей между терминами, отсутствие соответствий в родном языке учащихся.

3. Приемы обучения, построенные на демонстрации терминов, которые надо запомнить в виде списков, без опор на родном языке.

4. Мало времени уделяется изучению словообразовательных особенностей терминов, что должно расширить лексический запас.

В процессе обучения в языковом вузе китайские студенты-филологи должны научиться выполнять различные действия, связанные с пониманием и употреблением лингводидактической терминологии, например, поиск информации, создание собственного устного или письменного текста, перевод термина на родной язык, понимание межпредметных связей слов и др. К

сожалению, в программе подготовки китайских студентов-филологов межпредметные связи терминов учитываются слабо.

Для обучения специальной терминологии эффективным является поиск соответствий в родном языке учащихся. Сравнение терминологических систем двух языков позволило выявить разные типы соответствий терминов: 1. Русскому термину соответствует один термин на китайском языке. 2. Одному термину на русском языке соответствует несколько терминов на китайском языке. 3. Наблюдается отсутствие соответствия, когда у русского термина нет соответствия в китайском языке.

Необходимо помнить, что китайские студенты часто пользуются электронным словарем общего характера для перевода терминов с русского на китайский язык. Эти словари, к сожалению, часто ошибочно переводят специальные термины и понятия, часто приводят к ошибкам и неточностям в использовании терминов на русском языке. Наиболее эффективным способом обучения терминологии наряду и изучением материалов специальных словарей в диссертации рассматриваются различные типы упражнений. Эти упражнения направлены на решение различных задач: 1) обучение отдельному слову, его семантике, произносительным и грамматическим характеристикам; 2) сочетаемость терминов, их использование в научных и учебных текстах (синтагматические связи слов в рамках словосочетаний и отдельных текстов), 3) раскрытие лексико-семантических характеристик термина (тематические, родо-видовые связи слов, соответствия в родном языке учащихся).

Разработка комплекса упражнений по обучению лингводидактической терминологии строится с учётом функционирования термина в специальном тексте. Наиболее важными представляются коммуникативные упражнения, которые направлены на обучение терминологии в рамках профессионально ориентированных текстов с учетом различных ситуаций профессионального и учебного общения в соответствии с программой обучения. Важное значение придается упражнениям для формирования речевых умений и навыков в устной и письменной речи; упражнениям, направленным на понимание

лингвистических характеристик термина: значения, перевода, словообразовательных возможностей, сочетаемости. Целесообразным представляется привлечение материалов специальных словарей.

На первом этапе обучения происходит презентация новой терминологической лексики изолированно или в контексте, затем предполагается её семантизация. В диссертации обосновано, что процесс обучения лингводидактической терминологии должен быть ориентирован на основные этапы развития лексических навыков и умений:

А. Демонстрация употребления новой терминологической лексики, работа с материалами словаря лингводидактических терминов, понимание соответствий с терминологией в родном языке.

Б. Тренировка употребления терминологической лексики с помощью серии упражнений, поддержка усвоения новой лексики путем семантизации и тренировки.

В. Организация контроля освоения терминологической лексики с помощью заданий, анализа употребления терминов в устных и письменных текстах.

Для обучения лингводидактической терминологии и организации самостоятельной работы в диссертации были использованы компьютерные платформы и инструменты для обучения лексике, например, платформы learningapps.org, kahoot.it, quizlet.com, google.forms. К таким тренировочным компьютерным заданиям и упражнениям, которые можно использовать на занятиях по РКИ на уровнях В1-В2 в условиях самостоятельной работы, относятся следующие: «ввод и анализ пропущенных слов», «восстановление пропусков в тексте», «классификация», «поиск соответствий или синонимов», «поиск перевода», «соотнесение написания и произношения» и другие. Упражнения можно использовать как для вводной части занятия при повторении пройденного материала, так и для введения новой лексики. Использовались также ресурсы для проведения опросов, анкетирования, группового создания текстов для последующего обсуждения, например,

программы совместной работы над текстами, доступные, например, в китайской платформе Wechat. В практике преподавания языков такие платформы и инструменты приобретают большую популярность в связи с тем, что преподаватель может сам создавать электронные учебные материалы (образцы электронных упражнений см. в Приложении 2).

Проведенное анкетирование, результаты обучения показали положительную оценку студентами предложенных учебных материалов. Практическая значимость исследования состоит в том, что представленная в диссертации характеристика лингводидактической терминологии, предложенная методика овладения терминосистемой методики преподавания русского языка как иностранного может быть использована при обучении различных групп иностранных студентов-филологов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авербух, К.Я. Общая теория термина /К.Я. Авербух – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 252 с.
2. Азимов, Э.Г. Терминотворчество в методике преподавания русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов // Но мы сохраним тебя, русский язык!: коллективная монография. Отв. ред. В.И. Карасик. – М.: Флинта, 2020. – С. 302–314.
3. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Проблемы лексикографического описания лингводидактической терминологии / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин // Вопросы лексикографии. – 2018. – № 14. – С. 5–23.
4. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы., 2018. – 448 с.
5. Акишина, А.А., Каган, О.С. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного/ А.А. Акишина, О.С. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
6. Алексеева, Л.М. Проблемы термина и терминообразования. / Л.М. Алексеева. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1998. – 119 с.
7. Ахметова, М.Э. Отечественный и зарубежный опыт изучения терминоведения: эволюция понятия "термин" в лингвистике /М.Э. Ахметова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 8 (38): в 2-х ч. Ч. I. – С. 22–26.
8. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов./ Т.М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
9. Балыхина, Т.М., Нетесина, М.С., Аббасова, А.А. и др. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации: монография / Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина, А.А. Аббасова. – М.: Издательство РУДН, 2016. – 598 с.

11. Бердичевский, А.В. Альтернативные технологии в преподавании русского языка как иностранного / А.В. Бердичевский. – Рига: Retorika, 2018. – 32 с.
12. Бердичевский, А.В., Голубева, А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного / А.В. Бердичевский, А.В. Голубева. – СПб: Златоуст, 2015. – 140 с.
13. Бим, И.Л. Всегда ли инновации в области терминологии – следствие развития научного знания / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 30–33.
14. Бим, И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.
15. Блинова, О.И. Термин и его мотивированность / О.И. Блинова // Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – С. 28–37.
16. Бобрышева, И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.Е. Бобрышева. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2004. – 392 с.
17. Бобрышева, И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая) / И.Е. Бобрышева. – М.: Спутник, 2001. – 112 с.
18. Ван Ляньцэнь, Лингвометодическое проектирование учебных терминологических баз данных (для иностранных учащихся педагогических специальностей): дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ван Ляньцэнь. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. – 196 с.
19. Василенко, Е.И., Добровольская, В.В. Сборник методических задач по русскому языку / Е.И. Василенко, В.В. Добровольская. – М.: Русский язык, 1990. – 134 с.
20. Васильева, Т.В., Левина, Г.М., Ускова, О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам / Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. –

21. С. 17–23.

22. Верещагин, Е.М. Костомаров, В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский яз., 1976. – 248 с.

23. Винокур, Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды МФЛИ, Сб. статей по языковедению, т. 5. – М.: МИФЛИ, 1939. – С. 3–54.

24. Вишневский, Е.Е. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам /Е.Е. Вишневский // Иностранные языки в школе – 1983. – № 6. – С. 62–63.

25. Володина, М.Н. Специфика терминологической номинации / М.Н. Володина // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. – 1986. – №5. –

26. С. 38–47.

27. Володина, М.Н. Термин как средство специальной информации /М.Н. Володина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 74 с.

28. Володина, М.Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации / М.Н. Володина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 112 с.

29. Володина, М.Н. Теория терминологической номинации / М.Н. Володина – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 180 с.

30. Вохмина, Л.Л. Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по развитию речи / Л.Л. Вохмина. – М.: Русский язык. 1993. – 176 с.

31. Вохмина, Л.Л., Зайцева, А.С. Система упражнений: старая новая проблема / Л.Л. Вохмина, А.С. Зайцева // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 10–14.

32. Вохмина, Л.Л., Куваева, А.С., Хавронова, С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ) – М.: Златоуст, 2020 – 269 с.

33. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

34. Гвишиани, Н.Б. Терминология в обучении английскому языку / Н.Б. Гвишиани. – М. Высшая школа, 1994. – 151 с.
35. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 31–43.
36. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований/ Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–23.
37. Герд, А.С. Термин в языках для специальных целей и в литературном языке /А.С. Герд // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP. Сб. научных трудов. Посвящается 80-летию В.М. Лейчика. – М.: изд-во МГОУ, 2009. – С. 84–88.
38. Глухов, Б.А., Падрон, А., Щукин, А.Н. О терминах методики (постановка проблемы) / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин // Русский язык для студентов-иностранцев: сборник методических статей. – № 26. – М.: Русский язык, 1990. – С. 210–228.
39. Го Лицзюнь, Сюй Хун. История создания двуязычных русско-китайских словарей в Китае / Го Лицзюнь, Сюй Хун // Вопросы лексикографии. 2020. – № 1. – С. 111–130.
40. Головин, Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах: Учеб. пособие для филол. спец. вузов / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.
41. Головин, Б.Н. Роль терминологии в научном и учебном общении / Б.Н. Головин // Термин и слово: Межвуз. сб. – Горький: ГГУ им. Н.И. Лобачевского, 1979. – С. 14–23.
42. Головин, Б.Н. Терминология / Ф.М. Березин, Б.Н. Головин Общее языкознание. – М.: Высшая школа, 1979. – 234 с.
43. Головин, Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи Б.Н. Головин // Вопросы языкознания. – 1976. – № 3. – С. 20–34

44. Головин, Б.Н., Кобрин, Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М.: Высшая школа, 1987. – 103 с.
45. Головин, И.В. Типы терминосистем и основание для их различения / И.В. Головин // Термин и слово. Сб. статей. – Горький, 1981. – С. 3–10.
46. Гринев, С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
47. Гринёв-Гриневиц, С.В. Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринёв-Гриневиц – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
48. Гринев-Гриневиц, С.В. Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь / С.В. Гринёв-Гриневиц. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 224 с.
49. Даниленко, В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
50. Денисов, М.К. Некоторые проблемы систематизации методической терминологии в области преподавания иностранных языков / М.К. Денисов // Вестник Рязанского гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2015. – № 1 (46). –
51. С. 27–36.
52. Денисов, П.Н., Новиков Л.А. Принципы отбора лексики для учебных словарей / П.Н. Денисов // Вопросы учебной лексикографии. Под ред. П.Н. Денисова и Л.А. Новикова. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 15–39.
53. Дианова, Г.А. Термин и понятие: проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения). 2-е изд., испр. и доп. / Г.А. Дианова. –
54. М.: изд-во «Р. Валент», 2010. – 160 с.
55. Едличко, А.И., Мишнова, А.В. Термины лингводидактики: функциональный аспект и способы фиксации / Е.А. Едличко, А.В. Мишнова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2019. – № 6. – С. 15–26.
56. Железовская, Г.И. Ретерминологизация как способ формирования терминов в языке современной дидактики / Г.И. Железовская // Известия

Саратовского университета. – 2010. – Т. 10. Серия Философия. Психология. Педагогика. – Вып. 4. – С. 104–106.

57. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода к образованию / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 6–16.

58. Иванцова, Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е.В. Иванцова // Вестник Томского гос. университета. – 2010. – Вып. 4. – С. 24–32.

59. Игна, О.Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О.Н. Игна // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2009. – Вып. 7 (85). – С. 20–23.

60. Игна, О.Н. Сборник терминологических задач по методике обучения английскому языку: учебно-методическое пособие / Я.Д. Игна, О.Н. Игна. – Издательство Томского гос. пед. ун-та, 2018. – 68 с.

61. Игна, О.Н. Современные классификации учебных методических задач / О.Н. Игна // Вестн. Томского гос. ун-та. 2010. – № 338. – С. 177–182.

62. Игна, О.Н. Терминологические задачи для методической подготовки учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Вестник Томского гос. университета (TSPU Bulletin). – 2015. – Вып.10 (163). – С. 94–99.

63. Игна, О.Н., Игна, Я.Д. Учебные методические задачи для обучения англоязычной терминологии лингводидактики / О.Н. Игна, Я.Д. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (167). – С. 98–101.

64. Игна, О.Н., Игна, Я.Д. Учебная литература по методике обучения иностранным языкам как основа разработки терминологических задач / О.Н. Игна // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 174–186.

65. Игна, Я.Д. Систематизация лингводидактических терминов в современных словарях / Я.Д. Игна // Вестник Томского гос. университета (TSPU Bulletin). – 2017. – Вып. 3 (180). – С. 84–87.

66. Игна, Я.Д. Терминологическая культура учителя как научная проблема / Я.Д. Игна // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2 (16). – С. 110–116.
67. Игна, Я.Д. Развитие терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки / Я.Д. Игна. Автореф...дисс...канд. пед. наук. 13.00.02. – М., 2021. – 24 с.
68. Изаренков, Д.И. Аппарат упражнений в системном описании / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 77–85.
69. Ильин, М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1975. – 152 с.
70. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы /И.М. Кантор. - М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
71. Каримуллина, Р., Цзюньин Ли. Русско-китайские словари: формирование словника / Р. Каримуллина , Цзюньин Ли // Филология и культура. Philology and culture. – 2019. – №3(57). – С. 52–57.
72. Карташова, В.Н. О терминосистеме современной методики/ В.Н. Карташова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – Вып. № 2 (46). – С. 113–107.
73. Кириллова, М.В. Информационно-технологический компонент терминосистемы методики как инструмент формирования профессиональной компетенции преподавателя английского языка /М.В. Кириллова // Вектор науки Тольяттинского гос. университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 4 (23). – С.106–109.
74. Киселёва, Н.И. Необходимость овладения понятийно-терминологическим аппаратом науки посредством изучения методики преподавания русского языка / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 360–362.

75. Клобукова, Л.П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность / Л.П. Клобукова // Мир русского слова. – 2002. – № 2 (10). – С. 91–96.

76. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : Пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

77. Кожевникова, М.Н Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. /М.Н. Кожевникова – М.: Московский гос. агроинженерный у-т имени В.П. Горячкина, 2010. – 154 с.

78. Колесникова, И.Л. Английские и русские методические термины и проблемы создания терминологического справочника / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 39–45.

79. Костерина, Ю.Е., Кондратюкова, Л.К. Критерии и принципы отбора терминов / Ю.Е. Костерина, Л.К. Кондратюкова// Омский научный вестник. – 2014 (1). – С. 133–137.

80. Костомаров, В.Г. Еще раз о понятии «родной язык» / В.Г. Костомаров // Русский язык в СССР. 1991. – № 1. – С. 9–15.

81. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века / В.Г. Костомаров. СПб.: Златоуст, 2001. – 72 с.

82. Котелова, Н.З. Семантическая характеристика терминов в словарях / Н.З. Котелова // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. – М.: Наука, 1976. – С. 30–45.

83. Кочнева, Е.М. Морковкин, В.В. Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия / Е.М. Кочнева, В.В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 2003. – № 2. – С. 64–69.

84. Кошкина, Е.А. Проблема классификации дидактической терминологии в отечественной педагогике / Е.А. Кошкина// Вестник

Северного (Арктического) университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 133–140.

85. Красильникова, Л.В. Когнитивные особенности филологической терминологии в аспекте РКИ / Л.В. Красильникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 3. – С. 64–69.

86. Крюкова, О.А. Термины лингводидактики во французском и русском языках: дис... канд. филол. наук: 10.02.05. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 157 с.

87. Кудоярова, Т.В. Специфика употребления и содержания лингводидактических понятий «национальная школа», «русский язык как неродной», «иностранный» и «родной» в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии / Т.В. Кудоярова // Русский язык за рубежом. – 2010. –

88. № 3. – С. 40–48.

89. Кузнецова, И.А. Термины методики преподавания современного английского языка в энциклопедии Скотта Торнбери «AN A-Z OF ELT / И.А. Кузнецова// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 124. – С.199 – 125.

90. Кузнецова, И.А. Терминосистема методики преподавания современного английского языка в словаре Джека Ричардса и Ричарда Шмидта "Dictionary of language teaching and applied linguistics / И.А. Кузнецова // Вестн. Вятского гос. гуманит. ун-та. – 2011. – № 1. –

91. С. 86–89.

92. Кузнецова, Т.И. Терминология как аспект обучения языку специальности / Т.И. Кузнецова // Вестник ЦМО МГУ. Методика. – 2009. – № 1. – С. 53–59.

93. Лаврищев А.И. Многозначность понятий «термин» и «терминология» / А.И. Лаврищев // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013. – №2 (52). – С. 302–305.

94. Лаврова, Н.Н. Антонимия лингвистических терминов / Н.Н. Лаврова // Термин и слово. Межвуз. сб. – Горький: ГГУ им. Н. И. Лобачевского, 1979. – С. 54–65.
95. Лебедев, Д.И. Проблемы адекватности перевода лингводидактических терминов на материале русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02. / Д.И. Лебедев. – М.: Моск. гос. обл. у-т., 2005. – 16 с.
96. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – М.: издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
97. Леонтьев, А.А. Управление усвоением иностранного языка / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
98. Ли Бин, Игна, О.Н. Профессиональное развитие преподавателей-методистов в Китае: причины кризиса и меры по его преодолению / Ли Бин, О.Н. Игна // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). – 2019. – № 5. – С. 52–55.
99. Ли Бин, Игна, О.Н. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России / Ли Бин, О.Н. Игна // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 5 (27). – С. 30–39.
100. Ли Дань. Методика обучения профессиональному общению студентов-филологов на русском языке в социокультурных условиях Китая: автореф. дис. ... канд. пед.: 13.00.02. – Москва: РУДН, 2008. – 18 с.
101. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 682 с.
102. Ловцевич, Г.Н. Кросскультурный терминологический словарь как словарь нового типа (на материале английских и русских терминов лингводидактики): дис. ... докт. фил. наук: 10.02.20 / Г.Н. Ловцевич. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2010. – 306 с.

103. Ловцевич, Г.Н. Типология терминологических словарей / Г.Н. Ловцевич // Вестник Поморского университета. Серия гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 12. – С. 187–196.
104. Ловцевич, Г.Н., Гич, О.Н. «Носитель языка» и «native speaker»: иллюзорное соответствие / Г.Н. Ловцевич // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – Вып. 22 – №. 2 – С. 436–447.
105. Лотте, Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д.С. Лотте. – М.: АН СССР, 1961. – 158 с.
106. Лотте, Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов / Д.С. Лотте – М.: Наука, 1982. – 150 с.
107. Лу Исинь. Принципы извлечения лингводидактических терминов из корпусов китайских текстов / Лу Исинь//Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2. – С. 74–77.
108. Лу Исинь. Безэквивалентные термины китайской лингводидактики и способы их перевода / Лу Исинь //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 6(84). Ч. 1. – С. 100–104.
109. Лу Исинь. Гармонизация терминологии лингводидактики методами корпусной лингвистики: на материале русского и китайского языков: дис... канд. фил. наук: 10.02.20. / Лу Исинь. – СПб.: Рос. Гос. пед. у-т им. А.И. Герцена, 2018. – 242 с.
110. Лу Исинь. Методы создания китайского корпуса лингводидактики / Лу Исинь// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2018. – № 4. – С. 195–200.
111. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 6. – С. 27–33.
112. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранного языка / М.В. Ляховицкий – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
113. Макеева, С.Н. К проблеме совершенствования терминосистемы методики обучения иностранным языкам / С.Н. Макеева // Иностранный язык

в системе среднего и высшего образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. 1–2 окт. 2011 г. – Пенза-Москва: Науч.-изд. центр «Социосфера», 2011. – С. 125–132

114. Маркина, Т.В. Формирование и функционирование системы терминов методики преподавания русского языка как иностранного: автореферат дис... канд. филол. наук: 10.02.01. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. – 18 с.

115. Мельников, Г.П. Основы терминоведения / Г.П. Мельников. –

116. М.: изд-во РУДН, 1991. – 115 с.

117. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез. М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. –

118. М.: Просвещение, 1982. – 373 с.

119. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А.А. Миролюбов. – Обнинск: Титул, 2010. – 462 с.

120. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 103 с.

121. Миролюбов, А.А. Методика или лингводидактика / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 34–37.

122. Михалевская, И.И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов: На материале терминов методики преподавания английскому языку: дисс. канд пед наук:13.00.02. – М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2001. – 253 с.

123. Морковкин, В.В. Теория и практика учебной лексикографии / В.В. Морковкин. – М.: Русский язык, 1988. – 289 с.

124. Морковкин, В.В. О базовом лексикографическом знании / В.В. Морковкин // Учебники и словари в системе средств обучения русскому

языку как иностранному. Сборник статей // Под ред. В.В. Морковкина и Л.Б. Трушиной. – М.: Русский язык, 1986. – С. 102–117.

125. Морковкин, В.В. О лексикографическом обеспечении профессионально ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов / В.В. Морковкин // Теория и практика научно-технической лексикографии. Сборник статей. – М.: Русский язык, 1988. – С. 180–185.

126. Морозова, М.И. Двухязычный терминологический словарь как опора для извлечения информации из текстов по проблемам теории обучения иностранным языкам (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / М.И. Морозова – М.: Московский гос. лингвистич. у-т, 2000. – 281 с.

127. Назарова, Т.Б., Кузнецова, И.А. Когнитивное картирование и систематизация терминов методики преподавания английского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 5 (49). – С. 227–232.

128. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие// Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск: Интерпрессервис. 2004. – 522 с.

129. Никитина, С.Е. Тезаурус как способ описания и представления языка науки на материале лингвистической терминологии. Дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02. / С.Е. Никитина – М., 1983. – 165 с.

130. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий /А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2013. – 267 с.

131. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.

132. Очиров, О.Р., Ч. Линь. Вопросы китайского терминоведения: от традиции «упорядочения названий» к современной теории/ О.Р. Очиров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. –2015. – № 3. – С. 192–199.

133. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур/ Е.И. Пассов. – Липецк: Методическая школа Пассова, 1998. – 159с.
134. Пассов, Е.И. Методология методики: теория и опыт применения/ Е.И. Пассов. – Липецк: Методическая школа Пассова, 2004. – 228 с.
135. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
136. Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2009. – 124 с.
137. Пассов, Е.И. Термины-симулякры как фундамент образования / Е.И. Пассов // Преподаватель. XXI. – 2015. – С. 18–33.
138. Полонский, В.М. Зачем нужен словарь / В.М. Полонский // Наука и школа. – 2019. – №1. – С. 214–226.
139. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В.М. Полонский // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Том 3, №2. – С. 54–60.
140. Прохорова, В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование) / В.Н. Прохорова. – М.: Филологический факультет, 1996.
141. – 125 с.
142. Реформатский, А.А. Что такое термин и терминология /А.А. Реформатский // Вопросы терминологии (Материалы Всесоюзного терминологического совещания). – М., 1961. – С. 46–54.
143. Реформатский, А.А. Что такое термин и терминология /А.А. Реформатский – М.: Академия Наук СССР, 1959. – 16 с.
144. Реформатский, А.А. Мысли о терминологии / А.А. Реформатский // Современные проблемы русской терминологии. Сб. статей. – М., 1986. –
145. С. 163–198.
146. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики, 1967. – М.: Наука, 1968. – С. 103–125.

147. Рогозная, Н.Н. Лингвистика: учебное пособие по языку специальности / Н.Н. Рогозная. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2010. – 133 с.
148. Рублева, Е.В., Белова, Н.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию/ Е.В. Рублева, Н.В. Белова. – СПб.: Златоуст, 2017. – 68 с.
149. Руденко-Моргун, О.И., Жиндаева, А.Г. Электронные упражнения как средство формирования лексических и грамматических навыков на этапе довузовской подготовки инофонов/ О.И. Руденко-Моргун, А.Г. Жиндаева //Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 3. – С. 186–191.
150. Руденко-Моргун, О.И., Претис, А.Г. Учебный лингвистический словарь для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме
151. I сертификационного уровня (B1) / О.И. Руденко-Моргун, А.Г. Претис. – Москва: РУДН, 2017. – 204 с.
152. Русский язык. Энциклопедия. Изд. II, перер. и доп. Гл.ред. Ю.Н. Караулов. / Ю.Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 560 с.
153. Савчиц, А.С. Методика составления учебного двуязычного словаря-гlossария лингводидактических терминов: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 /А.С. Савчиц. – М., 2015. – 310 с.
154. Самосенкова, Т.В. Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов в условиях непрерывного образования: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. / Т.В. Самосенкова. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена., 2004. – 38 с.
155. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.

156. Синячкина, Н.Л. Русский как второй язык, как второй родной и как иностранный: к вопросу о терминах / Н.Л. Синячкина // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2015. – № 5. –

157. С. 292–297.

158. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд., испр./ И.П. Слесарева. – М.: Русский язык, 1990. – 174 с.

159. Слюсарева, Н.А., Страхова, В.С., Макарова, Г.Н. Об учебном тематическом словаре лингвистической терминологии / Н.А. Слюсарева, В.С. Страхова, Г.Н. Макарова // Переводная и учебная лексикография. – М., 1979. – С. 261–276.

160. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М., АСТ: Астрель, 2002. – 239 с.

161. Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М., АСТ: Астрель, 2008. – 192 с.

162. Степаненко, В.А., Нахабина, М.М., Курлова, И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного/ В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 3. – С. 175–181.

163. Стрельчук, Е.Н., Григорян, А.А. Синонимия в терминологии методики преподавания языков / Е.Н. Стрельчук, А.А. Григорян // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2017. – № 6. –

164. С. 161–165.

165. Суперанская, А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.А. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с

166. Табанакова, В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: дис. ... док. фил. наук: 10.02.01 / В.Д. Табанакова – Тюмень: Тюменский гос. у-т, 2001. – 288 с.

167. Тань Янцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся/ Тань Янцзе // Молодой учёный. 2017. – № 17 (151). –

168. С. 288–291.

169. Татаринов, В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / В.А. Татаринов. – М.: Московский лицей, 2006. – 528 с.

170. Тевелевич, А.М. Терминологические проблемы методики обучения иностранным языкам / А.М. Тевелевич // Вестн. Омского ун-та. – 2012. –

171. № 3. – С. 160–162.

172. Тевелевич, А.М. Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины "Теория обучения иностранным языкам": дисс... канд. пед. наук: 13.00.08/ А.М. Тевелевич. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2005. – 192 с.

173. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово, 2000. – 624 с.

174. Тимофеева, Н.М. Проектирование учебных словарей по педагогическим дисциплинам / Н.М. Тимофеева. – Смоленск: изд-во Смоленского гос. у-та, 2010. – 118 с.

175. Трубчанинова, М.Е., Вязовская, В.В. Требования к уровню владения русским языком русистами – выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ / М.Е. Трубчанинова, В.В. Вязовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 9 (75), Ч. 2. – С. 207–212.

176. Трубчанинова, М.Е. К вопросу о лингвистических особенностях речевой коммуникации китайцев в русской языковой среде / М.Е. Трубчанинова // Русский язык в современной социо-культурной ситуации: Тезисы докладов и сообщений III Всероссийской научно-

практической конференции РОПРЯЛ. Ч. 2. – Воронеж: Воронежский университет, 2001. – С. 96–97.

177. Тряпельников, А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики / А.В. Тряпельников //Русский язык за рубежом. – 2012. – №1. – С. 46–51.

178. Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному/ В.В. Морковкин, Л.Б. Трушина // Сб. статей. Под ред. В.В. Морковкина и Л.Б. Трушиной. – М.: Русский язык, 1986. – С. 13–24, 222.

179. Федюнина, С. М. Англоязычная и русская лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования: дис. ... канд. фил. наук: 13.00.02. / М.М. Федюнина – Саратов: Саратовский гос. у-т, 1988. – 218 с.

180. Филиппова, А.А., Мишланова, С.Л. Терминологическая компетентность учителя иностранного языка / А.А. Филиппова, С.Л. Мишланова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 4. – С. 153–161.

181. Флоренский, П.А. Сочинения в 4-х томах. Том 1. О терминах в философии (Философия и техника)/ П.А. Флоренский. – М.: Мысль, 1994. – 354 с.

182. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы /Фэн Шисюань. //Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 2. – С. 70–74.

183. Цуканова, Е.И. Обучение языку специальности с использованием терминологического словаря (филологический профиль) / Е.И. Цуканова. Автореф...дис...канд. пед. наук. 13.00.02. – М., 2020. – 25 с.

184. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Чжао Юйцзян. – М.: РУДН, 2008. – 291 с.

185. Халеева О.Н., Татарина Н.В. Первые шаги в языкознании: учебное пособие по языку специальности филологического профиля для иностранных слушателей подготовительных факультетов / О.Н. Халеева. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 152 с
186. Шанский, Н.М. Русское языкознание и лингводидактика / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1985. – 239 с.
187. Шантурова, Г.А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов/ Г.А. Шантурова // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). – М., 2015. – С. 258–262
188. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов – М.: Просвещение, 1986. – 233 с.
189. Шелов, С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения / С.Д. Шелов. – СПб: Филол.фак-т СПбГУ, 2003. – 280 с.
190. Шелов, С.Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы (к проблеме классификации специальной лексики) / С.Д. Шелов // Вопросы языкознания. – 1984. – № 6. – С.76–87.
191. Щукин, А.Н. Компетенция, компетентность и компетентностный подход к обучению языкам/ А.Н. Щукин // Современная коммуникативистика. – 2012. – № 1. – С. 36–38.
192. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Флинта. Наука, 2017. – 512 с
193. Щукин, А.Н. О содержании термина «методика» в контексте современной лингводидактики / А.Н. Щукин // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 1. – С. 3–11.
194. Щукин, А.Н. Подход к обучению языку как базисная категория современной лингводидактики / А.Н. Щукин // Но мы сохраним тебя, русский язык!: коллективная монография. Отв. ред. В.И. Карасик. –
195. М.: ФЛИНТА, 2020. – С. 285–301.

196. Янченко В.Д. Проблема терминологии в области истории методики преподавания русского языка /В.Д. Янченко // Мир русского слова. 2011. – 197. № 3. – С. 103–107.
198. Языкова, Н.В. Практикум по методике обучения иностранным языкам / Н.В. Языкова. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.
199. Richards, Jack, Schmidt, Richard. Longman dictionary of teaching and applied linguistics. Pearson Education Limited. – 2010. – 657 pp.
200. Richards, J.C., Platt, J., Platt, H. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. – Longman, Harlow, 1993 – 423 pp.
201. Routledge Encyclopedia of language teaching and learning. M. Byram (Ed.) – L.– N.Y., 2004 – 736 pp.

Список использованных словарей

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы., 2018. – 448 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 256 с.
3. Балыхина, Т.М., Нетесина, М.С. Исследовательская лингводидактика по русскому языку. Русский язык как второй (обучение мигрантов), как иностранный, как родной: словарь терминов и понятий исследовательской лингводидактики / Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина. – М.: РУДН, 2017. – 78 с.
4. Балыхина, Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т.М. Балыхина. – М.: РУДН, 2006. – 160 с.
5. Балыхина, Т.М., Горчакова, Н.Ю., Денисова, А.А. Лингвокультурологический методический словарь / Т.М. Балыхина. – М.: изд-во РУДН, 2008. – 140 с.
6. Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О., Михайлов, М.Н., Паршин, П.Б., Романова, О.И. Англо-русский словарь терминов по лингвистике и семиотике / А.Н. Баранов и др. – М.: Помовский и партнеры, 1996. – 641 с.
7. Беляева, Л.Н., Камшилова, О.Н., Чумилкин, С.В. Лингводидактика и тестирование. Англо-русский и русско-английский учебный словарь: учеб. Пособие / Л.Н. Беляева и др. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2014. – 109 с.
8. Глухов, Б.А., Щукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного/ Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1999. – 369 с.

10. Гудков, Д.Б., Ковшова, М.Л. Словарь лингвокультурологических терминов, Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова. – М.: Гнозис, 2017. – 192 с.
11. М.: Гнозис, 2017. – 192 с.
12. Жаркова, Т.И., Сороковых, Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку/ Т.И. Жаркова, Г.В. Сороковых. – М.: Флинта, 2014. – 321 с.
13. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
14. Жукова, И.Н., Лебедько, М.Г., Прошина, З.Г., Юзефович, Н.Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М.: Флинта; Наука, 2013. – 632 с.
15. Ли Фаюань. Новый русско-китайский и китайско-русский словарь лингвистических терминов / Фаюань Ли, Юань Юй, Сыжу У. – Пекин: Изд-во Академии общественных наук КНР, 2016. – 438 с.
16. Калибек, Т., Шамиль, Б. Китайско-казахско-русский словарь лингвистических терминов / Калибек. – Издательство: Центральный университет национальностей, 2009. – 491 с.
17. Колесникова, И.Л., Долгина, О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгих. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр “БЛИЦ”», “Cambridge University Press”, 2001. – 224 с.
18. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
19. Ловцевич, Г.Н. Англо-русский словарь аббревиатур терминов лингводидактики / Г.Н. Ловцевич. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 183 с.
20. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

21. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам/ Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1996. – 103 с.
22. Михалевская, ИИ. Англо-русский учебно-методический словарь – минимум терминов методики преподавания английского языка / И.И. Михалевская. – Сочи: Сочинский пед. институт, 2000. – 48 с.
23. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
24. Новый русско-китайский и китайско-русский словарь лингвистических терминов / под ред. Дин Сяомэй. – Далянь: Изд-во Даляньского морского ун-та, 2014. – 382 с
25. Рублева, Е.В., Белова, Н.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию/ Е.В. Рублева, Н.В. Белова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2017. – 68 с.
26. Русско-китайский толковый терминологический словарь по межкультурной коммуникации/ Г.Д. Ахметова // Авт.-составитель Г.Д. Ахметова. – Чита: Забайкальский гос. гумм.-пед. университет. 2010. – 54 с.
27. Русско-китайский лексикон по образованию и педагогике // В.М. Полонский, Цюй Чэн, Чжан Наньсинь, Цзян Сяоянь. – Пекин: издательство «Педагогическая наука», 2007. – 437 с.
28. Русско-китайский словарь общенаучной лексики / сост. С.С. Нестерова, Н.В. Донских, А.Х. Юсупова, Лю Янь. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. – 160 с.
29. Русско-китайский толковый терминологический словарь по педагогике / Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, Т.В. Лучкина. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2010 – 80 с.
30. Тевелевич, А.М. Учебный словарь лингводидактических терминов / А.М. Тевелевич. – Омск: изд-во Омского гос. у-та, 2007. – 80 с.

33. Русский язык. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий: [в 2 т.] / А.Н. Тихонов [и др.]; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова/ А.Н. Тихонов. – М., Флинта: Наука, 2008. – Т. 2. – 2008. – 811 с.

34. Полонский, В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

35. Шамов, А.Н., Зуева, И.Е. Теория методики обучения иностранным языкам: краткий словарь методических терминов / А.Н. Шумова, И.Е. Зуева. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с.

Образцы компьютерных упражнений

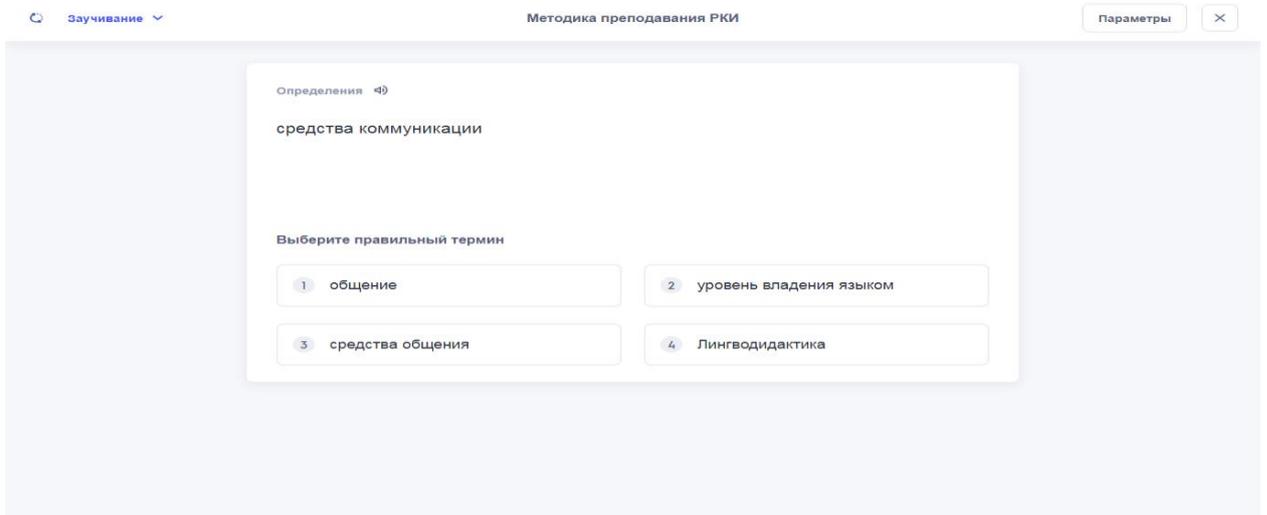


Рис. 1. Упражнение. Поиск синонимичных замен.

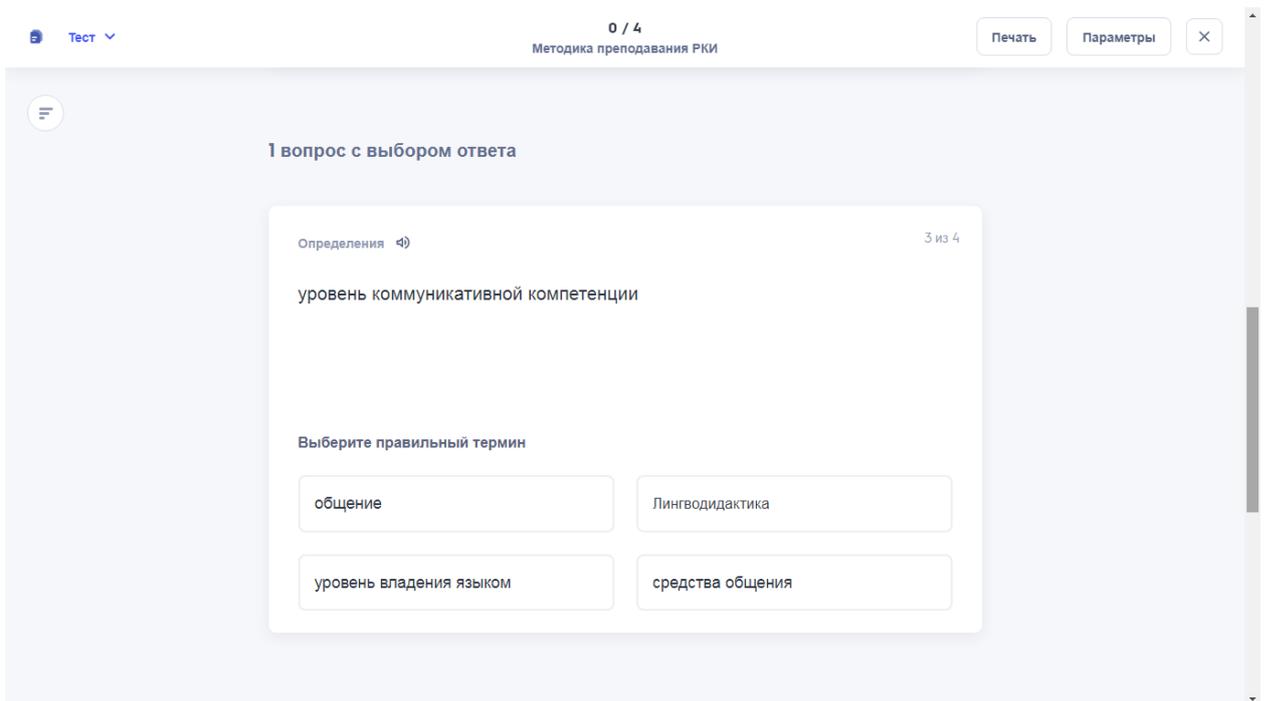


Рис. 2. Упражнение. Поиск синонимичных замен

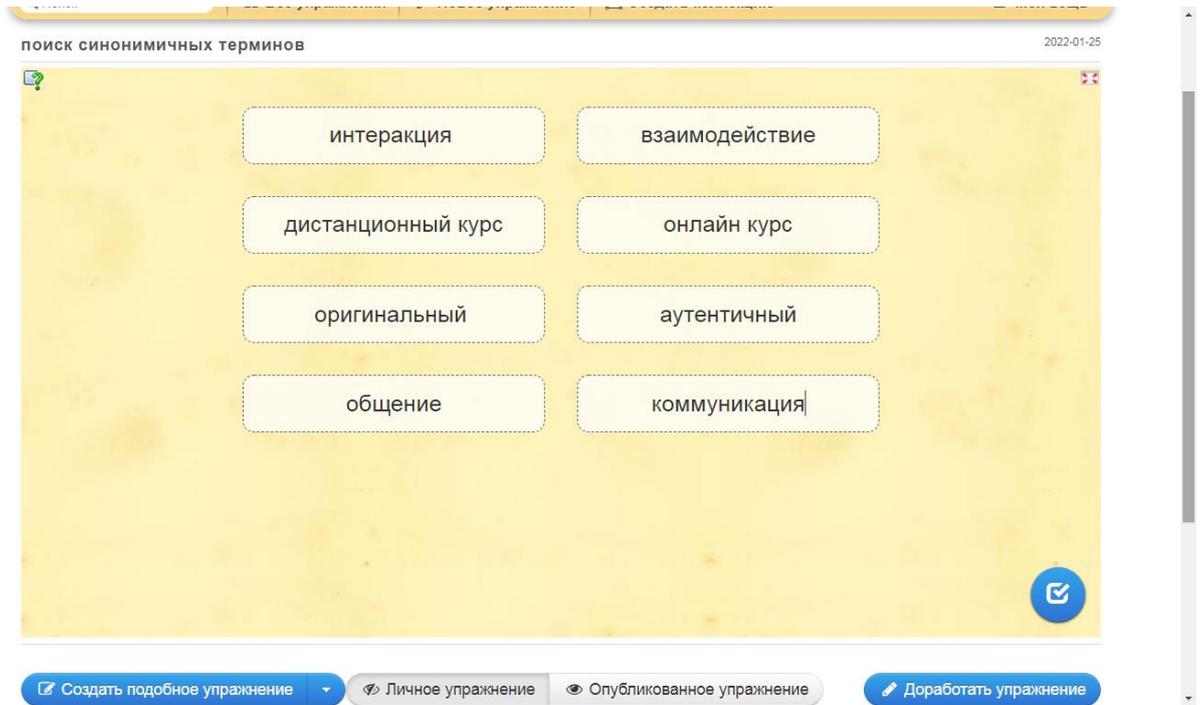


Рис. 3. Упражнение на поиск синонимов в терминологии.

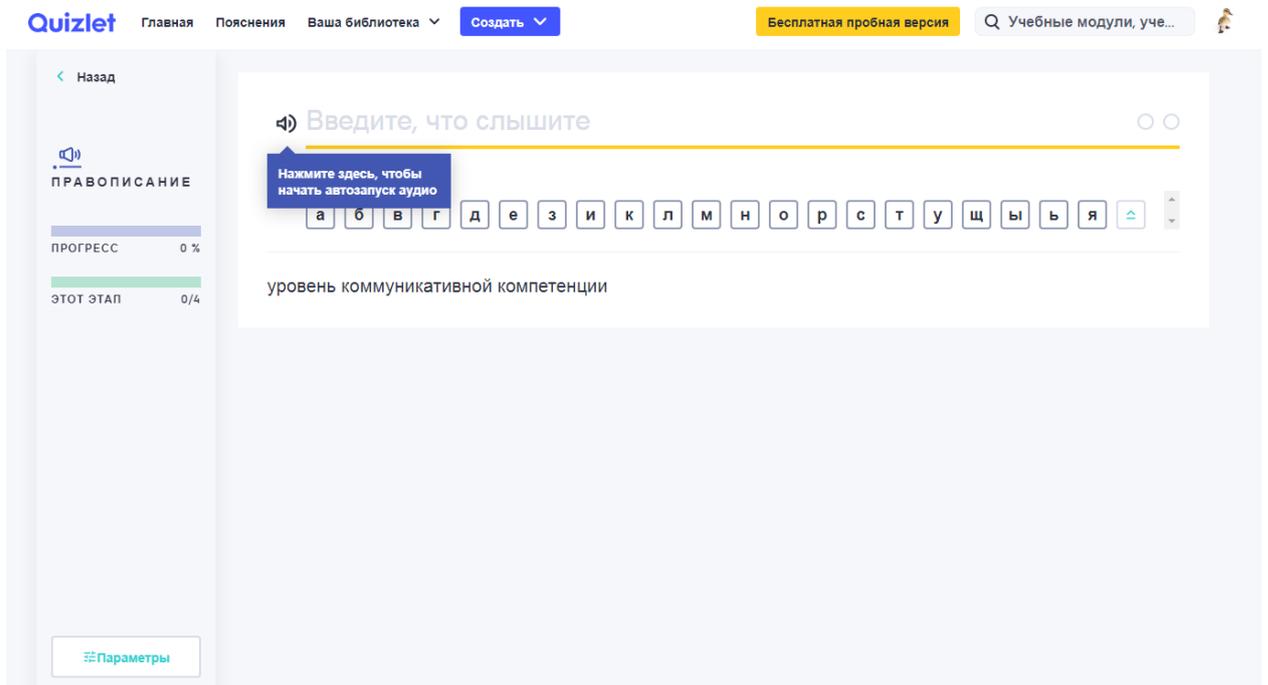


Рис. 4. Упражнение, включающее звуковое сопровождение

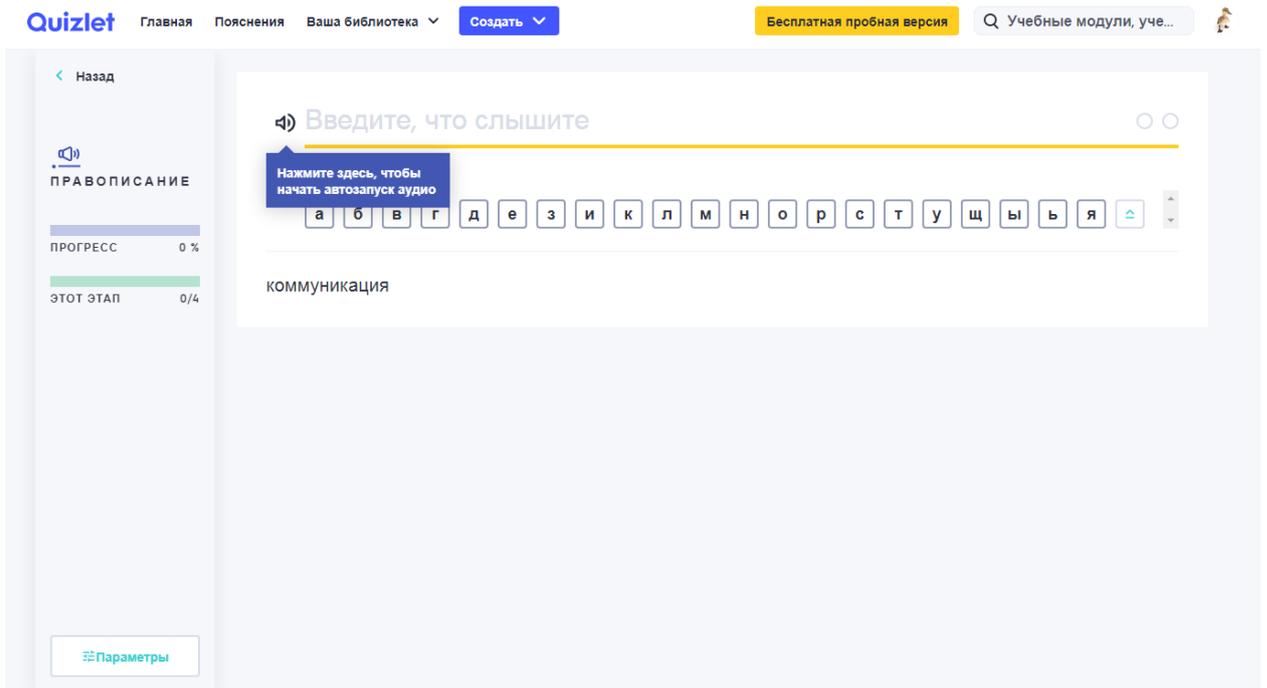


Рис. 5. Упражнение на понимание произношения термина

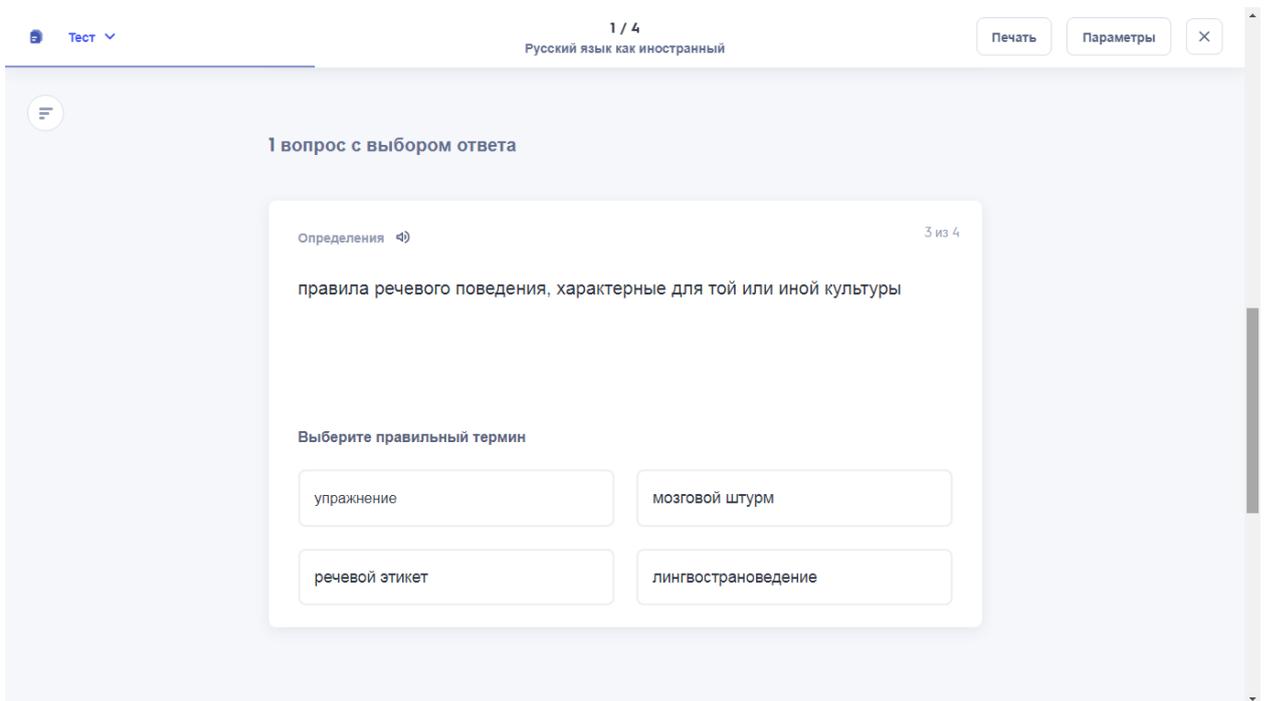


Рис. 6. Упражнение. Выбор правильного ответа из нескольких вариантов.

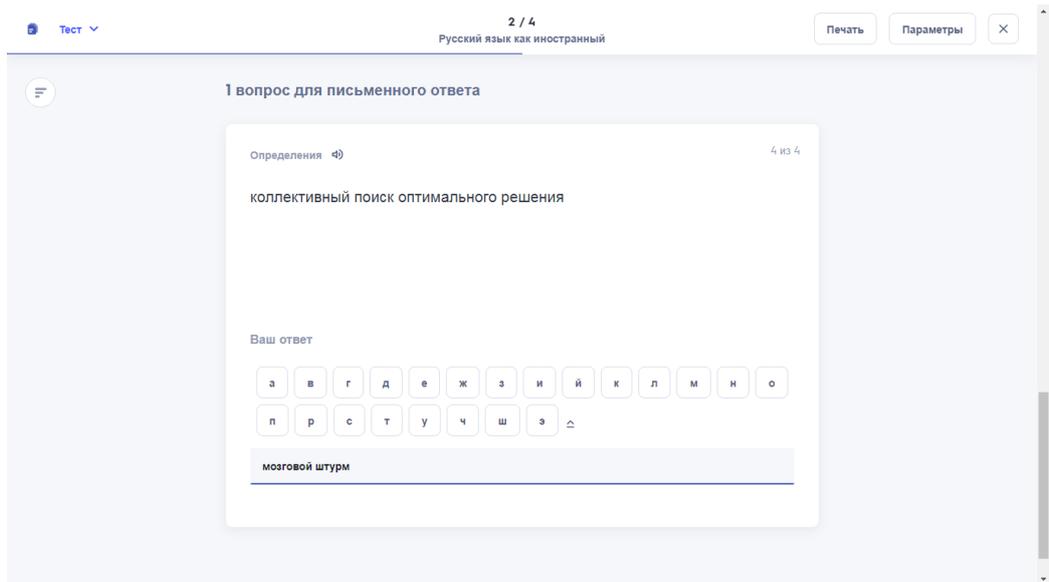


Рис. 7. Задание на проверку понимания (аудирование)
термина *мозговой шторм*

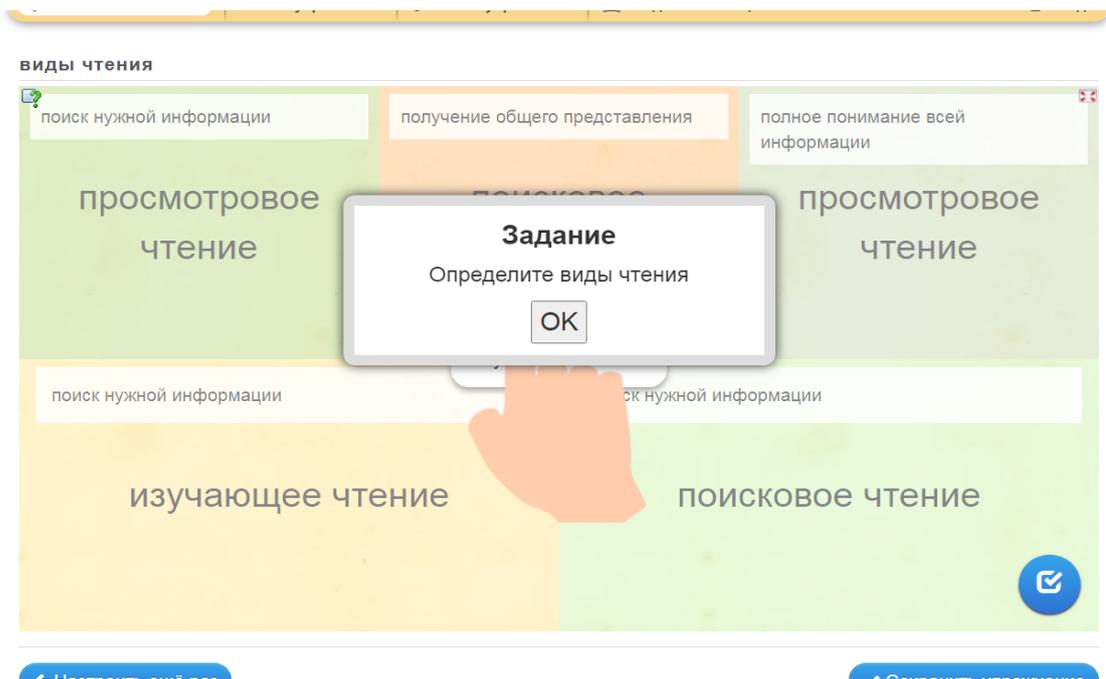


Рис. 8. Задание. Определение значения терминов,
обозначающих виды чтения.

**Образцы словарных статей русско-китайского учебного
словаря лингводидактических терминов**

УПРАЖНЕНИЕ. – я, мн.ч. упражнения. Целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в учебных целях в порядке нарастания трудностей. Структурная единица методической организации учебного материала для использования в учебном процессе.

Языковые, речевые, подстановочные, трансформационные, контрольные, коммуникативные ...упражнения.

Классификация, типы, аппарат, типы ...упражнений.

Упражнения... выполняют задачи, занимают важное место, играют роль...

Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и использования в учебном процессе.

На китайском языке: 练习 (1) 反复学习, 以求熟练: Повторное обучение для повышения квалификации. (2) 为巩固学习效果而安排的作业等: Задания для закрепления полученных знаний и т.д.

СИТУАЦИЯ. – ии, мн. ситуации. Совокупность обстоятельств, в которые реализуется речевое *общение*, система речевых и неречевых условий общения, необходимых для речевого действия.

Проблемная, стабильная, стандартная, переменная ...ситуация.

Ситуация общения, взаимодействия, конфликта....

В учебном процессе ситуации выделяются на основе сфер (профессионально-производственная, обиходно-бытовая, общественно-политическая) и тем общения (предмет изложения, то, о чем говорится).

На китайском языке: (1)形势: 指人事上的强弱盛衰之势, 事物的发展状况; Ситуация: сильные и слабые особенности людей, состояние развития и изменения предметов; 局势: 政治、军事等的形势; Ситуация: политическая, военная и т.д. ситуация. (2)情况: 是指情形, 情景; Событие является ситуацией, сценарием; 情节: 指事情的表现和经过。有时也引申为情义节操等。Ситуация относится к выполнению действий, прохождению событий..

ЧТЕНИЕ. – я, только ед. Рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста.

Виды, способы, особенности.....чтения.

Поисковое, классное, домашнее, аналитическое, синтетическое, просмотровое.....чтение.

Чтение вслух, про себя...

Чтение со словарем, без словаря...

В классификации видов чтения важно выделение учебного и коммуникативного (реального) чтения.

На китайском языке: 1) (действие) см. читать 读;

2) (то, что читают) 读物 dúwù: 释义为用于阅读的物品, 常被用于一些文本的正规语言, 一般来说指书刊, 杂志等物。Термин

используется в значении предмета, используемого для чтения, и часто употребляется в формальном языке некоторых текстов, обычно обозначая книги, журналы и т.д.

Ознакомительное чтение – 有益的读物

3) Мн. чтения (цикл лекций) 讲座 jiǎngzuò; 报告会 bàogàohuì ~ия о китайской литературе 中国文学报告会

ГРАММАТИКА АКТИВНАЯ. – и, мн. – и. Грамматика, описывающая функционирование языковых средств в *речи*. То же, что *коммуникативная грамматика*.

Активная, педагогическая, функциональная, рецептивная, когнитивная, практическая, продуктивнаяграмматика.

В зависимости от вида речевой деятельности (*чтение, аудирование* или *говорение, письмо*) различают пассивную и активную грамматику.

На китайском языке: 一种描述语言在言语中的功能的语法。与交际语法相同。

主动性、教学性、功能性、接受性、认知性、实践性、生产性 语法。

根据说话活动的类型（阅读、听或说、写），有被动和主动语法之分。

БИЛИНГВИЗМ. – а, нет мн.ч. Способность индивида пользоваться одновременно или попеременно двумя языками. Возможность одновременно пользоваться в устном и письменном общении двумя языками. То же, что *двуязычие*.

Субординативный, пассивный, активный, контактный, рецептивный, продуктивный, репродуктивный ... билингвизм

Виды, типы, характеристика..... билингвизма

Если общение происходит дома на *родном языке*, а вне дома – на другом языке, то в таком случае можно говорить о естественном билингвизме.

На китайском языке: 双语制(双语现象):是指某个国家的官方语言是两种或多种, 也就是指一种以法律的形式规定的两种或多种语言并用的制度。Билингвизм: – это система, при которой в данной стране говорят на двух или более официальных языках, т.е. система, при которой функционирование двух или более языков предусмотрено законом.

ОШИБКА. – и, -и. Отклонения от правильного употребления языковых единиц в письменном или устном *общении*.

Грамматические, лексические, фонетические, стилистические.... ошибки.

Ошибки в речи, в согласовании, в управлении...

Ошибки классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические) и видам речевой деятельности (понимание, говорение, чтение, письмо).

На китайском языке: 错误: 不正确, 与正确答案及客观事实相反
Неверно, противоречит правильному ответу и объективным фактам.

КОМПЕТЕНЦИЯ. – и, мн.ч. Совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе изучения той или иной дисциплины, обучения той или иной деятельности.

Грамматическая, лексическая, страноведческая, профессиональная, предметная... компетенция.

Компетенция характеризует определенный уровень владения иностранным языком.

На китайском языке: 1) (осведомлённость, умение) 特长 tècháng, 专长 zhuāncháng 意思是指特别擅长的专门的技艺或兴趣、研究领域。2) специализированный навык или область интересов или обучения, в которых человек показывает высокие результаты ; 3). (полномочия) 权限 quánhàn, 权限是指为了保证职责的有效履行, 任职者必须具备的, 对某事项进行决策的范围和程度。 Качество принятия решений по какому-либо вопросу, которыми должен обладать сотрудник для обеспечения эффективного выполнения своих обязанностей.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ. -а, -ы Лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимся за определенный промежуток учебного времени. Лексический минимум зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов.

Лексический, грамматический, страноведческий ...минимум

В зависимости от вида речевой деятельности различают *активный* или *пассивный лексический минимум*.

На китайском языке: 最低词汇量: Минимальный словарный запас, которым должен овладеть учащийся.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ. – я, нет мн.ч. Аспект изучения в практическом курсе русского языка и учебная дисциплина в курсе методики преподавания языка. Реализует теорию и практику отбора и

презентации сведений о национально-культурной специфике речевого общения.

Занятия, пособие, экзамен... по лингвострановедению...

Лингвострановедческая компетенция, информация...

Лингвострановедческий подход, словарь, комментарий...

Основными объектами изучения на занятиях по лингвострановедению являются *безэквивалентная лексика, фразеология, невербальные средства общения*.

На китайском языке: 语言国情学: 探索不同国情背景,文化渊源与其语言发展相互关系的科学。与社会语言学、国情学相交叉形成的学科。Наука, изучающая взаимосвязь между культурным происхождением и развитием языка в различных национальных контекстах. Дисциплина, пересекающаяся с социолингвистикой и национальным контекстом.

КОММУНИКАТИВНОСТЬ, – и, мн. ч. нет. *Базисная категория методики*, которая понимается как модель процесса общения на иностранном языке и как технология обучения языку. См. *принцип коммуникативности*.

Коммуникативность обучения, урока, учебного материала...

Принцип, технология... коммуникативности.

Организация обучения, которая предполагает максимальное приближение процесса обучения к реальному процессу *общения*.

На китайском языке: -и[阴]交际性; 传播性 ~ литературы 文学的传播性: 交际, 即人与人之间的交往, 通常指二人及二人以上通过语言、

行为等表达方式进行交流意见、情感、信息的过程。Взаимодействие, или человеческое взаимодействие, обычно относится к процессу обмена мнениями, чувствами и информацией между двумя или более людьми.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ЗАГОЛОВОЧНЫХ СЛОВ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

1. Активная грамматика
2. Акцент
3. Артикуляция
4. Аспекты обучения
5. Аудирование
6. Базисные категории методики
7. Билингвизм
8. Виды речевой деятельности
9. Говорение
10. Двуязычие
11. Деловое общение
12. Игровые упражнения
13. Интенсивные методы обучения
14. Индивидуализация
15. Категории методики базисные
16. Коммуникативная задача
17. Коммуникативная компетенция
18. Коммуникативные потребности
19. Коммуникативные упражнения
20. Коммуникативный метод обучения
21. Компетентность
22. Компетенция
23. Лексический минимум
24. Лингвострановедение
25. Методы исследования
26. Методы обучения

27. Минимум лексический
28. Навык
29. Общение
30. Ошибка
31. Пассивная грамматика
32. Педагогическое общение
33. Перевод
34. Письмо
35. Подход социокультурный
36. Подходы к обучению
37. Пороговый уровень владения иностранным языком
38. Приемы обучения
39. Принцип коммуникативности
40. Принцип учёта родного языка
41. Произношение
42. Профессиограмма преподавателя
43. Прямые методы обучения
44. Речевое общение
45. Речевой этикет
46. Ситуация речевая
47. Словарь
48. Устная речь
49. Учебник
50. Чтение