

КАФЕДРА ЕВРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Еврейская речь

№ 2

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2014

ISSN 2312-1912

DEPARTMENT OF JEWISH CULTURE
of
SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY



The Jewish Speech

No 2

SAINT PETERSBURG
2014

Редакционный совет

Н. Б. Вахтин (С.-Петербург), К. Дубнова (Иерусалим),
Ю. Н. Кондракова (Москва), М. Ръжик (Иерусалим),
П. Ю. Скородумова (Москва), М. А. Членов (Москва),
Г. Эстрайх (Нью-Йорк).

Редакционная коллегия

Главные редакторы: И. Р. Тантлевский (Санкт-Петербургский государственный университет),
М. Таубе (Еврейский университет в Иерусалиме).

Общая редакция: Е. Б. Марьянчик (Межрегиональный центр преподавания иврита).

Исполнительные секретари: Д. В. Ромашов (Санкт-Петербургский государственный университет),
В. В. Федченко (Санкт-Петербургский государственный университет).

Технический секретарь: Н. М. Кузнецова (Санкт-Петербургский государственный университет).

Editorial Council

N. Vakhtin (St. Petersburg), K. Dubnov (Jerusalem),
Y. Kondrakova (Moscow), M. Ryzhik (Jerusalem),
P. Skorodumova (Moscow), M. Chlenov (Moscow),
G. Estraiikh (New York).

Editorial Board

Editors-in-Chief: I. Tantlevskij (St. Petersburg State University), M. Taube (The Hebrew University of Jerusalem).

General Editing: E. Maryanchik (The Interregional Center for Hebrew Teaching).

Executive secretaries: D. Romashov (St. Petersburg State University), V. Fedchenko (St. Petersburg State University).

Technical Secretary: N. Kuznetzova (St. Petersburg State University).

ISSN 2312-1912

© Кафедра еврейской культуры СПбГУ, 2014

© Коллектив авторов, 2014

Е. В. Борисевич, Белорусский государственный университет (Минск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОЧИХ ДЕФИНИЦИЙ ДЛЯ ОТРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Статья посвящена вопросу о словарной дефиниции и ее потенциале стать основой для разнообразных упражнений, сочетающих в себе отработку изучаемой грамматики, активной лексики и навыков коммуникации. Описываются пути применения техники использования дефиниций на различных этапах урока иврита в русскоязычной аудитории, а также несколько организационных форм занятий с применением данной техники. Одна из самых существенных идей статьи — это идея о возможности организовать на уроке естественную коммуникацию при условии правильного применения предложенной техники.

Ключевые слова: иврит, словарная дефиниция, коммуникация, коммуникативные навыки, активная лексика, викторина.

Задания по работе над связной диалогической речью являются в современной лингводидактике одним из важнейших видов заданий, представляющих собой один из наиболее существенных этапов отработки и интеграции языковых навыков¹. При этом практикующие преподаватели особенно на начальном этапе обучения, ограничиваются, как правило, автоматизацией определенного набора стандартных структур. Справедливости ради стоит заметить, что в строгом смысле слова такую речевую деятельность можно назвать коммуникацией лишь с изрядной долей условности. Одним из главных камней преткновения при отнесении обмена стандартными репликами на уроке иностранного языка к собственно коммуникативной деятельности является нарушение основного закона коммуникации — так называемого «закона гетерогенности коммуникативных систем» [Основы теории коммуникации, с. 24]. Коммуникация — это процесс передачи информации, а значит ее первейшим и необходимейшим условием является отсутствие некоей требуемой информации у одного из ее участников и наличие ее у другого.

¹ См., к примеру, [Kaufmann, S., 2008] и [Seretny, A., Lipińska, E., 2005].

Однако если мы примем во внимание практикуемое в рамках многих лингводидактических систем разделение коммуникативных упражнений на две группы: упражнения по отработке беглости речи и упражнения по отработке правильности речи, то место автоматизации готовых коммуникативных образцов в этой системе становится яснее. Нашей задачей в данном случае является закрепление заведомо правильных структур в речи учащихся с тем, чтобы в будущем учащийся смог воспользоваться известным ему, отработанным и доведенным до автоматизма образцом, когда он понадобится для выяснения действительно неизвестной информации.

Следует, тем не менее, признать, что, в целом, естественная языковая коммуникация предполагает значительно большее количество нестандартных ситуаций, в которых отсутствие страха перед вступлением в диалог, перед самым говорением оказывается более нужным навыком, чем воспроизведение заученных клише. Примечательно, что, говоря о «коммуникативном барьере» и о его преодолении, лингводидакты чаще всего имеют в виду следующую ситуацию: учащийся, который располагает хорошей грамматической базой и словарным запасом, позволяющими ему общаться, боится начать говорить даже в окружении носителей языка. В таком случае заучивание клише, являясь существенным подспорьем, не дает главного — стимула к самостоятельному инициированию общения и «снятия» страха перед говорением. Представляется, что одной из главных задач преподавателя иностранного языка является стимулирование у учащихся желания активно коммуницировать.

В истории методики преподавания иностранных языков было по меньшей мере несколько основополагающих методических концепций, которые были призваны решить задачу по стимулированию учащихся к активному самостоятельному инициированию коммуникации. Пожалуй, наиболее известные из этих концепций — это разновидности языковых курсов «на выживание»¹, где у учащегося не остается иного выбора, кроме как заговорить. Интересно, что при этом стимул к общению находится вне мотивационного комплекса учащегося. Проще говоря, преподаватель не добивается того, чтобы учащемуся хотелось заговорить, а заставляет

¹ Ср., к примеру, [Viney, P., 2010].

его. Особенно очевидной становится эта проблема при работе с группой детей или подростков. Практикующие учителя знают, что наиболее значительные сложности с поддержанием дисциплины в классе возникают именно при работе над развитием связной устной речи. В большинстве случаев проблемы с дисциплиной имеют место вовсе не из-за того, что детей переполняет энтузиазм по поводу заучивания и воспроизведения стандартных диалогов, а потому, что им становится скучно.

Возможно ли параллельно с учебной деятельностью по автоматизации навыков (в большинстве своем, фатических), организовывать ситуации, требующие истинной коммуникации? Целесообразно ли это и насколько осуществим подобный проект на начальных уровнях обучения языку? В настоящей работе мы попытаемся доказать, что это возможно. Кроме того, мы укажем конкретные пути и способы подготовки и проведения упражнений, помогающих в развитии коммуникативной компетенции учащихся вне ее привычных форм. Одним из главных лингводидактических инструментов в этой сфере может стать *словарная дефиниция* — *определение лексической единицы, объяснение ее значения при помощи лексических средств данного языка*, так как она позволяет интегрировать коммуникативную компетенцию и ее аспектную (языковую) базу — словарный запас.

Принципиальное отличие предлагаемой нами методики по мотивированию учащегося к началу коммуникации на иностранном языке (в данном случае, на иврите), заключается в том, что в рамках данной методики создается естественная для общения ситуация различия между потенциальными собеседниками в запасе имеющейся у них информации. Такая ситуация обычно служит стимулом для начала общения в естественной языковой среде. Опыт показывает, что подобные предпосылки к общению «работают» точно так же в «искусственной» языковой среде — в классе.

Идея данного типа коммуникативных упражнений подсказана автору данной статьи радиопередачей, выходившей некоторое время назад на одной из минских радиостанций. Ее авторы записывали рассказы маленьких детей о каком-либо предмете или явлении, название которых прямо не звучало в монологе ребенка. От слушателей требовалось угадать, о чем идет речь. Интересно, что подобное интеллектуальное развлечение пользовалось значитель-

ной популярностью среди слушателей радиостанции и составляло изрядную трудность для участников: им было трудно угадывать названия предметов и явлений даже на родном языке.

В качестве основы для организации минимального элемента коммуникации предлагаемая методика предполагает использование «рабочей дефиниции». Под *рабочей дефиницией* (далее — дефиниция) мы понимаем словарную дефиницию, которую можно сконструировать при помощи имеющихся в распоряжении учащихся языковых средств. Основной единицей коммуникационного взаимодействия является пара «вопрос (определение, описание по основным признакам)» — «ответ» (называние зашифрованного таким образом слова), которая достаточно легко и спонтанно может быть развернута в короткий диалог, содержащий уточняющие вопросы угадывающего.

Данный минимальный элемент коммуникационного взаимодействия может быть задействован на занятии в рамках одной или нескольких организационных форм, описанных ниже. Их достоинством, как будет показано, является гибкость по отношению к количеству участников, степени активности каждого из них (возможны все виды вовлечения учащихся в работу, от индивидуальных до командных), а также делимость на короткие отрезки, что дает преподавателю возможность эффективно управлять временем проведения упражнения, т.е. прекращать его в любой удобный момент без ущерба для дидактического эффекта.

Одной из самых удобных организационных форм является короткая разминка в начале занятия. Такая разминка может быть построена по меньшей мере двумя способами: учитель приводит дефиницию и обращается либо к конкретному ученику, либо ко всей группе с просьбой назвать загаданное слово. Очень удобно повторять таким образом активную лексику, которую планируется отрабатывать в ходе занятия. Если преподаватель обращается ко всей группе, то можно привнести в выполнение упражнения элемент состязательности — отметить на доске, кто из учеников даст наибольшее количество верных и быстрых ответов. Если учащиеся затрудняются ответить, можно либо дополнить дефиницию, либо порекомендовать им задавать уточняющие вопросы. Например, при работе с темой «Еда и напитки» можно использовать следующие типы определений:

הגדרה	פתרון
הוא מסין או מהודו, שותים אותו עם לימון	תה
הוא מברזיל, הוא חם	קפה
כאשר עושים כריך, צריכים אותו	לחם
שמים אותו בתה או בקפה	סוכר
ילדים שותים אותו או שמים אותו בקפה	חלב
הוא ירוק, ארוך או קצר, יש בו הרבה מים	מלפפון
היא אדומה, היא ירקה, עושים ממנה מיץ וסלטים	עגבניה
הוא לבן או אדום, חריף, עם ריח חזק מאוד	בצל
זה פרי, ירוק או אדום, מתוק או חמוץ, עושים ממנו מיץ או אוכלים אותו בהפסקה	תפוח

Следует помнить, что, независимо от уровня развития языковых навыков учащихся, их первой реакцией на такое упражнение чаще всего является шок и пассивный отказ от участия. Первые попытки ввести данный тип работы на занятии могут быть встречены без энтузиазма, и это вполне нормально. Дело в том, что подобная учебная деятельность максимально близка к процессу естественного общения, в том числе по уровню сложности, поскольку предполагает одновременное понимание речи другого человека и планирование собственного высказывания. Если в диалогах на заданную тему мы в целом можем предсказать содержание того, что услышим от партнера, то при работе с дефинициями это практически невозможно. Кроме того, в процессе такой работы, как и в процессе естественной коммуникации, нужно одновременно использовать знания лексики и грамматики для конструирования новых высказываний. Если преподаватель не поддастся негативному настроению группы или класса и продолжит регулярную работу с дефинициями на нескольких занятиях, результат превзойдет все ожидания: азарту «угадывания» обычно поддаются даже наименее активные ученики.

На более продвинутом этапе обучения или после проведения разминки учителем хотя бы несколько раз, ее организационной модификацией может стать разминка, организованная уже не учителем, а «по цепочке»: учащиеся произносят свои дефиниции по очереди, причем очередность может определяться тем, кто угадал определение предыдущего ученика, или тем, как ученики сидят в классе, или по любому другому удобному принципу (например, по жребию).

Разминка такого типа позволяет даже при 10 загаданных словах повторить, по меньшей мере, 30–40 других лексем: прилагательных и глаголов, существительных, использованных в дефинициях, а также — как показывает практика — почти весь набор изученных грамматических конструкций. В качестве максимально облегченного варианта разминки можно порекомендовать дефиницию, предполагающую несколько ответов, являющуюся своего рода мостиком от лексических упражнений к коммуникативным. Учитель произносит эту дефиницию, а ученики по цепочке (участие каждого обязательно) в достаточно быстром темпе называют возможные ответы, например (упражнение для начинающих):

מטלה	פתרון
אוכלים אותו	לחם, תפוח, תפוז
לומדים אותה	שפה, מוזיקה, מתמטיקה
חושבים עליהם הרבה	הורים, קרובים, חברים
קונים אותו כמעט כל יום	לחם, חלב, עיתון
קוראים אותו	עיתון, ספר, טקסט

Выбор слов для загадывания может быть относительно свободным (учащиеся описывают то, что помнят по данной лексической теме) либо управляемым. Здесь также можно предложить несколько организационных форм на выбор, например: ученики могут выбрать любое слово из словарика последнего урока, из последнего прочитанного на уроке текста или получить слово на карточке или на картинке (и, естественно, не показывать его другим, пока кто-либо его не отгадает).

С управляемым выбором слов удобнее проводить командные игры в середине занятия. В таком случае можно даже несколько усложнить задания, например:

✓ учащийся получает карточку с рисунком и слово, которое обязательно должен использовать в своей дефиниции. Например, картинка изображает газету, а слово, которое ученик получает, — ספר. Возможный вариант дефиниции, которую он может составить:

קוראים את זה, אבל זה לא ספר.

✓ Учащийся получает слово (напечатанное на карточке или карточку с соответствующим рисунком) и дополнительную карточку с предлогом, который нужно использовать в дефиниции. В таком случае мы можем одновременно повторить одну из самых существ-

венных для изучающих иврит тем — суффиксы предлогов. Например, учащийся получает карточку с картинкой, изображающей футболку, и дополнительную карточку с предлогом עַם. Его возможная дефиниция будет звучать следующим образом:

לובשים אתה מכנסיים.

Следует отметить, что особенно удобно использовать данную модификацию упражнения при собственно отработке предлогов с суффиксами (см. также упражнение выше), по крайней мере с суффиксами третьего лица, например (упражнение для начинающих):

פתרון	הגדרה
בית	גרים בו
דירה	גרים בה
מעונות	גרים בהם סטודנטים
ערים	גרים בהן הרבה אנשים, יש בהן הרבה מכוניות, אוניברסיטה, תאטרון, קולנוע

✓ Можно задать также тип конструкции, который требуется услышать от учеников в дефиниции. Это особенно существенно при изучении придаточного определительного предложения. Заданная таким образом конструкция дает нам возможность закрепить навык использования предлога в склонении в придаточной части предложения и одновременно заучить предложное управление глаголов, не совпадающее с управлением в русском языке. В таком случае в жестко задаваемом варианте игры учащийся получает карточку со словом, которое он должен определить, и с глаголом, который при этом нужно использовать. В менее контролируемом варианте задания ученик получает либо только карточку с глаголом, либо только карточку со словом. Например (упражнение для продолжающих¹):

מילה להגדרה (פתרון)	פועל	הגדרה
חולה	לטפל ב-	מטפלים בו בבית החולים
עפרון	להשתמש ב-	משתמשים בו כאשר מציירים
מפלגה	לתמוך ב-	תומכים בה בבחירות
בעיות	לדון ב-	דנים בהן בכנסת

¹ Следуя терминологии Еврейского университета в Иерусалиме, начиная с конца уровня ב и выше.

Данный тип упражнения также можно модифицировать: например, все учащиеся получают разные существительные, но в определении должны использовать только один глагол, управление которого отличается от принятого в родном языке, например (упражнение для продолжающих):

מילה להגדרה (פתרון)	פועל	הגדרה
חולה	לטפל ב-	זה בן אדם, שמטפלים בו בבית החולים
בעיה		במשרד תמיד מבטיחים לטפל בה מהר.
תינוקות		אימא ואבא מטפלים בהם.
גינות		כאשר מטפלים בהן, יש בהן פרחים יפים ועצים.
עפרון	להשתמש ב-	משתמשים בו כאשר מציירים.
מצלמה		זה מכשיר, שמשתמשים בו כדי להצטלם.
משקפיים		משתמשים בהם אנשים, שרוצים לראות טוב יותר.
מעטפות		בהן שולחים מכתבים.

Помимо разминки в начале занятия и целого набора игровых модификаций для основных этапов урока предлагаемая техника может быть использована и на заключительном этапе занятия — для повторения лексики, контроля знаний, а также с целью контроля уровня внимания учащихся.

Так, преподаватель может завершить урок экспресс-опросом по изученным словам, причем не с использованием их перевода, а с применением дефиниции. Эта же техника может быть использована и при проведении мини-коллоквиума в качестве устной контрольной работы.

Задание по контролю внимания обычно предполагает две-три коротких дефиниции-вопроса в конце урока о новых словах, которые встретились учащимся на данном занятии в учебном тексте или в упражнениях из учебника. Причем если на первом этапе эти дефиниции дает ученикам учитель, то, когда учащиеся привыкнут

к данной форме работы, можно постепенно поручать это задание уже им самим.

Несомненными достоинствами предлагаемой техники является не только большое количество разнообразных, по преимуществу достаточно занимательных, форм учебной работы, которые могут быть организованы на ее основе, но и количество лексического и грамматического материала, который можно повторить за относительно короткое время в рамках описанных выше организационных форм. Однако работа с дефинициями предполагает и некоторые существенные изменения в стиле подготовки преподавателя к занятиям.

Одно из наиболее значимых изменений следует внести в технику работы с лексикой. С одной стороны, регулярная работа с дефинициями позволяет формировать словарный запас учащихся максимально естественным образом, практически так же, как формируется, к примеру, словарный запас ребенка. Однако учебные словари в учебниках редко соответствуют такому принципу отбора лексики. К примеру, в большинстве существующих на сегодняшний день пособий для начинающих отбор лексики чаще всего подчинен грамматическим соображениям. Между тем, словарный запас формируется у нас на основе предметно-тематических связей и ассоциаций, а не грамматических категорий.

С другой стороны, нельзя перегружать учащихся, особенно начинающих, новой лексикой — хотя бы потому, что таким образом можно нанести ущерб формирующейся на этом уровне грамматической базе, ведь, как правило, ученики могут сосредоточиться только на чем-то одном: либо на лексике, либо на грамматике. Невозможно охватить бесконечное количество лексических единиц, да в этом и нет нужды даже на продвинутом уровне изучения языка. Именно поэтому особенно важно найти верный критерий оценки того, что действительно следует добавить к базовому словарю, а от чего можно отказаться. С нашей точки зрения, работа с дефинициями позволяет достаточно корректно и вполне естественным образом определить границу пополнения необходимого набора лексических единиц.

Для практикующего учителя не секрет, что очень часто из набора слов, предлагаемого в учебном словаре конкретного урока, особенно на начальном уровне, учащемуся очень сложно составить

правильный и естественно звучащий текст. Зачастую давая учащимся слово סוכר *saxar* или מֶדֶד *méd*, авторы учебника долгое время «скрывают» от него слово מְתוּק *сладкий*; давая слово מְכוּנִית *автомобиль*, «забывают» дать глагол לְנַסוּעַ *exatъ*, не говоря уже о глаголе לְהוֹדוּ *voditъ*. Вполне понятное желание авторов учебников не перегружать учащихся лексикой иногда приводит к тому, что в распоряжении учащихся оказывается достаточно разнообразный, но поразительно бессвязный набор слов: есть глаголы, но нет существительных, с которыми можно бы было их использовать, есть существительные, но очень долгое время почти нет более или менее сочетающихся с ними прилагательных (это проблема очень многих учебных пособий: иногда даже пройдя до конца учебник начального уровня, ученики обнаруживают, что они знают порядка 10-15 прилагательных, причем на первую половину учебника приходятся только три-четыре из них: צעיר *молодой*, טוב *хороший*, יפה *красивый*). Интересно, что все эти особенности учебных словарей становятся особенно очевидными именно тогда, когда мы начинаем последовательно применять упражнения на основе техники дефиниций.

Задача учителя в данном случае заключается в разумном и умеренном дополнении учебного словаря такими лексическими единицами, которые позволят учащимся даже на начальном этапе создавать осмысленные и связные высказывания, которые можно будет использовать при работе с дефинициями. Как правило, «недостающие» в учебном словаре лексемы легко определить по тем словам, необходимость в которых учащиеся ощущают при составлении дефиниций. Безусловно, с самого начала работы с применением данной техники следует ограничивать подобные вопросы, обращая внимание учащихся на необходимость использования только известных им слов, но в процессе проведения упражнений данного типа можно заметить, что учащиеся в различных группах и классах ощущают нехватку почти одних и тех же слов. Примерный список дополнения тематического словаря можно составить по результатам проведения упражнения в одной-двух группах. В дальнейшем он будет корректироваться лишь незначительно.

Дополнение учебного словаря и повторение лексики перед упражнением с дефинициями, проводимым в виде игры, можно осуществить при помощи обычных упражнений по работе с лекси-

кой, например, на заполнение рубрик. Учащимся раздается таблица с набором рубрик, которые они должны постараться заполнить максимальным количеством слов. Связь с заглавием рубрики может быть тематической (все слова, связанные с данным понятием), гипонимо-гиперонимической, ассоциативной и т. п. (упражнение для начинающих):

פתרון	רובריקות
כיתה, מורה, ללמוד	אוניברסיטה
חדר, מעלית, קומה	בית
לכם, עוגה, תפוח	אוכל
לבן, שחור, כחול	צבע

Можно предварить работу с дефинициями и другими занимательными формами повторения изученной лексики, например (упражнение для продолжающих):

פתרון	מטלה
נסיעה	= מכונית+כביש
דירה	= מטבח+סלון
הצגה	= תאטרון+שחקנים
ארוחה	= סלט+מים

Работа над лексикой является одной из главных составляющих подготовительного этапа работы над развитием коммуникативных навыков. Следует обратить внимание на то, что уже в рамках подобных упражнений учащиеся одновременно получают опорные компоненты для своих будущих дефиниций. В упражнении с заполнением рубрик это — опорные лексемы, например, учащийся уже может определить понятие его составными элементами:

יש בו חדרים, מעלית, קומות (בית).
זה מקום, שבו עובדים שחקנים (תאטרון).

Или, наоборот, «загадать» один из элементов:

זה מישהו שנוסע במכונית בכביש (נהג).

Вторым этапом подготовки к работе с дефинициями, особенно на начальном этапе, является повторение базовой синтаксической структуры, которой учащиеся могут воспользоваться для формулировки своих дефиниций или правильного понимания дефиниций учителя. В зависимости от уровня интеллектуальной активности группы можно выбрать один из вариантов:

- ✓ перед выполнением упражнения с дефинициями можно сделать короткое упражнение, предполагающее оперирование интересующей нас синтаксической структурой, которая — в соответствии с нашим педагогическим замыслом — ляжет в основу дефиниций, которые будут конструировать учащиеся на основном этапе проведения упражнения;
- ✓ первую дефиницию учитель записывает на доске и разъясняет ее структуру;
- ✓ учитель устно задает образец предложения.

Заметим, что в целом эти подготовительные этапы подобны, хотя и не тождественны, этапам лингводидактической работы при подготовке к диалогической коммуникации с использованием жестко заданных образцов.

Итак, основные этапы лингводидактической работы в рамках описанной нами техники выглядят следующим образом:

1. Расширенное повторение активного словарного запаса.
2. Знакомство с жестко структурированным синтаксическим образцом, его повторение и отработка.
3. Воспроизведение жестко структурированного образца в рамках упражнения с использованием грамматической структуры определенного вида.
4. Минимальный элемент коммуникации (микродиалог) на основе составленной учащимися либо предложенной учителем дефиниции.

После проведения подготовительных этапов работы учитель может приступить к работе с дефинициями даже в начинающей или продвинутой, но слабоподготовленной группе. Одним из основных условий достижения поставленных лингводидактических целей является регулярная практика данного вида упражнений в различных формах.

Отдельно следует остановиться на вопросе о том, насколько создаваемая в рамках предлагаемой техники коммуникативная ситуация является приближенной к ситуации естественного общения. Выше мы указывали, что в данном случае возникает ситуация, являющаяся естественной предпосылкой коммуникации, — разница в запасе информации между участниками коммуникационного взаи-

модействия. Кроме того, учащиеся, оказавшись в языковой среде и даже находясь на продвинутом этапе изучения языка, нередко сталкиваются с необходимостью применения метакоммуникативных навыков в их чистом виде. Так бывает, например, когда необходимо выяснить у носителя языка, как называется тот или иной предмет, явление или ситуация, и по различным причинам невозможно воспользоваться языком-посредником, которым в современном Израиле чаще всего является английский. Кроме того, объяснение и описание являются довольно широко распространенными типами текстов в устной коммуникации: мы спрашиваем или объясняем, как пройти или проехать к определенному объекту, описываем здания и людей, которых собеседнику необходимо узнать, рассказываем об этапах, к примеру, бюрократического процесса. Именно навыки конструирования объяснения и описания развиваются прежде всего при работе с дефинициями.

Среди других несомненных плюсов организации лингводидактической работы в рамках описанной нами техники можно указать и следующие:

1. гибкость возможных организационных форм, позволяющих организовать работу и коммуникацию как в группе, так и в парах;
2. возможность автоматизации грамматических структур и постоянного повторения активной лексики;
3. расширение словарного запаса «естественным» путем — максимально приближенным к тому, как мы изучаем родной язык, в результате чего у учащихся постепенно формируется как ядро, так и периферия семантических полей, а также сокращается количество лексических пробелов в изучаемом лексическом перечне;
4. формирование навыка «готовности к общению», поскольку желание угадать заданное слово почти всегда снимает «языковой барьер». Учащиеся настолько увлекаются преследованием когнитивной цели, что забывают о своих трудностях и проблемах в иноязычном общении, что ведет к снятию напряжения и стимулирует их активное участие в процессе коммуникации.

Литература

1. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М. А. Василика. М.: Гардарики, 2005.

2. Kaufmann, S., Zehnder, E., Vanderheiden, E., Frank, W. Fortbildung fuer Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Didatik. Methodik. Huebnerverlag, 2008. S. 111–123.
3. Seretny, A., Lipińska, E. ABC metodyki mauczania języka polskiego jako obcego. Kraków, 2005. S. 163–189.
4. Viney, P. Basic Survival. Macmillan, 2010.

Elena Borisevich

Belarus State University (Minsk), Senior Lecture

The Issue of Word Definitions and Their Use For Training Communicative Skills

Abstract: The article deals with the issue of word definition as a basis for various exercises integrating active grammar and vocabulary with communication skills. The author depicts the ways to use the word defining technique on different stages of the Hebrew language lesson for Russian-speaking students, as well as several organizational forms of the lesson involving this technique. One of the most important ideas highlighted in the article is that of the possibility of launching the natural communication in class, provided by the correct implementation of the suggested technique.

Key words: Hebrew, word definition, communication, communicative skills, active vocabulary, quiz.

Научное издание

Еврейская речь

№ 2

ISSN 2312-1912

Подписано в печать 13.07.2014.
Формат 60x84 1/16. Печать цифровая.
Усл.печ.л. 10,5. Тираж 550 экз.
Заказ № 238.

Издательство «Академия Исследований Культуры»
191023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, д. 15
Тел.: +7(981)699-6595;
E-mail: post@arculture.ru

Отпечатано в типографии «Контраст»
192029 Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, д. 38