

МОСКОВСКИЙ АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНЫЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ (МАДИ)



М.П. ЧЕСНОКОВА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

МОСКОВСКИЙ АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНЫЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(МАДИ)

М.П. ЧЕСНОКОВА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО

Второе издание, переработанное

Утверждено
в качестве учебного пособия
редсоветом МАДИ

МОСКВА
МАДИ
2015

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус.
Ч51

Рецензенты:

д-р филол. наук, проф. каф. русского языка юридического института
Российского университета дружбы народов *М.Л. Новикова*;
канд. филол. наук, доц. каф. русского языка
Подготовительного факультета МАДИ *Т.К. Орлова*

Чеснокова, М.П.

Ч51 Методика преподавания русского языка как иностранного:
учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ,
2015. – 132 с.

ISBN 978-5-7962-0175-6

Данная работа является основным учебником по методике для зарубежных преподавателей русского языка как иностранного и предназначена для оказания методической помощи в подготовке учебного материала и в организации учебного процесса на начальном этапе в отсутствие языковой среды.

Рассматриваются основные положения методики обучения русскому языку как иностранному в России, теоретические вопросы методики преподавания русского языка как иностранного и методы привития навыков и умений учащимся на начальном этапе обучения.

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус.

ISBN 978-5-7962-0175-6

© МАДИ, 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Среди «мировых» языков в качестве средства международного общения роль русского языка исключительно велика. Русский язык по праву считается мировым, что обусловлено всем ходом общественно-политического, экономического, научно-технического и культурного развития человечества XX–XXI вв.

В настоящее время русским языком за пределами России владеют около 20 млн человек, русский язык изучают в более 90 странах. За последние годы стал возрастать интерес к русскому языку. Сегодня весь мир проявляет огромный интерес к тем переменам, которые произошли в странах социалистического содружества.

Роль русского языка как международного велика и для обмена научной информацией. Это объясняется прежде всего «интернациональным» характером современной науки и невиданными темпами ее развития.

Сама жизнь сегодня выдвигает задачи: совершенствовать изучение иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, особенно в отсутствие языковой среды; разработать научно-методическую и психолого-педагогическую основу организации учебного процесса. Только на основе глубокого изучения и усвоения основ психолого-педагогической теории, применении ее в практике учебной работы можно разработать методические принципы составления учебного материала по русскому языку для иностранцев, изучающих русский язык как в вузах России, так и в вузах других стран в условиях отсутствия языковой среды.

Данный учебник предназначен для зарубежных преподавателей русского языка как иностранного, работающих в условиях отсутствия языковой среды.

Основной целью учебника является оказание методической помощи в подготовке учебного материала в отсутствие языковой среды и в организации учебного процесса на начальном этапе обучения.

По мнению автора, учебный материал на занятиях играет немаловажную роль, он является основой организации всей учебной работы.

Учебник состоит из 15 тем.

В первых семи темах рассматриваются фонетическая система русского языка, особенности произносительных норм гласных и согласных, интонация и основные интонационные конструкции в русском языке. Делается попытка определить основные предпосылки для правильного выбора содержания учебного материала, для решения проблемы отбора текстов, а также основные требования к тексту; даются методические рекомендации для создания системы упражнений; определяется место преподавателя в учебном процессе.

В последующих восьми темах дается курс методики преподавания русского языка как иностранного, составленного на основе коммуниктивно-деятельностной методической концепции.

В работе описаны те методические положения, которые прежде всего необходимы зарубежным преподавателям-русистам.

Весь предложенный материал ориентирован для организации учебного процесса по русскому языку в иноязычной аудитории с учетом отсутствия языковой среды и предназначен для преподавателей-русистов других стран.

Автор надеется, что предложенный курс лекций окажется в какой-то степени полезным для наших коллег – преподавателей русского языка как иностранного и будет использован в организации процесса обучения, исходя из интересов объекта педагогической деятельности – учащихся, изучающих русский язык на родине.

Работа по методике преподавания русского языка как иностранного, изучение научной литературы в этой области и знакомство с практической деятельностью преподавателей русского языка при обучении иностранных учащихся разного уровня в Московском автомобильно-дорожном институте (государственном техническом университете), а также многолетний опыт работы автора за рубежом позволили выделить тот основной методический материал, который, по моему мнению, окажет необходимую помощь преподавателям-русистам в организации учебного процесса в условиях отсутствия языковой среды.

М.П. Чеснокова

ТЕМА 1. ФОНЕТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА

ФОНЕТИКА: ЗВУКИ, УДАРЕНИЯ, ИНТОНАЦИЯ

АЛФАВИТ

Печатная буква	Прописная буква	Название буквы	Звуки, передаваемые буквой	Примеры
А а	А а	а	а / Ѧ	мама, аптека
Б б	Б б	бэ	б / б' / п / п'	буква, обед, клуб
В в	В в	вэ	в / в' / ф / ф'	вот, девять, кров, кровь
Г г	Г г	гэ	г / г' / к	глагол, книги, сапог
Д д	Д д	дэ	д / д' / т / т'	дом, здесь, год
Е е	Е е	е	э / йэ / и	семь, ем, места
Ё ё	Ё ё	ё	о / йо	идёт, моё
Ж ж	Ж ж	жэ	ж / ш	жить, нож
З з	З з	зэ	з / з' / с / с'	завод, газета, глаз
И и	И и	и	и	книга
Й й	Й й	и краткое	й	май
К к	К к	ка	к / к'	кто, кино
Л л	Л л	эль	л / л'	ложка, соль
М м	М м	эм	м / м'	Москва, мир
Н н	Н н	эн	н / н'	магазин, нет
О о	О о	о	о / а / л	вопрос, она
П п	П п	пэ	п / п'	папа, пишет
Р р	Р р	эр	р / р'	друг, три
С с	С с	эс	с / с'	сад, сестра
Т т	Т т	тэ	т / т'	точка, читать
У у	У у	у	у	утро
Ф ф	Ф ф	фэ	ф / ф'	факт, физика
Х х	Х х	ха	х / х'	хорошо, химия
Ц ц	Ц ц	цэ	ц	цирк
Ч ч	Ч ч	че	ч	час, почему
Ш ш	Ш ш	ша	ш	шапка
Щ щ	Щ щ	ща	щ	щи, товарищ
Ъ ъ	Ъ ъ	твёрдый знак	–	объяснять
Ы ы	Ы ы	ы	ы	мы
Ь ь	Ь ь	мягкий знак	–	мать, друзья
Э э	Э э	э	э	это
Ю ю	Ю ю	ю	у / йу	люди, союз
Я я	Я я	я	а / йа / и / йи	ряд, семья, пятерка, январь

ГЛАСНЫЕ И СОГЛАСНЫЕ
ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

ЗВУКИ	БУКВЫ
А, О, У, Ы, И, Э	А, О, У, Ы, Э, Я, Ё, Ю, И, Е

СОГЛАСНЫЕ

ЗВОНКИЕ	ГЛУХИЕ
Б	П
В	Ф
Г	К
Д	Т
Ж	Ш
З	С
Л	–
М	–
Н	–
Р	–
–	Х
–	Ц
–	Ч
–	Щ
Й	–

СОГЛАСНЫЕ

ТВЕРДЫЕ	МЯГКИЕ
Б	Б'
В	В'
Г	Г'
Д	Д'
З	З'
К	К'
Л	Л'
М	М'
Н	Н'
П	П'
Р	Р'
С	С'
Т	Т'
Ф	Ф'
Х	Х'
–	Ч'
–	Щ'
Ж	–
Ш	–
Ц	–
–	Й'

ТАБЛИЦА ПРОИЗНОШЕНИЯ БУКВОСОЧЕТАНИЙ

БУКВОСОЧЕТАНИЕ	ПРОИЗНОШЕНИЕ	ПРИМЕРЫ
ЛНЦ	[НЦ]	СОЛНЦЕ [СОНЦЭ] ИЛИ СОЛНЦЬ ^э
СТН	[СН]	ИЗВЕСТНЫЙ [ИЗВ'ЭСНЫЈ]
СЧ СТ	[Ш'] [СЛ]	СЧАСТЛИВЫЙ [ЩАСЛИВЫЈ]
ДЦ	[Ц]	ДВАДЦАТЬ [ДВАЦТ']
ЗДН	[ЗН]	ПОЗДНО [ПОЗНЈ]
ТЬСЯ ТСЯ	Щ	УЧИТЬСЯ [УЧ'ИЦ'А], УЧИТСЯ [УЧ'ИЦ'А]
ВСТВ	[СТВ]	ЗДРАВСТВУЙ [ЗДРАСТВУЈ]
РДЦ	[РЦ]	СЕРДЦЕ [С'ЭРЦЈ ^э]
ДЧ	[Ч']	ПЕРЕВОДЧИК [П'ЈРИВОЧ'ИК]
ТЧ	[Ч']	ЛЁТЧИК [Л'ОЧ'ИК]
ЕГО	[jBj]	СИНЕГО [С'ИН'jBj]
ОГО	[OBj]	ТАКОГО [ТЛКОВj]
ЧТ	[ШТ]	ЧТО [ШТО]
ЧН ЗЖ	[ШН]	КОНЕЧНО [КЛН'ЭШНj]
ЗЖ СЖ	[Ж]	ПРИЕЗЖАТЬ [ПР'ИjИЖАТ'] СЖАТЬ [ЖАТ']

ТАБЛИЦА ИНТОНАЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ

ТИПЫ ИК	ПРИМЕРЫ
ИК – 1	ЭТО УНИВЕРСИТЕТ.
ИК – 2	КТО ТАМ СТОИТ?
ИК – 3	ЭТО УНИВЕРСИТЕТ?
ИК – 4	А УНИВЕРСИТЕТ?
ИК – 5	КАК ОНА ТАНЦУЕТ!

ГЛАСНЫЕ И СОГЛАСНЫЕ

Все звуки в русском языке делятся на гласные и согласные.

Гласные звуки

В русском языке 6 гласных звуков (под ударением) и 10 букв, обозначающие гласные звуки.

Гласные звуки и буквы

Звуки	Буквы
А, О, У, Ы, И, Э	А, О, У, Ы, Э, Я, Ё, Ю, И, Е

Гласные образуют слоги: сколько в слове гласных, столько и слогов. Например: сто-ло-ва-я /4/, эк-за-ме-на-тор /5/, друг /1/, я-зык /2/, мо-ло-дой /3/.

Перед буквами **А – О – У – Э – Ы** согласные произносятся твердо: город /гор'Ад/, слово /слов'А/, был /бы'А/.

Перед буквами **Я – Е – Ю – Е – И** согласные произносятся мягко: бил /б'ил/, слева /сл'эва/, ряд /р'ат/.

Согласные звуки

Согласные звуки не образуют слога.

Согласные делятся на глухие – звонкие; твердые – мягкие.

Глухие и звонкие согласные

Звонкие	Б В Д З Ж Г – – – – М Н Р Л Й
Глухие	П Ф Т С Ш К Х Щ Ц Ч – – – – –

Глухие и звонкие согласные различают значение слов.

Например: бар – пар, кот – год, жар – шар.

Твердые и мягкие согласные

А – парные: твердые Б П В Ф С З Т Д М Н Л Р К Г Х мягкие Б' П' В' Ф' С' З' Т' Д' М' Н' Л' Р' К' Г' Х'
Б – непарные: всегда твердые: Ж Ш Ц всегда мягкие: Щ Ч Й

Согласные группы А произносятся твердо, если после них идут буквы **А, О, У, Э, Ы**; и произносятся мягко, если после них идут буквы **Я, Е, Ё, Ю, И, Ъ**:

брат /брат/ – брать /брат'/, быть /быт'/ – бить /бит'/, нос /нос/ – нёс /н'ос/, лук /лук/ – люк /л'ук/.

Твердость – мягкость согласных различает значение слов.

Например: брат – брать, в зал – взял, был – бил.

Буквы **Ъ – Ъ** не обозначают звуков. **Ъ** служит для обозначения твердости /мягкости/ предшествующих согласных; **Ь** служит для обозначения мягкости предшествующих согласных;

ПРАВИЛА ЧТЕНИЯ. УДАРЕНИЕ

Ударение в русском языке нефиксированное, т.е. каждое слово имеет свое собственное место ударения. Например: час – часы, быстро – быстрее, вечер – вечерний.

Ударение различает:

1. Значение слов: дома – дома, стоит – стоит;
2. Грамматические формы слов: учиться – учится, любите – любите.

Ударный гласный в слове произносится длительно, сильно и четко. В безударных слогах гласные изменяются. Гласные **У, И, Ы** изменяются по длительности, гласные **О, Е, Я, Э** изменяют и свое качество.

Под ударением:	О А Е Э Я
Без ударения:	Л И И И ^е

Например: вода /в'Ада/, леса /л'Аса/, ряды /р'Аеды/, часы /ч'Асы/, этаж /Аташ/, молоко /м'Ал'Ако/, холодно /хол'Адн'А/.

После твердых согласных **Ж – Ш – Ц** гласный «е» в безударном положении читается как «ы». Например: жена /жына/, цена /цына/.

Гласный «и» в начале слова перед предлогом, оканчивающимся на согласный звук меняется на «ы». Например: игра – в игре /выгре/, Индия – из Индии /изындии/.

Чтение букв Я, Е, Е, Ю

Эти буквы могут читаться как 1 звук и как 2 звука. Как 1 звук они читаются после согласных, например, мясо /м'ас'А/, белый /б'элый'/; как 2 звука эти буквы читаются в следующих позициях:

- а) в начале слова: яблоки /й'аблоки/, юг /й'ук/, если /й'эсли/;
- б) после гласных: пою /п'Аю/, мое /м'Аю/, моя /м'Ая/;
- в) после ъ, ь: съел /с'йэл/, пьет /п'йот/, семья /сим'йа/.

Чтение букв Ю, Я, Е, Е под ударением

Буква	1 звук	2 звука
Я	'А	ИА
Е	'Э	ИЭ
Е	'О	ЙЭ
Ю	'У	ИУ

Чтение согласных

Буквы **Б, В, Д, З, Ж, Г** в конце слова и перед глухими согласными произносятся как их глухие пары, т.е. как **П, Ф, Т, С, Ш, К**. Например: раз /рас/, друг /друк/, клуб /клуп/, кровь /кроф'/, этаж /Аташ/, ошибка /Ашипк'А/, завтра /зафтр'А/, ложка /лошк'А/.

Буквы **П, Ф, Т, С, Ш, К** перед звонкими согласными читаются как их звонкие пары, т.е. как **Б, В, Д, З, Ж, Г**. Например: футбол /фудбол/, вокзал /в'Агзал/, сделать /зд'элат'/, просьба /проз'б'А/.

Чтение сочетаний согласных.

- сч – /щ/: считать /щитат'/,
- зч – /щ/: рассказчик /р'Аскащик'/,
- жч – /щ/: мужчина /мущина'/,
- тьс – /ц/: учиться /учиц'А/,
- тс – /ц/: детский /д'эцкий'/,
- дс – /ц/: сходство /схоцтв'А/,
- дц – /ц/: двадцать /двац'Ат'/,
- тч – /ч/: лётчик /л'оччик'/,
- дч – /ч/: переводчик /п'ир'ивоччик'/,
- сш – /ш/: высший /вышшый'/,
- зш – /ш/: из школы /ишшколы'/,

- стн – /сн/: устно /усн/,
- здн – /зн/: поздно /позн/,
- вств – /ств/: здравствуй /здравствуй/.

Орфография

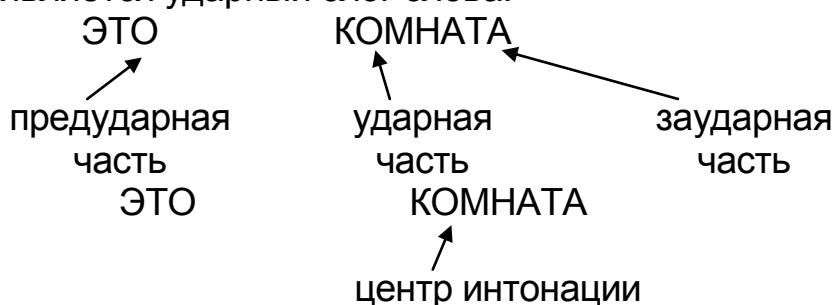
После букв **Г, К, Х, Ш, Ж, Ч, Щ** никогда не пишутся буквы **Ю, Я**, а пишутся только **У, А**. Например: *час, жизнь, наши, книги, стихи, чудо, щука.*

ИНТОНАЦИЯ

В русском языке интонация различает смысл фразы. Тон голоса может подниматься или опускаться. Подъем или понижение тона происходит на ударном слоге слова, которое является наиболее важным по смыслу. Такое слово во фразе называется интонационным центром.

В зависимости от движения тона мы различаем следующие типы интонации.

ИК – 1 передает завершенность высказывания. В ней есть предударная, ударная и заударная части. Центром ИК / интонационной конструкции / является ударный слог слова.



ИК – 2 наиболее ярко проявляется в вопросительных предложениях с вопросительным словом / где? куда? кто? и так далее/.

Смысл высказывания определяется вопросительным словом.

ИК – 3 – это интонация вопросительного предложения без вопросительного слова / где? как? и так далее/. Помните! На ударной части нельзя повышать тон.



ИК – 4 проявляется наиболее ярко в неполном вопросительном предложении с сопоставительным союзом А.

А

АНДРЕЙ?


центр интонации

ИК – 5 наиболее ярко проявляется при выражении качественной и количественной оценки в предложениях с местоименными словами

как, какой, сколько:

КАКОЙ СЕГОДНЯ ДЕНЬ!

СКОЛЬКО ОН РАБОТАЕТ!

КАК ОН ПЛАВАЕТ!

ИК – 5 может употребляться и в предложениях без местоименных слов:
ЭТО ОЧЕНЬ ИНТЕРЕСНЫЙ ГОРОД!

ИК – 5 служит в речи для усиления оценки.

ТЕМА 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Слово «методика» произошло от греческого «metodos», что означает «путь». Сейчас это слово употребляется в двух значениях.

1. Совокупность приемов, методов, форм работы преподавателя при обучении любому предмету, т.е. искусство, мастерство преподавателя.

2. Наука, которая изучает возможности и средства достижения максимального результата процесса обучения, т.е. теория обучения какому-либо предмету.

В дальнейшем объектом нашего внимания будет методика как наука, как теория обучения русскому языку иностранных учащихся.

Методическая наука родилась из практики с целью ее осмысления и выделения положительного опыта. Развитие науки и практики происходит в полном взаимодействии. Общеизвестно, что теория всегда обогащается практикой. Но в то же время практика может успешно осуществляться только тогда, когда опирается на определенные знания, теоретические предпосылки и закономерности.

Методика – это теоретико-прикладная наука, в которой искусство преподавателя, его умение приспособлять общие методические рекомендации к конкретным условиям обучения всегда будут иметь большое значение.

Зарождение методики преподавания русского языка как иностранного относится к 1918 г., когда появилась необходимость обучения иностранных граждан языку первой в мире страны социализма.

Однако методика как наука, как система определенных знаний начала складываться только в 50-е годы и за последние 50 лет достигла больших успехов.

Развитие методики происходит на стыке смежных наук: педагогики, лингвистики, психологии, психолингвистики, теории речевой коммуникации. Опираясь на эти науки, интегрируя результаты этих наук, методика разрабатывает свои конкретные проблемы, имеет свой предмет исследования. Основная задача методики заключается в определении оптимальной, наиболее целесообразной организации процесса обучения русскому языку как иностранному. При этом надо иметь в виду, что процесс обучения складывается из ряда компонентов.

1. Обучаемый – ученик, студент, слушатель и т.д.
2. Обучающий – учитель, преподаватель.
3. Учебный предмет, который связывает деятельность обучаемого и обучающего.

Методика изучает каждый этот компонент отдельно и во взаимосвязи.

В аудитории учащихся-нефилологов русский язык как учебный предмет усваивается не как система лингвистических явлений, не с целью его описания, а как средство общения в письменной и устной форме. Поэтому для данной категории учащихся методика формулирует задачу изучения русского языка с целью участия в языковой коммуникации, т.е. задачу обучения речевой деятельности на русском языке: чтению, говорению, слушанию, письму. Это и есть учебный предмет, которым мы должны заниматься. В методической науке такой подход к обучению получил название коммуникативного.

Здесь следует вспомнить, что еще в конце XIX в. лингвисты пришли к мысли, что язык и речь – это взаимосвязанные, но разные понятия. Швейцарской лингвист Фердинанд де Соссюр писал по этому поводу: «Без сомнения, оба эти предмета тесно между собою связаны и друг друга взаимно предполагают: язык необходим, чтобы речь была понятна и производила свое действие; речь же в свою очередь необходима для того, чтобы установился язык; исторически факт речи всегда предшествует языку».

Значит, если язык – это система средств общения, то речь – это реализация этой системы.

Обучение языку как средству речевого общения – это главный методологический подход, который определяет методическая наука. В то же время методика занимается уточнением конкретных целей, определением содержания, приемов и методов обучения, а также вопросами использования различных средств обучения.

Все эти проблемы находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, а вместе они составляют предмет методики как науки.

Что же представляют собой эти компоненты?

Цели обучения всегда определяются реальными потребностями того или иного общества, где формируется общая задача. Методика же должна уточнить эту задачу с учетом конкретного контингента учащихся и реальных условий, в которых должен осуществляться учебный процесс.

Цели обучения непосредственно влияют на содержание учебного материала, на выбор методов и средств обучения и в целом на весь учебный процесс.

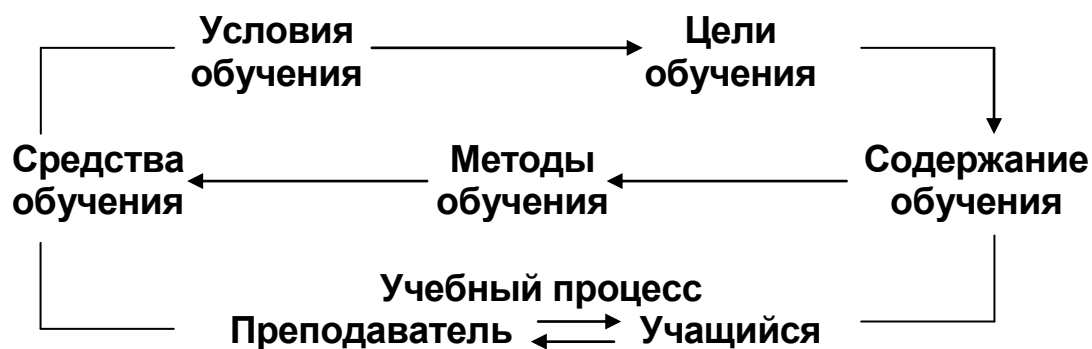
Содержание обучения – это отбор фонетического, грамматического, лексического материала, отбор необходимой для усвоения страноведческой информации, стандартов повседневного речевого поведения, а также внелингвистических факторов общения в определенных сферах коммуникации. К содержанию обучения относятся также умения учащихся выполнять действия с языковым материалом, т.е. умения говорить, писать, слушать, читать на изучаемом языке. Эти умения в методике носят название речевых умений.

Прием и методы обучения – это пути и способы достижения определенной цели в процессе обучения иностранному языку. Здесь различают приемы как элементарный методический поступок преподавателя, направленный на решение конкретной задачи, и метод как систему повторения одних и тех же приемов для решения циклически повторяющихся задач.

Интересно, что в современной методике различают метод преподавания, что связывается с деятельностью преподавателя, и метод учения, складывающийся из деятельности учащегося. К методам преподавания относят, например, объяснение нового материала, организацию тренировки и применения этого материала в речевой практике. В деятельность же учащегося входят: восприятие материала, рассуждение, тренировка и применение полученных знаний.

Средства общения – это программы, пособия, всякого рода таблицы, схемы, словари, технические средства и т.п.

Связь и взаимообусловленность перечисленных выше основных методических категорий можно представить схематически:



На схеме видно, что все компоненты замыкаются на учебном процессе, где реализуется взаимообусловленная деятельность обучающегося и обучающего.

Таким образом, можно сказать, что методика как теория обучения имеет свои конкретные, четко определяемые задачи и свою область исследования. Однако успешное развитие ее возможно только в непосредственной связи с другими науками: педагогикой, психологией, лингвистикой, психолингвистикой, социопсихолингвистикой и т.д.

Методика обучения иностранному языку – это прежде всего педагогическая наука, так как связана с вопросами обучения и воспитания человека, ибо нет обучения без воспитания. Поэтому методика в основе своей опирается на принципы общей педагогики.

Соотношение методики с психологией определяется тем, что методика должна учитывать психологические закономерности памяти, мышления, особенности возраста учащихся и т.п. Здесь существует и обратная связь, так как методика уточняет и корректирует положения психологии в зависимости от решаемых ею задач.

Связь между методикой обучения иностранному языку и лингвистикой имеет место на протяжении всей истории развития методики как науки. Связь эта очевидна, так как именно лингвистика разрабатывает общие методические основы изучения языка, занимается анализом конкретного языкового материала, дает ему научно обоснованную объективную интерпретацию.

В последние годы методика обучения иностранным языкам обогатилась данными психолингвистики, которая вскрывает закономерности механизмов порождения и восприятия речи. Без опоры на эти знания невозможен целенаправленный процесс обучения различным видам речевой деятельности: чтению, слушанию, говорению, письму.

Речь, речевое общение – это прежде всего социальное взаимодействие, взаимодействие людей: говорящего – слушающего (слушающих), пишущего – читающего (читающих). Речь человека всегда имеет своего адресата, ориентируется на его речевые реакции. Именно этими вопросами, вопросами особенностей функционирования языка в различных социальных условиях занимается относительно новая наука – социопсихолингвистика или теория речевой коммуникации. Результаты этих исследований активно используются методикой.

Таким образом, опираясь на данные смежных наук, методика обучения иностранному языку строит свою оптимальную модель учебного процесса, исходя из тех практических задач, которые стоят перед этой наукой. Методика устанавливает те закономерности, которые лежат в основе учебной деятельности преподавателя и учащегося, направленной на овладение речевой деятельностью на изучаемом языке, в нашем случае – на русском языке как иностранном.

ТЕМА 3. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Начальный этап обучения, по общему признанию преподавателей и методистов, является наиболее важным и трудным периодом, этот период во многом определяет дальнейшее изучение иностранного языка.

Как быстрее ввести учащегося в систему языка?

Что отобрать для первого этапа занятий из огромного количества языковых фактов? Как сочетать в обучении фонетику, грамматику, лексику? Каким должно быть соотношение чтения, письма, говорения, слушания? Каковы наиболее эффективные приемы и методы работы?

Место зрительной и слуховой наглядности и целый ряд других вопросов возникает перед преподавателем, когда он приступает к процессу обучения учащихся иностранному языку.

Несколько слов о самом термине **начальный этап** обучения.

В условиях обучения иностранных студентов в вузах России начальным этапом называют иногда год обучения на подготовительных факультетах, в отличие от этого I, II, III курсы основных факультетов называют основными, продвинутым этапом обучения языку.

В методической литературе и в практике чаще всего начальным этапом считается период длительностью 2–4 месяца (в условиях обучения в вузах России). Что же можно считать, с точки зрения объема материала, основной задачей, границей начального этапа? Если учащийся может правильно понять и употребить базисные структуры, если усвоены грамматические формы, необходимые для этих базисных структур, и учащиеся приобрели первые навыки чтения и письма, – то задача начального этапа является выполненной.

Совершенно иной подход к языковому материалу и приемам работы на разных этапах обучения. В основном курсе обучения больше места отводится систематизации грамматических форм, их значений, случаев их употребления, иной характер приобретает чтение, лексическая работа, иными будут упражнения и сам материал для обучения.

1. Первая методическая проблема, стоящая перед преподавателем, впервые приступившим к занятиям по иностранному языку (в нашем случае по русскому языку как иностранному), – как можно точнее **определить цель обучения** с учетом количества часов (4 часа или 14 часов или 24 часа в неделю) и распределения этого количества часов (концентрированное или растянутое по времени обучения языку, аспектное или комплексное обучение языку).

Применительно к начальному этапу обучения существует бесспорное мнение методистов о необходимости **интенсивного обуче-**

ния языку, особенно в период становления произносительных навыков. Желательно, чтобы в этот период была интенсивной работа и на занятиях, и дома, по возможности могли бы быть индивидуализированные занятия и консультации для учащихся.

Проблема аспектного или **комплексного обучения языку** на начальном этапе решается так: в настоящее время признается всеми методистами необходимость выделения вводно-фонетического курса, продолжительность которого зависит от различных факторов (цели обучения, близость фонетической системы родного языка учащихся к фонетической системе русского языка и т.д.).

Чаще всего – это фонетико-грамматический разговорный курс, где основное место отводится фонетике. В целом же нами разделяется комплексный подход к языку, так как овладение языком происходит одновременно в разных аспектах.

2. Вторая методическая проблема – определение места родного языка или языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному.

При введении языкового материала могут быть использованы перевод, сопоставления. Перевод – лучший способ проверки глубины понимания (экономичный прием).

При закреплении полученных знаний используется преимущественно беспереводный способ. Обращение к переводу возможно при необходимости быстро, экономично проконтролировать знания и навыки.

Учет родного языка учащихся находит свое место в основном при подготовке материала для обучения (при отборе и расположении фонетического, лексического и грамматического материала).

Необходимо выработать у учащихся непосредственное, без участия языка-посредника, представление или переживание, вызываемое прочитанным текстом или иностранным словом.

Преподавание языка, с нашей точки зрения, должно вестись на изучаемом языке.

Конечно, перевод преподавателем слов и запись их учащимися имеет место на уроке, но речь учащихся на родном языке не должна звучать на занятиях по русскому языку.

Преподаватель не должен прибегать к объяснению материала на родном языке.

Даже при введении лексики на начальном этапе преподаватель в наших условиях обращает внимание на наглядные средства объяснения слов, постепенно подводит учащихся к умению определять значение слов по общему смыслу контекста, из ситуации, не прибегает к переводу каждого отдельного слова, слова усваиваются в речи.

3. Третья проблема – определение принципов отбора лексики для начального этапа обучения.

Строгий отбор лексики характерен для начального этапа обучения. В вводно-фонетическом курсе лексика подчинена фонетике, здесь должны учитываться фонетические трудности.

Сфера отбора лексики на начальном этапе в наших условиях:

- быт, бытовая лексика;
- газета, общественно-политическая лексика;
- специальная лексика.

Частотность и тематический принцип отбора лексики должны быть строго согласованы. Необходимо учитывать лексические связи слов – сочетаемость слов, однокоренные слова.

Слово всегда дается в предложении – знание изолированных слов тоже необходимо, но активизация их идет в предложении. Каждое вводимое новое слово усваивается одновременно в его фонетическом и графическом облике.

Для начального этапа характерно ограниченное введение разных значений одного слова, синонимов.

Основная масса лексики на начальном этапе активная, количество пассивной лексики в этот период незначительно.

Количество читаемых текстов на начальном этапе ограничено, основная масса лексики из текстов закрепляется и активизируется. Тематический принцип работы играет большую роль на начальном этапе, чем на последующих этапах обучения. Грамматика всегда связана с темой, например:

Вин. п. – «Магазин»;

Предл. п. – «Климат и природные богатства страны».

ТЕМА 4. О МЕТОДАХ СООБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ И ПРИВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИМСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Говоря о методах сообщения знаний и привития навыков и умений учащимся применительно к начальному этапу обучения любому иностранному языку, необходимо привести несколько положений из общей методики преподавания иностранных языков.

Первая, решающая проблема обучения – необходимость соблюдать пропорции между объяснением (осмыслением языкового материала) и практикой-тренировкой. Одного осмысления-понимания мало, так же как и мало одной тренировки, на начальном этапе особенно важно не допускать разрыва между знаниями, навыками и умениями.

Бесспорна роль повторяемости на начальном этапе, но чрезмерная повторяемость притупляет внимание учащихся, необходима творческая деятельность, мобилизующая учащихся.

Вторая проблема – необходимость взаимосвязи устной речи, чтения и письма.

Новый материал должен сначала усваиваться устно и быть большим по объему, чем тот, который воспринимается зрительно, т.е. читается.

На начальном этапе процесс чтения и особенно процесс письма учащихся еще весьма замедлен. Преодолению этой замедленности служит устная тренировка, а для начального этапа очень важен фактор повторяемости, ибо устная тренировка развивает слух, слуховое восприятие и слуховую память.

На начальном этапе обучения устная речь является источником для чтения, т.е. читается то, что сначала прорабатывается в устной речи.

Чтение на начальном этапе полезно, если материал для чтения нетрудный. Медленное чтение очень трудного текста на начальном этапе разрушает навыки устной речи, способствует появлению ломаных конструкций (сравнительно редкие по употреблению для данного этапа конструкции вступают в конфликт с усвоенными ранее нужными обиходными конструкциями).

Чтобы слова, их сочетаемость, конструкции активнее усваивались, полезно на начальном этапе «держать учащихся на диете», т.е. должно быть известное однообразие изучаемых конструкций и большая повторяемость слов, этого можно достичь при чтении легких адаптированных учебных текстов.

После начального этапа обучения соотношение устной речи, чтения, письма меняется. Ведущим на среднем этапе, например, является чтение.

например, существительного местоимением и т.п. Языковые явления реализуются в речевых ситуациях.

Текст на начальном этапе тесно связан с изучаемым грамматическим материалом и тематикой бесед для развития устной речи. Текст является формой закрепления лексического и грамматического материала.

Существенной особенностью методики начального этапа обучения является большая роль наглядности.

1. Зрительной – фонетические и различного рода грамматические таблицы, рисунки, четкая запись на доске, диафильмы, картины и т.п.

2. Слуховой наглядности – слушание речи преподавателя вначале несколько замедленной, постепенно темп речи преподавателя ускоряется и доходит до естественного.

3. Работа с магнитофоном, особенно во внеаудиторное время, особо актуальна для домашних заданий.

Содержание обучения и методы сообщения знаний и привития навыков и умений находятся в зависимости от цели и условий обучения.

ТЕМА 5. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

В области преподавания русского языка как иностранного самая актуальная проблема – это решение вопроса обеспечения студентов учебным материалом по русскому языку.

Более подробно остановимся на вопросе о подготовке учебного материала по русскому языку для нефилологического профиля. Это вопрос сложный, поскольку и в учебной аудитории слушателями являются в основном нефилологи.

Для иностранных студентов-нефилологов русский язык – не профилирующий предмет, он не является объектом специализации, а является лишь средством ее приобретения. Отсюда следует, что преподавание языка должно как можно раньше приобщить их к коммуникации, знакомить со спецификой разговорной речи.

И перед нами встает вопрос: к какой профессиональной коммуникации будем приобщать иностранного слушателя? Ведь в одной группе можно встретить студентов с разной профессиональной ориентацией: юриста, экономиста, физика, математика, филолога, историка и просто любителя русской культуры, литературы и языка.

Мы считаем, что методические разработки учебных материалов по русскому языку, прежде всего, должны отражать коммуникативную направленность обучения. Объектом изучения должна стать речевая деятельность, сам же язык воспринимается как объективная основа речевой деятельности.

Студенты должны приобрести способность участвовать в языковой коммуникации на русском языке, особенно в главных видах речевой деятельности языкового общения, имеется в виду слушание, чтение, говорение и письмо. Объективной основой данной коммуникации является субъязык изучаемой области, представленной определенной тематикой, определенными ситуациями и определенным набором языковых средств.

Чтобы начать работу над учебным материалом, прежде всего и обязательно, авторы должны определить: **что является предпосылкой для правильного определения содержания учебного пособия?**

На наш взгляд, основой правильного определения содержания учебного материала являются:

- 1) подбор и систематизация тематики;
- 2) речевые ситуации, типичные для этой тематики;
- 3) типы языковых сообщений;
- 4) типы соответствующих языковых средств.

Подготовка учебного материала по русскому языку для иностранной аудитории имеет еще и свои трудности. Мы должны всегда

помнить, что дисциплину «русский язык» надо рассматривать как практическую, и ее теоретический аспект подчинен практическим целям. Другими словами, основной целью является активизация навыков речевого общения в устной форме на основе изученного материала. Для выполнения этой цели дополнительные трудности создает, прежде всего, отсутствие языковой среды, а также то, что все преподаватели ведут занятия по другим предметам на родном языке студентов, и это вполне нормально. Таким образом, студент может практически использовать свои знания в устной разговорной речи только на занятиях по русскому языку.

Все вышеизложенное еще раз говорит о том, насколько сложна и ответственна подготовка учебного материала по русскому языку для иностранной аудитории.

И мы, преподаватели, можем себе представить, какую огромную роль играет на занятиях по развитию речи на иностранном языке учебный материал. Он не только должен способствовать созданию атмосферы естественной языковой среды, что является необходимостью. Учебный материал является также основой организации всей работы со студентами.

Как уже было сказано выше, контингент слушателей в иностранной аудитории очень разный, поэтому преподаватель всегда должен ставить перед собой два вопроса при подготовке учебного материала.

1. Учим ли мы студентов русскому языку в целом?
2. Можно ли, овладев только определенным стилем речи, пользоваться русским языком в других сферах общения?

Всем нам известно, что в разновидностях литературного языка по-разному проявляются система значений слова, реальная сочетаемость лексем, окружение синтаксических конструкций, система форм в пределах грамматической категории, стилистические возможности языковых средств и многое другое. Все это говорит о том, что при составлении учебного материала по русскому языку необходимо находить разумные пропорции в привлечении материала. Количество не определяет качество.

И чтобы справиться с вышеизложенными задачами, которые необходимо учитывать при подготовке учебного материала по русскому языку, уместно сказать и об авторе.

Автор прежде всего должен правильно определить тематику будущей работы. Качество ее во многом будет зависеть и от того, насколько правильно будет подобран материал, насколько методически целесообразно будет он изложен, насколько правильно будет отобран лексический и грамматический материал и насколько правильно будет построена система упражнений. Только учет всех этих требований при составлении учебного материала будет способствовать активизации речи учащих, практическому владению языком.

Ясно здесь одно: чтобы подготовить учебный материал с учетом вышеназванных требований, необходимо быть прежде всего квалифицированным специалистом по русскому языку, а также знать основы методических и дидактических принципов в педагогической деятельности, знать психологию.

При определении тематики учебного материала встает не менее сложный вопрос: как должна решаться проблема отбора текстов.

Прежде всего надо сказать, что сам текст является и должен быть объектом изучения. Почти традиционным сейчас стало деление текста на четыре основных типа: описание, повествование, рассуждение и доказательство. Основанием такого различия является прежде всего логическая структура текста, представленная определенным набором грамматических средств. Анализ самого текста отмечает связь между логическим построением и выбором грамматических средств.

При определении учебного материала и подбора текстов для иностранной аудитории, на наш взгляд, необходимо привлечь и самих студентов, т.е. мы должны услышать мнение студентов. Только тогда преподаватель может учитывать интерес студентов. Если же они имеют некоторые знания по русскому языку, то в этом случае в какой-то степени можно определить и знание грамматического материала, а также лексический запас слушателей. В иностранной аудитории особенно важно методически правильно организовать материал: тексты должны отбираться именно по тематическому принципу, так как это способствует прежде всего накоплению лексики. Грамматический же материал здесь можно подавать свободно, ибо тексты различны по грамматической наполняемости. Последовательность подачи грамматического материала в этом случае также определяет сам текст. И грамматика в силу этого отрабатывается «по мере встречаемости» в тексте, что не способствует системности в подаче грамматических явлений. Основные требования к тексту:

- 1) текст должен вызвать интерес учащихся;
- 2) текст должен представлять определенную коммуникативную ценность;
- 3) текст должен отражать основные стилистические особенности языка;
- 4) текст должен нести основную информацию, стилевую принадлежность, логическую четкость.

Каждый преподаватель в процессе обучения должен научить студентов различать типы текстов, узнавать его структуру, видеть связь языковых форм и смысловых категорий. Все это влияет на глубину понимания и воспроизведения.

Особо хотим остановиться на монологической речи. В условиях иностранной аудитории прежде всего должны учить студентов фор-

мированию навыков построения связного монологического высказывания. Умение построить монологическое высказывание необходимо для того, чтобы студенты могли участвовать в беседах, дискуссиях и т.д. То есть коммуникативные задачи, стоящие перед студентами, могут быть реализованы главным образом на уровне монологического высказывания.

Изучение особенностей синтаксиса языка является центральной задачей при определении содержания обучения. Поэтому весь учебный материал представляется на синтаксической основе. Это позволяет постигать язык и его систему через основную коммуникативную единицу – предложение.

И преподаватели так должны строить свои занятия, чтобы у студентов появилась потребность (или необходимость) в развернутом монологическом высказывании. Или, выражаясь другими словами, высказывания на уровне предложения должны перейти на более крупную единицу – текст. Необходимо всегда помнить, что при восприятии чужого иноязычного высказывания и оформлении своего, кроме знаний лексики и грамматических правил, следует осознать программу построения речевого высказывания, постичь его структурно-смысловую организацию. Умению составлять и реализовывать такие программы надо специально учить.

Учебный материал должен подаваться таким образом, чтобы с первых занятий учить студентов умению строить собственное высказывание по аналогии с предложенным учебным текстом. Содержание текстов, его языковое оформление и структурно-композиционный состав выступают для студентов как своего рода ориентиры для построения собственного высказывания.

Немаловажную роль в учебном материале играет система упражнений. На наш взгляд, методическая организация речевого материала в упражнениях должна имитировать эти основные процессы языковой коммуникации и речевые действия. Сами упражнения должны соответствовать речевым заданиям и способами их выполнения, должны стимулировать функционирование соответствующих речевых механизмов на основе решения конкретных речевых ситуаций.

И только поэтому в учебном материале основное место должны занять не подготовительные, а речевые, коммуникативные упражнения. Мы считаем, что только речевые и коммуникативные упражнения могут обеспечить формирование полноценных навыков и умений. Весь учебный материал в учебном пособии позволяет строить преподавание на каждом этапе занятий таким образом, чтобы студенты переходили от выполнения упражнений к выполнению значительного количества речевых упражнений, от формирования речевых навыков к выработке речевых умений, от подготовленной по форме и содержа-

нию речи к речи неподготовленной. Даже подготовительным упражнениям в материалах необходимо придать максимально возможную речевую направленность, сделав их условно-речевыми.

Всю работу над учебным материалом надо строить таким образом, чтобы в него включать тексты и упражнения, которые вызывали бы у студентов их собственные потребности в использовании русского языка как средства познания и общения.

На каком бы материале не изучали русский язык, на каких бы методических и дидактических принципах не строили учебное пособие, необходимо, чтобы преподаватель-русист не стал репетитором, а смог бы обучить студентов находить значения, связи, отношения, необходимые и достаточные для понимания и воспроизведения предложенной информации.

В конце хотим отметить, что для успешной организации занятий недостаточно иметь только хорошие, подготовленные с учетом всех научных требований, учебные материалы. Не меньшую роль в организации занятий играет личность преподавателя. Каждый преподаватель должен знать основные принципы научной организации взаимопонимания преподавателя и студентов. Бесспорно, что педагогический эффект и конечный результат обучения обуславливаются характером взаимоотношений студентов с преподавателем. И этот существенный момент должен учитываться преподавателями при организации всей учебной работы.

Главными компонентами педагогической деятельности, на основе которых осуществляется взаимный контакт, принято считать три связующих звена:

- 1) информационный контакт (контакт на основе учебного содержания);
- 2) психологический контакт;
- 3) контакт, возникающий на основе совместной деятельности.

В учебном процессе при изучении иностранных языков огромную роль играет эмоциональная сторона. Как раз этой стороне учебного процесса уделяется мало внимания, что, на наш взгляд, является основным недостатком. От недооценки эмоциональной стороны урока обучение превращается в сухой и скучный процесс.

Специфика процесса обучения иностранному языку постоянно требует особенно живого контакта преподавателя с аудиторией. Разнообразие приемов подачи материала, периодическая разрядка атмосферы исключают возможную пассивность и скуку. Для восприятия учебного процесса эмоциональная атмосфера в аудитории имеет исключительно важное значение. Эмоции сопутствуют и активно помогают усвоению любых знаний.

И конечно же, инициатором создания соответствующей эмоциональной атмосферы на занятиях является личность преподавателя.

Он должен заботиться не только о методах своего преподавания, но и о создании хорошего настроения как обязательного условия.

То есть процесс подачи материала преподавателем и усвоение его студентами никак нельзя считать механическим, нейтральным.

Учебник или учебный материал, написанный без учета всех вышеназванных требований, окажется не только не эффективным, но может даже оттолкнуть от русского языка людей, желающих как можно скорее получить практическую пользу.

ТЕМА 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Преподавание русского языка как иностранного стало широко развиваться в нашей стране лишь с конца 40-х годов. Первые учащиеся из разных стран стали приезжать для получения образования в Советский Союз после окончания Великой Отечественной войны. С годами число иностранных учащихся в наших вузах все возрастало. Появилась необходимость в создании специальных кафедр русского языка для иностранцев. Первая такая кафедра была создана в 1951 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова. Основной задачей такого рода кафедр было научить учащихся-иностранцев практическому владению языком. За истекшее время уже накоплен положительный опыт в обучении иностранных учащихся русскому языку. В накоплении и осмыслении опыта большую роль сыграли кафедры русского языка как иностранного не только Московского государственного университета, но и других крупнейших вузов нашей страны.

В настоящее время методика является особым предметом, самостоятельной наукой. Исходя из этого, советские и передовые ученые зарубежных стран формулируют специфические понятия методики преподавания иностранного языка, ее категории, законы, термины, задачи. Методика преподавания русского языка как иностранного оформилась в самостоятельную учебную дисциплину. Существует достаточно обширная литература по вопросам преподавания русского языка как иностранного. В 1966 г. был создан Научно-исследовательский центр преподавания русского языка иностранцам, который в 1974 г. реорганизован в Институт русского языка им. А.С. Пушкина. В 1967 г. оформилась Международная Ассоциация преподавателей русского языка и литературы – МАПРЯЛ, появился регулярно издаваемый журнал «Русский язык за рубежом».

Методика преподавания русского языка иностранцам, как и всякая другая методика, опирается на выводы и обобщения ряда наук, в первую очередь лингвистики, дидактики и психологии.

Выводы лингвистики, психологии и дидактики составляют научную основу методики обучения русскому языку иностранцев.

Методика преподавания зависит от разных целей и условий обучения, т.е. от неязыковых факторов.

Разностороннюю зависимость методики как системы обучения схематически можно представить в связи с языковыми и неязыковыми факторами следующим образом:

Неязыковые факторы	Методика	Языковые факторы
1. Цели, сроки обучения, категории учащихся	Чему учить?	Системные связи аспектов: языковые минимумы, межъязыковые соответствия и расхождения с родным языком учащихся
2. Психологические факторы усвоения языка	Как учить?	

Предмет методики

Предмет методики – это обучение русскому языку как средству общения – определяет конечную цель – «владеть языком».

Обучение русскому языку как иностранному (и вообще любому предмету) – это совместная деятельность преподавателя и учеников. Чтобы ученики овладели языком, преподаватель должен осуществлять определенные учебные (обучающие) действия: объяснить новый материал, дать задание, задать вопрос и проконтролировать правильность ответа и т.д. Ученики тоже должны быть активными и осуществлять в ходе учебного процесса ряд действий: прочитать текст, выучить слова, выполнить упражнения, ответить на вопросы преподавателя и т.д.

В обычных формах обучения (очно) действия учащихся всегда определяются и направляются преподавателем. Именно он решает, что нужно сделать ученикам, в какой момент, в какой последовательности, для какой цели. И, конечно, он же определяет, что и как делать на уроке (даже и вне урока) ему самому. Он и непосредственно учит, и учит учеников учиться. Но любой преподаватель знает, что не всегда обучающие действия учителя дают желаемый результат.

Как сделать, чтобы действия учителя были наиболее эффективными?

Нужно разъяснить ему, какими методами, способами, приемами ему следует пользоваться, как сочетать их друг с другом, как вести себя в аудитории, чтобы добиться требуемой цели.

Другими словами, нужно научить его сознательно управлять учебным процессом, в том числе сознательно организовывать свои собственные обучающие действия, чтобы учебный процесс давал нам лучшие результаты.

Предмет методики обучения русскому языку как иностранному – это система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком.

Нельзя жестко «запрограммировать» преподавателя раз и навсегда, но можно и нужно научить его строить учебный процесс так, чтобы в любых конкретных условиях получить наибольший эффект. А

для этого преподаватель должен знать, что ему нужно учитывать, т.е. какие факторы определяют эффективность его действий; уметь правильно, грамотно осуществить эти действия. Следовательно, в содержание методики обучения русскому языку как иностранному входят:

- 1) факторы, определяющие эффективность учебного процесса;
- 2) их системная связь, т.е. как эти факторы зависят друг от друга, какие из них являются главными, определяющими, а какие – второстепенными, какие действуют в любой момент обучения, а какие связаны с определенными условиями;
- 3) правила, по которым учитель должен строить обучающие действия.

Обучение русскому языку даже при отсутствии языковой среды понимается как обучение речи, общению и выражению мысли на русском языке. Таким образом, у методики есть свой предмет исследования, не повторяемый ни в одной из наук, – обучение другому языку как средству общения. Эта категория определяет содержание всего учебного процесса, виды речевой деятельности, которые надо усвоить, уровни владения языком, которые должны быть достигнуты в каждом из этих видов.

Методика и ее базисные науки

Базисной наукой для методики является лингвистика (языкознание). Практика преподавания показывает, что не всякий способ описания русского языка одинаково эффективен, когда нужно обучать иностранцев. Без участия лингвистики тоже нельзя сделать преподавание эффективным.

В учебном процессе следует учитывать и педагогические факторы. Среди них есть такие явления и закономерности, которые изучаются общей педагогикой. Например, связь обучения и воспитания. Особенно важно это при преподавании русского языка – страны, где проживает более 120 национальностей.

Дидактические принципы в обучении языку

Дидактика – это отдел педагогики, излагающий общие методы обучения. Дидактический – наставительность, поучительность.

Обучение – это совместная деятельность учителя и учеников. Теперь нужно уточнить сказанное: обучение – это совместная активная познавательная деятельность, организуемая, мотивируемая и контролируемая преподавателем. Давайте разберемся в этом определении и одновременно сформулируем важнейшие дидактические принципы.

1. Что такое «совместная» деятельность? Как уже отмечалось, учитель и ученики стремятся к одной общей цели. Чтобы ее достигнуть, и учитель, и ученики должны выполнять определенные действия. И учитель обязан обеспечить, чтобы ученики делали все, что

нужно и в нужной последовательности, с нужным эффектом. Поэтому одним из основных дидактических принципов является **принцип коллективности**.

2. Второй – **принцип активности**. Чтобы обучение было эффективным, именно ученики должны проявлять инициативу, уметь самостоятельно и творчески подходить к предмету, уметь самостоятельно работать на уроке и вне его. Обеспечить, организовать активность учащихся – важнейшая задача преподавателя.

3. Дидактика подсказывает, как эту активность обеспечить. Перед учащимися должна быть поставлена проблема, для решения которой им необходимы те знания, умения, навыки, которые входят в учебную программу. Все обучение должно превратиться в решение ряда проблем, которые должны постоянно усложняться. Этого требует дидактический **принцип проблемности**.

Какие же могут быть проблемы? Когда обучаем иностранцев русскому языку, то здесь в первую очередь встают коммуникативные проблемы: как осуществить общение в той или иной ситуации, на ту или иную тему и т.п. Когда ученик ощущает необходимость решить такую проблему, он легко воспользуется теми словами и грамматическими конструкциями, с которыми мы его знакомили на уроке.

4. А что значит «ощущает необходимость»? Это значит, что сама по себе проблема, поставленная перед учеником, еще не обеспечивает его активность. Должна быть потребность эту проблему разрешить, т.е. должна быть создана соответствующая мотивация. Мотивирующая функция преподавателя является самой важной. **Принцип мотивированности** или **принцип мотивации** является особым дидактическим принципом. Человек изучает иностранный язык не только для того, чтобы пользоваться им для общения. Кроме коммуникативности здесь действует и познавательная мотивация. Сама деятельность учеников по овладению языком с психологической стороны – типичная познавательная деятельность: в результате ученики обогащают самих себя – свое сознание, свою личность, свою деятельность.

5. Одним из важных дидактических принципов считается **принцип развивающего обучения**. При обучении иностранному языку он обозначает, что мы должны ставить перед учениками в определенной последовательности все более сложные коммуникативные и познавательные задачи. Надо отметить, что не всякая проблема дидактически ценна и вызывает у ученика мотивированное отношение к ней. Она может быть слишком простой и потому неинтенсивной. А может быть настолько сложной, что ученик сразу не поймет. Задача или проблема должна как бы толкать ученика вперед, заставлять его расти, развиваться.

6. Трудности еще и в том, что ученики неодинаковы. Что одному легко, другому трудно. Одни лучше воспринимают информацию «гла-

зом», другие «ухом», один сразу включается в общение на изучаемом языке, другие очень долго накапливают, осмысливают, систематизируют языковой материал и лишь потом решаются заговорить. Чтобы обеспечить эффективность обучения, мы должны учитывать особенности тех и других. Поэтому важным принципом является **принцип индивидуализации**.

Все вышеназванные принципы любого обучения должны реализовываться в методике конкретного предмета, в нашем случае в методике преподавания русского языка как иностранного. Все перечисленные принципы взаимосвязаны и подсказывают нам совершенно определенную модель учебного процесса.

Психология – главная базисная наука методики

Большая часть закономерностей, управляющих учебным процессом, имеет психологическую природу, именно поэтому психология считается главной базисной наукой для методики.

Во-первых, это **психологические закономерности усвоения**. Например, психология всегда указывает, какими путями надо идти в обучении. Есть психологические закономерности, специфичные для овладения русским языком (или другими иностранными языками). Например, нельзя обучать языку только сознательным путем. Целесообразно использовать также подражание (имитацию) или самостоятельное приспособление к данным условиям.

Во-вторых, это **психологические закономерности общения**. Мы учим не столько языку, сколько речи на этом языке, общению при помощи этого языка. А чтобы учить общению, надо знать, как оно психологически организовано. Поэтому без участия психологии общения современная методика тоже не может развиваться.

В-третьих, это **психологические закономерности, связанные с особенностями языка**, – языка вообще или определенного. Отрасль психологии, которая занимается связью психологических процессов со структурой языка, называется психолингвистикой. Методисту приходится учитывать и другие психологические факторы: общие закономерности восприятия, памяти, мышления; индивидуальные различия учащихся и т.д.

Психологическая теория речевой деятельности

Общение – это вид деятельности. Деятельность может быть не только коммуникативной: бывает трудовая деятельность, познавательная (учебная), игровая. Но всегда она имеет принципиально единое психологическое строение, значит, и закономерности ее формирования тоже едины. Отсюда следует, что **и общение, и обучение** такому общению **должны подчиняться общим психологическим закономерностям**.

Каково строение любой деятельности? В деятельности надо выделить три основные единицы: акт деятельности, действие и операция.

Когда человек приступает к любой деятельности, у него есть сознательная цель (он знает, чего хочет добиться), есть мотив (т.е. потребность добиваться этой цели). Например, вы хотите овладеть русским языком – это цель. А мотивы здесь могут быть самыми различными: деловыми (высокая зарплата, должность в фирме), социально-культурными (интерес к русской литературе, русской истории и т.д.), познавательными (чтение литературы на русском языке по специальности) и т.д. Акт деятельности начинается с появления цели и стремления ее достичь (мотив), а завершается – когда этот мотив удовлетворен, т.е. цель достигнута.

Итак, акт деятельности – это единица деятельности, соответствующая мотиву, которая завершается вместе с удовлетворением этого мотива. А действие – единица деятельности, соответствующая цели; сколько целей ставит человек для удовлетворения мотива, столько отдельных действий он совершает. Операции – это технический компонент акта деятельности, это такая единица деятельности, которая соотнесена с изменяющимися условиями деятельности.

В общении важна ориентировка. Когда преподаватель впервые приходит в аудиторию, ему обязательно нужно собрать как можно больше информации о слушателях. После ориентировки начинается вторая фаза деятельности – планирование, затем реализация плана – собственно действие. И, наконец, последняя фаза – контроль за эффективностью деятельности.

Что значит «обучать деятельности»

Любое обучение – это обучение той или иной деятельности. Так, обучение русскому языку как иностранному – это обучение речевой деятельности при помощи этого языка. Если мы учим речевой деятельности, то наша основная задача – построить нужные речевые операции и «сложить» из них нужные речевые действия.

Как построить отдельную операцию? Есть три возможных пути:

- 1) путем подражания (имитация);
- 2) методом проб и ошибок, т.е. действовать наугад, а потом смотреть, что получается. При обучении языку этот метод не должен использоваться;
- 3) эффективным путем: сначала сделать нужную операцию действием (т.е. поставить перед учеником сознательную цель – совершить данную операцию).

Общий психологический принцип любого обучения: от сознательного целенаправленного действия – к бессознательной автоматической операции.

Разные навыки и коммуникативно-речевые умения

Если ученик правильно осуществляет ту или иную речевую операцию, значит, у него сформирован соответствующий речевой навык.

Основное содержание обучения языку – это, прежде всего, формирование системы речевых навыков на изучаемом языке.

Выделяются самые важные критерии, по которым судят о сформированности навыков: бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме изучаемого языка, нормальный темп выполнения, устойчивость.

Но чтобы говорить, надо уметь соединять отдельные навыки друг с другом в систему. Владеть речевыми навыками – это еще не значит, что ученик уже умеет общаться на языке. Нужно научиться еще двум вещам:

- использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, чувства, переживания;

- четко варьировать выбор и сочетание речевых операций в зависимости от цели, ситуации. Когда человек все это умеет, значит, у него сформированы коммуникативно-речевые умения.

ТЕМА 7. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИИ

Метод – это система взаимосвязанных действий преподавателя (способов и приемов обучения) и учащихся, направленная на достижение целей обучения. Метод без дидактико-психологической концепции не является методом. Методов очень много, в настоящее время российские и большинство иностранных преподавателей пользуются сознательно-практическим методом. Поэтому мы остановимся на **принципах сознательно-практического метода**.

Прежде чем приступить к объяснению методических принципов, рассмотрим некоторые проблемы.

Обучение речевой деятельности возможно только в случае четкого представления, что такое речевая деятельность.

Методист учитывает то, кого, чему и зачем мы обучаем, т.е. выявляет то, как обучать.

Для чего человек говорит? Чтобы сообщить определенную информацию. Ответ верен, но лишь отчасти. Здесь надо учитывать три уровня процесса речи.

1. Соблюдать синтаксические правила (навыки произношения, грамматического оформления высказывания).

2. Выполнять семантические правила (отбор нужных средств для передачи мысли).

3. Повлиять на поведение собеседника в желаемом направлении.

Очень важно знать, что говорящий в речевой деятельности никогда не использует все наличные знаки языка. Это невозможно.

Даже выдающиеся писатели использовали в своих произведениях не более 25 тыс. слов. Выразить свои мысли можно, владея 2 тыс. слов (на родном языке пользуемся (обходимся) тем же числом, а речь, содержащая 4 тыс. слов, считается богатой). Здесь имеется в виду одна сфера речевой деятельности.

Для понимания сущности речевой деятельности и специфики обучения ей нужно особо отметить, что речевая деятельность является составной частью деятельности человека вообще. Эта связь заложена в самой природе речи, ведь именно в процессе трудовой деятельности появился и развивался язык людей.

История методики показывает, что каждое новое направление выдвигает, прежде всего, какие-то принципы. **Что же такое принцип?** Это, прежде всего, связано с понятиями «закон», «закономерность». **В методике принцип – это процесс обучения.** Ни одна проблема не может быть решена без четкого представления о принципах обучения. В методике выделяются два основных принципа: коммуникативность и сознательность.

1. Принцип коммуникативности.

Коммуникативность обучения предполагает использование изучаемого языка в естественных целях и функциях для обучения. Она подчиняет себе все стороны обучения. А основные задачи методики – практическая направленность целей обучения. Коммуникативность обучения требует постоянного практического пользования языком как средством общения в устной и письменной форме. Как раз это условие постоянно заставляет нас обращаться к целям, которые поставили перед собой учащиеся.

Коммуникативность обучения в том и состоит, что учащемуся интересна работа на уроке, ибо она согласована с целью, ради которой он сел за парту. Он изучает язык не потому, что надо так, а потому, что может (и хочет) немедленно использовать значения в своих целях.

Для этого любое явление надо изучать на таком материале, чтобы эта тема была интересна учащемуся и соответствовала бы его конечной цели. Поэтому в методике говорят о различных сферах общения: бытовой, учебной, профессиональной, социальной (общественно-политической) и культурной. Очень важно отметить, что никакое общение на уроке не должно превращаться в обмен заученными фразами.

2. Принцип сознательности (сознательная систематизация в обучении языку).

Сознательно-практический метод выражается в формуле «через сознание к общению». Сознательность считается необходимой в процессе овладения языком, общение – важнейшая практическая цель обучения, характеристика владения языком.

Если считать принцип коммуникативности и принцип сознательности основными, то следует сказать и о подчиненных им второстепенных методических принципах.

Методические принципы, подчиненные коммуникативности

1. Принцип глобальности целей обучения.

Должен одновременно обеспечить достижение трех основных целей обучения языку: практической, образовательной и воспитательной. **Практическая цель** – сформировать у учеников коммуникативно-речевые умения, чтобы обеспечить их коммуникативные потребности. **Образовательная цель** – это использование русского языка для повышения общей культуры, расширения кругозора (искусство, литература, культура, наука). **Воспитательная цель** – формирование личности учащихся, прогрессивных убеждений, социальной активности, воспитания в духе взаимопонимания.

2. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Существует четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

В реальном общении виды речевой деятельности не встречаются в изолированном виде. Но в учебном процессе сначала необходимо обучать навыкам и умениям в рамках основных видов речевой деятельности и затем «комбинировать» их в зависимости от конкретной задачи. Виды речевой деятельности – не только содержание обучения, но и его средство.

3. Принцип этапности в обучении и концентричности в подаче учебного материала.

Этапы обучения выделяются в зависимости от поставленных нами промежуточных целей: начальный – продолженный (I–III курсы), продвинутый – высший (IV–V курсы). Каждый этап имеет свою цель, свое содержание и свою методику работы. Но промежуточные этапы имеют и более мелкие цели. Здесь необходим концентр – это такой отрезок учебного процесса, на протяжении которого необходимо овладеть определенным комплексом грамматических структур и лексических единиц, данных в определенных ситуациях общения.

4. Принцип комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала.

Естественная речь осуществляется в конкретной обстановке – ситуации общения. На уроках необходимы типовые коммуникативные ситуации, которые имитируют реальное общение. При их отборе учитываются коммуникативные потребности учащихся, сфера общения, цели обучения и т.д. Здесь преподавателю необходимо выделить особенности произношения, лексические единицы и грамматические конструкции, употребление которых естественно в данной ситуации. Этот метод обучения является исключительно важным. Он способствует эффективности обучения, повышению интереса учащихся к изучению языка.

5. Принцип функциональности в отборе языкового материала.

Язык можно изучать с двух позиций:

- 1) как он устроен и действует;
- 2) как им пользоваться практически. Так как основной целью нашего обучения является «научить выражать мысли на изучаемом языке», то языковой материал даем не по аспектам языка в их последовательности (фонетика, лексика, морфология, синтаксис), а по их важности в речи. В живом общении мы подыскиваем для его выражения подходящие слова, словосочетания, предложения. То есть должен присутствовать путь – от содержания к форме выражения.

6. Принципы изучения лексики и морфологии на синтаксической основе.

Как средство общения язык находит свое материальное выражение в предложениях. Поэтому с первых же шагов обучения надо уметь овладеть умением строить предложения, пользоваться ими как ми-

нимальной единицей. В синтаксической структуре предложения как раз и реализуется функциональное расположение падежных и иных форм имени, глагола, личных местоимений и т.д. Таким образом, параллельно с усвоением структуры предложения, правил его расширения и усложнения учащиеся выучивают новые слова и знакомятся с морфологическими категориями.

7. Принцип опоры на высказывание и текст как основная единица обучения.

Человек выражает свои мысли не отдельными высказываниями, а целостными, осмысленными текстами. Поэтому, считая принцип коммуникативности основным методическим принципом, текст можно рассматривать как основную единицу общения и обучения общению. Кроме текста, очень важной единицей является высказывание на уровне предложения, только на нем можно проследить взаимосвязь фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Единица обучения – это единство коммуникативной задачи и языковых средств, обслуживающих высказывание как таковое. Внутри предложения можно выделить словосочетание (синтагму) как еще одну единицу обучения, которую следует считать единицей организации языкового материала.

Методические принципы, подчиненные принципу сознательной систематизации

1. Принцип учета родного языка.

Этот принцип можно назвать принципом опоры на родной язык (отталкиваться от родного языка). Он реализуется разными способами:

- способ преодоления отрицательного влияния родного языка на изучаемый (перенос с родного языка фонетических норм произношения, акцент; неправильный выбор лексики – результат прямого перевода из родного языка; грамматики – неправильные конструкции). В речи учеников появляются типичные и устойчивые ошибки, отражающие навыки родной речи. Задача преподавателя не только исправлять эти ошибки, но и предотвращать. Для этого он должен знать, где и какие ошибки наиболее вероятны. Это влияние навыков родной речи называется интерференцией. Она заставляет создавать пособия, направленные на конкретный язык;

- родной язык может помочь при изучении иностранного языка, здесь надо использовать знания родного языка (перенос знаний, навыков, умений родного языка на изучаемый язык). Преподаватель язык учащихся должен держать как бы «в уме», «про себя» и использовать его при изучении русского языка.

Выделяются следующие явления:

- совпадающие с русским языком (переносятся полностью);
- частично совпадающие (автоматизируются);
- не совпадающие (самые трудные для усвоения).

Учет родного языка помогает отобрать нужный материал и правильно распределить учебное время.

2. Принцип материализации.

Это принцип наглядности. Средства наглядности эффективны тогда, когда точно определена их методическая и психологическая функция. От количества их использования не зависит эффективность урока. Существуют разные способы и средства материализации: рисунки, таблицы, схемы, условные рисунки и т.д. Они могут войти в учебник, а могут использоваться независимо от него.

3. Принцип подчиненности языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям.

Речевой навык – механический компонент владения языком. Поэтому обучение речевым навыкам подчинено обучению коммуникативным умениям. Но это вовсе не означает, что сначала надо формировать речевые навыки, а потом переходить к обучению коммуникативно-речевым умениям. И то, и другое целесообразно осуществлять практически одновременно и на самых ранних этапах.

При усвоении языка лучше сразу сориентироваться во всей его системе. Для этого нужна сознательная систематизация языкового материала.

Языковые знания подчинены речевым навыкам и – через них – коммуникативно-речевым умениям. Чтобы действовать – надо знать.

ТЕМА 8. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Задачи обучения фонетике. Проблема постановки и коррекции правильного русского произношения решается в процессе обучения; это необходимое условие развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Добиться правильного произношения (включая ударение и интонацию) практически невозможно. Полное овладение произносительной стороной русской речи актуально только при обучении филологов, да и здесь это достигается очень редко.

Иностранные учащиеся должны соблюдать прежде всего требования системы русского языка, должны отрабатывать фонетические особенности, актуальные для коммуникации.

Виды фонетических курсов:

- 1) вводный;
- 2) сопроводительный;
- 3) корректировочный.

Первый и второй курсы характерны для начального этапа обучения, третий курс – для продвинутого этапа.

1. Функции вводно-фонетического курса: обеспечить овладение фонетической системой русского языка, необходимое для того, чтобы речь учащихся была понятной.

Задачи вводно-фонетического курса: знакомство с системой фонетики русского языка, артикуляцией русских звуков, особенностями ударения и его реализацией в различных типах слов, основными типами ИК (интонационных конструкций). В рамках данного курса отрабатываются навыки устной речи, чтения и письма.

Учащиеся должны уметь:

- 1) читать слоги, слова, словосочетания, предложения и короткие тексты, построенные на изученной лексике;
- 2) задавать вопросы по изученной теме и отвечать на них;
- 3) составлять короткий текст (2–8 предложений) по изученным ситуациям;
- 4) писать слоги, знакомые слова и короткие предложения.

В вводно-фонетическом курсе обычно вводится и закрепляется лексический материал по темам «Знакомство», «Комната», «Семья» и т.п. Отбор лексики и грамматики здесь подчинен обучению произношению. Каждое новое слово вводится после того, как отработаны все звуки, входящие в его состав. Лексика вводно-фонетического курса должна быть такой, чтобы была возможность обучаться с ее помощью.

В вопросе о последовательности подачи звуков русского языка действует три основных критерия:

- 1) артикуляционная сложность звука;
- 2) частотность звуков;
- 3) наличие русских звуков в родном языке учащихся.

Основной единицей, на чем отрабатывается произношение, является слово. Отсюда особые требования к лексике, отобранной для вводно-фонетического курса, а именно:

- 1) употребительность (частотность);
- 2) высокая валентность (т.е. возможность употребить слово в большом круге различных высказываний);
- 3) конкретность;
- 4) несложность грамматической интерпретации;
- 5) соотнесенность с базисными синтаксическими конструкциями.

Наилучшие сроки для вводно-фонетического курса – 7–14 дней (2–3 недели в зависимости от количества часов). Работа над постановкой произношения продолжается и в дальнейшем.

2. Сопроводительный курс – следует за вводным, не выделяется как отдельный аспект, а занимает 5–15 минут в уроке русской речевой практики. Его задача – комментирование произносительных особенностей языкового материала основного курса: введение, закрепление и тренировка произносительных особенностей. Продолжительность сопроводительного курса – 1 год. Отрабатываются здесь следующие темы.

1. Согласные и гласные в различных позиционных условиях.
2. Сочетание согласных и гласных.
3. Ритмические модели многосложных слов.
4. Слова с подвижным ударением.
5. Произношение отдельных грамматических форм.
6. Центры ИК.
7. Правила чтения.

3. Корректировочный курс.

Курс для тех, кто ранее изучал русский язык и приехал в Россию для повышения квалификации. Дается обычно не менее 2 часов в неделю. Подбор материала зависит от желания самих слушателей.

Основные методические проблемы обучения произношению. Можно выделить три: опора на слуховой и артикуляционный образ (моторный, двигательный): ставить произношение каждого звука в отдельности или опираться на артикулярные характеристики русских звуков в целом с переходом затем к постановке отдельных звуков; осознание учащимися звуков и бессознательная имитация чужого произношения.

Нужно ли знакомить учащихся с артикуляцией звуков?

Знакомить необходимо, однако делать это надо не с помощью теоретических описаний, а главным образом путем подражания и имитации. Необходимо добиваться понимания образования и артикуляции данного звука и сознательного его воспроизведения. При этом необходимо обратить внимание на следующие моменты артикуляции для постановки русских звуков:

- 1) на форму губ (округлены, вытянуты, растянuty в стороны);
- 2) на артикуляцию языка: положение кончика языка (поднят или опущен), место преграды, движение языка вперед или назад, контакт боковых краев языка с зубами;
- 3) на напряженность органов речи;
- 4) на степень расширения (раствора) рта;
- 5) на работу голосовых связок;
- 6) на силу воздушной струи (ее характер, направленность).

При работе над фонетикой, сравнивая звуковую систему русского и родного языков, можно выделить.

1. Сходные звуки, которые легко усваиваются и не требуют фонетического осознания.
2. Звуки с незначительной разницей в произношении.
3. Звуки, характерные только для русского языка.

Простой имитацией здесь не обойтись – необходим целый комплекс разных видов работ: новый звук демонстрируется преподавателем, объясняется артикуляция звука в изолированном положении, затем в составе слога и слова; студенты многократно «пассивно» слушают; слушают и повторяют; повторяют без преподавателя со зрительной или словесной опорой; читают вслух текст соответствующего упражнения; пишут диктант.

Отработка произношения проводится на уровне звука в слоге, слова и предложения. Материал каждого занятия представляет комплекс, который объединяет употребление звука, ритмику слова и интонацию.

Далее более подробно рассмотрим наиболее важные вопросы методики обучения русскому произношению.

Особенности фонетической системы русского языка. Фонетическая система является той базой, в соответствии с которой происходит порождение звуков речи: она определяет взаимоотношение звуков данного языка и правила их функционирования в речи. Например, в русском языке согласные делятся на твердые и мягкие, а в английском, французском языках такого противопоставления нет. Русский человек автоматически контролирует себя, чтобы не сказать *угол* вместо *уголь*, иначе изменится смысл. Различия фонетических систем русского языка и родного языка учащегося создают большие трудности при обучении произношению, так как даже те звуки, которые, казалось бы, совпадают по артикуляции, на деле оказываются не одними и теми же.

Знания фонетической системы русского языка позволяют учащимся успешно преодолевать трудности при работе над русским произношением. Постепенно, шаг за шагом учащийся осознает место каждого изучаемого явления в системе, т.е. по отношению к другим

звуковым явлениям того же порядка. Это достигается не столько путем теоретических объяснений, сколько за счет правильно отобранного и организованного материала.

При обучении произношению особенно актуальна опора на родной язык учащегося. Ведь усвоенные с детства произносительные навыки речи на родном языке в высшей степени автоматичны и при этом, как правило, бессознательны. Поэтому учащиеся незаметно переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка, прежде всего особенности его системы и нормы. Фонетическая интерференция распространяется на так называемый фонетический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка как бы через призму системы родного языка – он слышит те фонетические различия и особенности, которые есть в его родном языке, и без специального обучения не услышит специфические особенности иностранного языка. Поэтому совершенно необходимо научить учащихся анализировать свое произношение.

Проблема сознательности и имитации в работе над произношением. В обучении произношению выделяются два метода – имитативный и сознательный (аналитико-имитативный). Суть имитативного метода в том, что учащийся должен сначала услышать звуковой образец, а затем его воспроизвести. Роль преподавателя здесь сводится к тому, что либо он сам произносит образец, либо дает прослушать соответствующую магнитофонную запись. Учащийся должен правильно услышать звуковой образец. Но оказывается, что правильно, неискаженно слышать звучащую речь на иностранном языке взрослый человек не всегда может. Ему мешает собственный слух, который воспитан системой родного языка. Поэтому, когда преподаватель дает задание «Слушайте», он должен знать, что учащиеся этому надо специально обучать. Сказанное объясняет серьезный недостаток имитативного метода: результаты обучения здесь всецело зависят от фонетических способностей учащихся. Имитативные, подражательные способности хорошо развиты у детей, но с возрастом большинство людей их утрачивает. Поэтому использованию имитации отводится вспомогательная роль в работе над произношением.

Сознательный (аналитико-имитативный) метод является ведущим при обучении произношению. Он опирается на принцип сознательности: усвоение материала должно происходить на основе его понимания учащимися. Другими словами, вводится элемент анализа изучаемого фонетического явления. Поэтому преподаватель начинает с объяснения материала, используя таблицы, схемы артикуляции звуков, схемы движения тона в разных интонационных конструкциях и т.д. Одновременно дается звуковой образец. Только после объяснения и демонстрации учащиеся сами произносят образец. Название метода –

аналитико-имитативный – отражает его суть: сочетание анализа (момента сознательности) и имитации. В методике специально подчеркивается, что имитация, которая идет после анализа, более эффективна, поскольку носит осознанный характер.

Произношение иноязычного звука должно стать сознательной операцией, а затем эта операция должна превратиться в бессознательный, автоматизированный навык. Чтобы добиться автоматизации, мы сначала «пропускаем через сознание» нужные операции, т.е. сосредоточиваем сознательное внимание на отработке сначала отдельных элементов артикуляции, затем звука в целом – отдельно и в составе слога. Далее, включая отработанный звук в состав слова и требуя произнести целое слово, а не отдельный звук, мы ставим учащегося перед необходимостью думать уже не о произнесении этого звука, а о произнесении слова в целом. Тут-то артикуляционные операции и начинают становиться собственно навыками, уходя из сферы сознания. Но основной этап – это когда слово включается в состав осмысленного коммуникативного высказывания. Общаясь при его помощи, учащийся вынужден сосредоточиться на том, что сказать – и вся фонетическая сторона речи становится для него бессознательной. Поэтому уже на начальном этапе обучения важно, чтобы учащиеся как можно раньше начали общаться (но после отработки всех звуков).

Отбор и организация фонетического материала. В подавляющем большинстве случаев обучения русскому произношению учащиеся должны усвоить фонетический минимум, который строится исходя из следующих принципов:

а) принцип соответствия потребностям общения (отклонения в произношении не должны мешать воспринимать и понимать речь);

б) принцип представительности по отношению к фонетической системе русского языка, т.е. должно обеспечиваться произношение звуков в соответствии с закономерностями их реального функционирования и с их системными отношениями.

Наиболее эффективным признан такой путь обучения, когда работа над произношением строится как ступенчатый процесс с постепенным снятием фонетических трудностей, последовательным углублением и расширением обрабатываемого фонетического материала. На начальном этапе обучения фонетический материал организуется в два концентрира:

а) вводно-фонетический курс;

б) сопроводительный курс фонетики.

В вводно-фонетическом курсе основной задачей является становление у учащихся слухопроизносительных навыков и одновременно приобретение ими знаний об основных чертах русской фонетической системы. В этот период преподаватель работает над каждой

из сторон слухопроизносительных навыков – акустической и артикуляционной. Работая над акустической стороной, преподаватель развивает слух учащихся, т.е. учит правильно слушать русские звуки (опознавать их и отличать друг от друга), различать на слух слова с разным местом ударения, различать предложения с разной интонацией. При работе над артикуляционной стороной слухопроизносительных навыков преподаватель основное внимание уделяет постановке русских звуков, ритмической организации слов с правильным ударением, правильному воспроизведению основных типов интонационных конструкций.

Вводно-фонетический курс, как уже говорили, рассчитан на 7–14 дней обучения. Минимальные сроки требуют тщательного отбора фонетического материала, исключения всего лишнего, без чего можно обойтись на первых порах. Однако даже в самом сжатом виде материал должен представлять фонетическую систему языка. Если введен глухой согласный /т/, то рано или поздно необходимо ввести звонкий /д/, а также мягкие /т'/, /д'/ – основные противопоставления данного звука. Иначе у учащегося возникает искаженное представление о месте звука /т/ в системе языка. Главный принцип отбора материала для начального этапа – представительность по отношению к фонетической системе языка. В вводно-фонетическом курсе материал изучается в следующем объеме.

1. Звуки и их основные противопоставления (гласные – согласные, глухие – звонкие, твердые – мягкие).

2. Ударение и создаваемые им ритмические модели двусложных и трехсложных слов; безударные гласные после твердых и мягких согласных; оглушение и озвончение согласных в слове.

3. Пять типов интонационных конструкций (ИК – 1, 2, 3, 4 и 5), которые служат для различения предложений по коммуникативным типам.

Указанный объем фонетического материала составляет базисную русскую фонетику. Его изучение обязательно в любом вводно-фонетическом курсе, независимо от того, в какой национальной группе проходит обучение. Последовательность введения материала может быть разной в зависимости от типа курса. Поэтому различаются два типа вводно-фонетических курсов.

1. С учетом родного языка учащихся.

2. Без учета родного языка учащихся.

Вводно-фонетические курсы первого типа являются наиболее эффективными, поскольку создаются на основе учета особенностей фонетических систем русского и родного языка учащихся. Сопоставление языковых явлений позволяет определить, какой материал будет легким для усвоения в данной группе учащихся, а какой окажется трудным, и соответствующим образом его расположить. На первых

уроках, когда дается легкий материал, преподаватель учит осознавать, чувствовать мышечные ощущения, которые возникают при произнесении иноязычных звуков, наблюдать расположение губ, языка и т.д. Учащиеся тренируют произносительный аппарат, вырабатывают способность выполнять новые, непривычные движения языком, губами и т.д. На последующих уроках отрабатывается наиболее трудный материал для данной национальности.

Вводно-фонетический курс второго (общего) типа не ориентирован на какой-либо конкретный язык учащихся. Последовательность введения материала определяется здесь логикой русского звукового строя. Сначала изучается материал, характеризующийся простыми артикуляционными работами (например, твердые согласные: т, д, н, с, з), затем вводятся звуки с более сложной артикуляцией – мягкие согласные, шипящие. Практика преподавания помогла выделить такие фонетические явления, которые вызывают затруднения у представителей многих национальностей (гласный /ы/, сочетания с «й», ИК-3 и др.). Обучение лексике и грамматике во вводно-фонетическом курсе подчиняется главной задаче – работе над произношением. Поэтому новое слово можно вводить только тогда, когда учащиеся умеют произносить все звуки, входящие в его состав, когда они усвоили соответствующую ритмическую модель и т.д. Значения слов чаще всего семантизируются с помощью наглядности, грамматический материал усваивается лексически, без специального объяснения. Основное внимание во вводно-фонетическом курсе уделяется устной речи: учащиеся отвечают на вопросы, задают вопросы, составляют высказывания по ситуации или по картинке. В то же время они учатся читать и писать по-русски. Обучение ведется по принципу устного опережения. Это означает, что последовательность работы над материалом должна быть следующей: сначала новый звук, слово, предложение должны быть услышаны учащимися, затем они это новое произносят, потом видят написанными в учебнике или на доске и, наконец, читают и пишут сами.

После вводно-фонетического курса начинается углубленное изучение лексико-грамматического материала в связи с овладением разными видами речевой деятельности: аудированием (слушанием и пониманием), говорением, чтением, письмом. Однако слухопроизносительные навыки у учащихся не до конца сформированы, поэтому параллельно с основными занятиями по русскому языку проводится сопроводительный курс фонетики. Его задача – совершенствование и автоматизация навыков произношения. Фонетический материал в сопроводительном курсе изучается в следующем объеме.

1. Согласные и гласные в разных фонетических позициях, сочетания согласных, сочетания гласных, произношение грамматических форм слова.

2. Ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением.

3. Слитность произношения слов в речи, безударные слова и слова с ослабленным ударением.

4. Закономерности синтагматического членения, возможное расположение центра интонационной конструкции и его перенос, интонационное оформление предложения в тексте.

Сопроводительный курс фонетики строится так, чтобы облегчить учащимся работу над лексикой и грамматикой, подготовить каждую новую порцию лексико-грамматического материала, сняв фонетические трудности.

Обучение по сопроводительному курсу проходит таким образом, что на фонетику отводится 5–10 минут на каждом занятии (фонетическая зарядка). Цель фонетической зарядки: а) предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей любого порядка: слуховых, произносительных, ритмико-интонационных; б) отработка фонетических навыков, которые по какой-либо причине оказываются недостаточно сформированными. Фонетическая зарядка проводится в начале занятия, так как обеспечивает настройку слухового и речевого аппарата учащихся на русское произношение, помогает переключиться на иностранный язык. Если в учебниках такой курс отсутствует, то преподаватель должен самостоятельно подготовить материал из урока учебника для фонетической зарядки. Виды и формы проведения фонетической зарядки разнообразны:

- чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;
- чтение сложных в фонетическом отношении частей предложения, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или конца;
- слушание с целью определения ошибок;
- определение отношения к чему-либо по интонации;
- произношение одного предложения с разной интонацией;
- повторение в паузу, синхронно за диктором;
- узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение и т.д.

Это может быть устный рассказ преподавателя, в котором трудное фонетическое явление должно прозвучать несколько раз, причем преподаватель должен обратить внимание учащихся на эту трудность и отработать этот фонетический материал. Можно проводить фонетическую зарядку в виде игры: назвать как можно больше слов с определенным звуком по командам. Опытный преподаватель еще несколько раз возвращается на уроке к фонетике, исправляя ошибки и тем самым приучая учащихся постоянно следить за своим произношением.

Для развития произносительных навыков рекомендуются следующие виды работ: хоровое повторение образцов, разучивание пословиц и поговорок, скороговорок на трудный звук, небольших стихотворений и песен.

Использование технических средств обучения в процессе формирования слухопроизносительных навыков

Одним из условий, обеспечивающих владение произношением, является использование зрительной и слуховой наглядности, ТСО (технических средств обучения). Роль ТСО особенно возрастает вне языковой среды. В это время магнитофон используется как на уроке, так и во внеаудиторное время (лингвфонный класс). Звуковые пособия строятся с учетом постепенного усложнения материала и обрабатываемых операций.

В первые дни вводно-фонетического курса предлагается прослушать знаковый материал (звуки, слоги, слова) с целью формирования фонетического слуха, создания слуховых эталонов изучаемых звуковых явлений. Затем предлагается не только прослушать, но и повторить параллельно слоги, слова и короткие предложения, имея перед глазами зрительную наглядность – печатный текст. Постепенно упражнения становятся все более сложными, они направлены как на развитие фонематического слуха, так и на формирование артикуляционной базы русского языка. Это упражнения типа: «Слушайте слова и предложения»; «Определите место ударения»; «Опознайте тренируемый звук»; «Определите тип ИК» и т.д. Проводятся специальные упражнения на выработку темпа речи: «Читайте текст вместе с диктором», «Читайте текст в паузу».

Наряду со слуховой полезно использовать зрительную наглядность: артикуляционные схемы, фото артикуляционных укладов, палатограммы. При постановке отдельных звуков применяется зеркало, с помощью которого можно контролировать артикуляции, например, артикуляцию губ; различную степень раствора ротовой полости при произнесении гласных звуков; губно-губную смычку, дорсальный уклад при произнесении согласных звуков и т.д.

Виды фонетических упражнений

В соответствии с видами речевой деятельности выделяются упражнения слуховые, артикуляторные и упражнения, направленные на развитие техники чтения.

Слуховые упражнения предшествуют артикуляторным при постановке звуков, затем параллельно используются оба вида упражнений. Среди слуховых упражнений следует выделять упражнения на различение, когда происходит формирование слухового эталона, и упражнения на опознавание, выполнение которых требует сформированных слуховых образцов. В упражнениях на различение трени-

руемый звук, ритмическая модель, тип ИК можно выделить в предъявляемых попарно словах и предложениях, а в упражнениях на опознавание – в отдельно предъявляемых словах и предложениях. После вводно-фонетического курса предпочтение отдается упражнениям второго типа (на опознавание).

Необходимым условием успеха работы по развитию фонематического слуха является немедленная коррекция ошибок в слуховых упражнениях. Один из усложненных вариантов слуховых упражнений на опознавание – фонетические диктанты.

Артикуляторные упражнения подразделяются на постановочные и упражнения на закрепление звука. В постановочных упражнениях звук произносится отдельно, затем в слоге, слове в легкой позиции, при этом в упражнении выдерживается принцип одной трудности. В таких упражнениях используется принцип от легкого к трудному, от благоприятной позиции к трудной, соблюдается возрастающая градация трудностей.

Упражнения на закрепление представляют собой произнесение и чтение слогов знакомых, а затем и незнакомых слов с двумя или несколькими трудностями, ответы на вопросы, короткие высказывания (одно–два предложения), чтение предложений, слуховые и артикуляторные упражнения на противопоставление смешиваемых фонетических явлений.

С точки зрения формирования слухопроизносительных навыков и умений важно правильное сочетание тренировочных и речевых упражнений. **Речевые упражнения** используются уже во вводно-фонетическом курсе, далее количество их увеличивается. **Тренировочные фонетические упражнения** представляют собой чтение и произнесение слогов, слов, словосочетаний и предложений. Речевые фонетические упражнения – это упражнения с коммуникативными заданиями типа: «Спросите...», «Ответьте на вопрос», «Закончите предложение», «Согласитесь или возразите собеседнику», когда внимание говорящего направлено на коммуникацию.

Отклонения в произношении русских звуков и способы их устранения

Отклонения при произношении могут быть разными.

1. Фонетические – неразличение в русском языке фонем, так как такие фонемы отсутствуют в родном языке учащихся (например, неразличение звуков /в/ и /б/ у испанцев, /е/ и /и/ у арабов, /л/ и /р/ у китайцев).

2. Фонетические (артикуляционные) – в родном языке имеется соответствующий звук, но произносится иначе (например, русские /т, д, н, с, з/).

3. Отклонения смешанного типа – неразличение фонем и нарушение артикуляции (произношение звука /и/ вместо /ы/). В русском

языке шесть гласных звуков: /а, е, о, у, и, ы/. Артикуляционную базу (систему движений и положений органов речи) гласных составляют движения языка по вертикали и горизонтали. По вертикали различаются три степени подъема языка: верхняя – для /и, ы, у/, средняя – для /е, о/ и нижняя для /а/. По горизонтали (по ряду, или месту подъема языка) различаются гласные переднего ряда /и, е/, среднего /ы/ и заднего /у, о/. При образовании звука /а/ язык почти не поднимается к твердому небу, традиционно /а/ считается гласным среднего ряда. Для характеристики гласных важно также наличие или отсутствие губной артикуляции (лабиализации). В русском языке лабиализованных два звука /о, у/.

При постановке русских согласных звуков следует обращать внимание на место и способ их образования. В русском языке 36 согласных звуков: /б – б', /п – п', /в – в', /ф – ф', /д – д', /т – т', /з – з', /с – с', /ц/, /ч', /ш/, /ж/, /щ/, /г – г', /к – к', /х – х', /й', /м – м', /л – л', /н – н', /р – р'. Главным признаком согласных звуков является шум, производимый струей выдыхаемого воздуха, когда она проходит через преграду, которую образует тот или иной орган речи. Согласные характеризуются по месту и способу образования и по дополнительной артикуляции: твердости – мягкости, глухости – звонкости.

По месту образования согласные делятся на губные: губно-губные /п – п', б – б', м – м'/ и губно-зубные /в – в', ф – ф'/; язычные: переднеязычные зубные, которые произносятся с опущенным к нижним зубам кончиком языка /д – д', т – т', н – н', л – л', з – з', с – с', ц/; переднеязычные небно-зубные, которые произносятся с кончиком языка, поднятым к передней части твердого неба или альвеолам: /ш, ж, ч', р – р', при котором кончик языка поднят к твердому небу, загнут и дрожит; среднеязычный /й/ и заднеязычные /г – г', к – к', х – х'.

Основное внимание следует уделять положению кончика языка: а) опущен вниз, к нижним зубам – дорсальный тип артикуляции (/т – т', д – д', з – з', с – с', ц/); б) поднят к твердому небу и загнут – какуминальный тип артикуляции (/ш, ж, р – р'/); в) поднят и образует смычку с альвеолами – апикулярный тип артикуляции (/л – л', н – н', ч/).

По способу образования согласные делятся на: щелевые – /в – в', ф – ф', з – з', с – с', ш, ж, щ, й', х – х'/; смычные (взрывные) /б – б', п – п', д – д', т – т', г – г', к – к'/; смычно-проходные боковые /л – л'/ и носовые /м – м', н – н'/; аффрикаты /ц, ч'/ и дрожащие /р – р'.

По дополнительной артикуляции согласные делятся на твердые и мягкие. Артикуляция твердых согласных сопровождается оттягиванием языка назад, мягкие согласные имеют поднятую спинку языка, продвинутой язык вперед-вверх и более высокий тон по акустической характеристике по сравнению с твердыми согласными. Всегда твердые согласные /ж, ш, ц/, всегда мягкие /ч', щ', согласный /й/ не является

мягким, но воздействует на соседние звуки в потоке речи как мягкий. Остальные составляют 15 коррелирующих по твердости – мягкости /б – б', п – п', м – м', в – в', ф – ф', д – д', т – т', н – н', с – с', з – з', л – л', р – р', к – к', г – г', х – х'/.

Важным признаком русских согласных является их классификация по признаку глухости – звонкости. Артикуляция звонких согласных сопровождается работой голосовых связок. Это ощутимый момент артикуляции, так как вибрацию голосовых связок можно почувствовать, если положить руку на горло и произносить глухие и звонкие согласные. Глухие согласные произносятся с большим напряжением органов речи. Звонкие согласные: /б – б', в – в', з – з', ж, г – г'/; глухие согласные: /п – п', ф – ф', т – т', с – с', ц, ч', ш, щ, к – к', х – х'/; сонорные согласные: /м – м', н – н', л – л', р – р', й/. Глухость – звонкость выявляется в позициях перед гласными, сонорными и /в – в'/, которые определяются как сильные позиции. Слабые позиции по глухости – конец слова и перед глухими, а по звонкости – положение перед шумными звонкими согласными, кроме /в – в'/.

Работа над согласными звуками обычно начинается с постановки смычных согласных, так как смычка является ощутимым моментом артикуляции. У губных и переднеязычных согласных смычку можно увидеть, у заднеязычных ощутить. Русские смычные согласные произносятся без взрыва, имплозивно, хотя смычка должна быть жесткой, и воздушная струя, разрывающая смычку, сильная. Русские щелевые звуки более длительные и напряженные, их можно тянуть.

Твердость – мягкость согласных в русском языке играет смысло-различительную роль. Управляемыми моментами при артикуляции мягких согласных является продвижение всего тела языка вперед, сосредоточение его в передней и передне-средней части ротовой полости, более высокий уровень тона, и-образная окраска. Твердые согласные имеют ы-образную окраску. Наиболее благоприятной позицией при постановке мягких согласных является позиция между звуком-помощником /и/ (*уди*) и перед гласными (*тема, тетя*).

Последовательность работы должна быть такой:

- 1) постановка мягких согласных в слого, слове, словосочетании, предложении;
- 2) закрепление артикуляции в тренировочных упражнениях;
- 3) упражнения на противопоставление твердых и мягких в случае их неразличения в какой-либо позиции (та – тя);
- 4) противопоставление твердых и мягких согласных в сочетании с /й/ (та – тя – тья).

При работе над произношением глухих и звонких согласных обращается внимание на степень участия голоса и учитывается сила мускульной напряженности активных и пассивных органов речи.

Произношение звонких согласных сопровождается работой голосовых связок на всем протяжении артикуляции, русские звонкие согласные – полнзвонкие. Типичная ошибка иностранных учащихся – замена на полузвонкие, которые воспринимаются русскими как глухие. При постановке глухих согласных важно учитывать их большую напряженность и энергичность. Для звонких согласных благоприятной позицией будет положение между гласными и звуками-помощниками (сонорные): /ба, аба, баба; нба, мба, лба/. Последовательность работы такая:

- 1) постановка звука;
- 2) закрепление артикуляции в тренировочных упражнениях;
- 3) упражнения на противопоставление глухих и звонких в разных словах (*собор – забор*), а затем в одной (*засада, сезон*).

Техника работы по постановке наиболее трудных звуков

Наиболее трудным для всех национальностей является русский гласный звук /ы/. При постановке данного звука необходимо обратить внимание на то, что язык отодвинут назад, средняя часть языка поднята, губы растянуты, расстояние между зубами (ротовой угол) – 0,5 см. Звуки-помощники /к, г, х/ обеспечивают оттянутость языка. Дополнительный прием – тянуть звук /у/ и растягивать губы, а углы губ прижимать к зубам.

Среди согласных звуков наибольшую трудность вызывает произношение шипящих и аффрикат. При постановке согласных /ш, ж/ язык оттянут назад, кончик языка поднят вверх и загнут, губы округлены, воздушная струя теплая, сильная, широкая, направлена на небо, голосовые связки вибрируют при произнесении /ж/. Звуки-помощники – /о, у/ и /г/. Благоприятная позиция между гласными и в сочетании с /м/, /н/ – /мжа, жма, нжа, жна/.

Согласный звук /ш/ имеет такую артикуляцию: язык продвинут вперед, края языка касаются боковых зубов, кончик языка у основания верхних зубов; губы слегка выпячены вперед и округлены, углы губ прижаты к зубам, зубы разомкнуты; воздушная струя широкая, сильная, к альвеолам. Если учащийся может произнести русский звук /ш/, то можно при произнесении этого звука опустить кончик языка и язык продвинуть вперед. Если учащийся может правильно произносить мягкий /с/, то если долго тянуть этот звук, поднимая кончик языка, получим /ш/, причем воздушная струя из холодной и узкой становится теплой и широкой.

Мягкая аффриката /ч/ имеет смычку и щель, язык продвинут вперед, кончик и передняя часть языка прижаты к альвеолам, губы округлены, углы губ напряжены, зубы сжаты. Сильная, теплая воздушная струя направлена на альвеолы. Звуки-помощники: /и/, сочетания /т'е, т'и/ и мягкий /т'/ со звуком /ч'/: *течь, пить чай*.

Согласный /ц/ тоже имеет смычку, но другую. Язык оттянут назад, кончик языка у нижних зубов, передняя часть языка у твердого неба и верхних зубов, зубы сомкнуты. Губы растянуты и слегка раскрыты. Под напором холодной, узкой струи на нижние передние зубы смычка переходит в щель. Звуки-помощники /т, д/ перед /ц/: *отцы, молодцы* (таким образом удлиняется смычка). Благоприятные позиции в сочетании с гласными /а, о, у, ы/ в неначальном слого: */ацы, ацу, ацо/*.

Наибольшую трудность представляет собой произношение русского согласного /л/. Твердый согласный /л/ имеет следующие ощутимые моменты артикуляции: язык отодвинут назад, передняя часть языка поднята, смыкается с верхними и нижними зубами, кончик языка напряженный и узкий, зубы не сомкнуты, губы слегка выдвинуты вперед, голосовые связки вибрируют. Если напрягать переднюю часть и его кончик, боковыми частями языка касаться верхних зубов, то это приведет к напряжению и подъему задней части языка. Язык примет форму ложки. Звуки-помощники /о, у; к, г, х/. При мягком /л'/ язык продвигается вперед, передняя часть языка менее напряжена, средняя часть языка поднята, широкий кончик языка касается верхних зубов, губы растянуты, голосовые связки вибрируют. Звуки-помощники: /и/ и сочетания /ч'и, д'и, т'и/: *чили, тили* и т.д.

Русский звук /р/ тоже вызывает много трудностей. Кончик языка вибрирует у верхних зубов. Наиболее трудные позиции в конце слова и между мягкими согласными. Звуки-помощники /а, о, у/ и согласные /ж, з, т, д/: *тра, дра, тро, дро, тру, дру*. Для мягкого /р/ звук-помощник /и/: */жр'и, зр'и, ир'и/*.

Среди заднеязычных наиболее трудным является звук /х/. При артикуляции следует учитывать, что губы округлены, рот раскрыт, язык оттянут назад, голосовые связки не вибрируют, воздушная струя теплая. Возможен такой прием: произносить звук /к/, плавно опуская язык и усиливая воздушную струю. Или можно произносить гласный /у/, тянуть его, напрягая язык и усиливая воздушную струю. Звуки-помощники /о, у, к/: */кхо, кху/*.

Работа над произношением слова

Работа над словом связана в первую очередь с усвоением природы русского ударения. В русском языке ударение разноместное (может быть на любом слого слова – *комната, дорога, голова*), подвижное (возможен переход с одного слога на другой в разных формах одного слова – *дом, дома, дома, домов*), смыслоразличительные (*замок, замок*), силовое (ударный слог выделяется большей напряженностью и четкостью артикуляции). Артикуляторная особенность русского ударения заключается в выделении ударного слога по длительности и напряженности. Во вводно-фонетическом курсе изучается качество ударения, редукция гласных, противопоставление ударного

слога безударным, а также проводится работа по изучению моделей 1, 2, 3-сложных слов с разным местом ударения (*та, тата, тата, татата, татата, татата*). Затем усваиваются многосложные слова с ударением на разных слогах. Усвоению ритмической модели слова помогают такие приемы, как простукивание и прохлопывание ритма (преподаватель рукой или карандашом ударяет по столу то сильнее, то тише), ритм можно задавать хлопками в ладоши.

Работая над редуцией, можно опираться на такой осязаемый момент артикуляции, как степень раствора рта. При произношении ударного /а/ раствор рта самый большой (расстояние между верхними и нижними зубами примерно 3 см), при произнесении редуцированного первой степени /л/ раствор рта значительно меньше (1,5 см), при произнесении редуцированного второй степени /ъ/ – самый маленький (0,5 см). Контроль раствора рта можно осуществить с помощью зеркала, причем контролю помогает фиксирование артикуляции.

Нарушения русского ударения могут быть связаны с удлинением ударного гласного при отсутствии напряженности артикуляции, нарушение количественной редуции – удлинение безударных гласных или изменение качества безударного звука. В этом случае проводится фонетическая зарядка, отрабатывается последовательно изменение гласного в 1, 2-м и других предударных и всех заударных слогах. Особое внимание следует обратить на слитность произношения предлогов и частиц со словами (*на столе, о нас, перед домами, не буду, не видел*). Отработку норм акцентирования по месту ударения для учащихся разных национальностей необходимо проводить с учетом родного языка. Необходима отработка ударения в словах «интернациональной» лексики типа *транспорт, фундамент, импорт, космос*.

Трудность для произношения представляет стечение согласных: *встреча, мгновение*. Распространенная ошибка – вставка гласных между согласными, часто между смычными глухими согласными. Сначала отрабатываются труднопроизносимые сочетания звуков в изолированном положении, а затем в упражнениях на сопоставление слов со стечением согласных и без него.

Сложностью для иностранных учащихся является переключение артикуляции с твердых согласных на мягкие (*математика, переписывать*), с заднеязычных на переднеязычные и наоборот, с аффрикаты /ч/ на аффрикату /ц/, со щелевых на аффрикаты и мягкие переднеязычные (щ – ч – ть). Это типичная черта артикуляционной базы слова в русском языке, которую необходимо учитывать при отборе лексики для начального этапа обучения.

Возможны ошибки, связанные с позиционным изменением согласных: оглушение звонких в конце слова, в середине слова, на стыке

слов перед глухими согласными – *зуб /зуп/, автобус /афтобус/, в саду /ф саду/* – и озвончение глухих согласных перед звонкими – *сделать /зд'елать/ отдых /одых/ просьба /проз'бь/,* кроме /л, р, м, н, в/.

Система упражнений включает работу над следующими трудностями:

1) ритмическая организация слов, словосочетаний, коротких предложений;

2) редукция гласных после твердых и мягких согласных;

3) произношение сочетания согласных внутри слова и на стыке предлога и слова или на стыке слов;

4) переключение артикуляции с твердых на мягкие; переднеязычных на заднеязычные и наоборот, с аффрикаты /ч'/ на аффрикату /ц/, с щелевых на аффрикаты и мягкие переднеязычные /ш – ч' – т'/.

Поставив произношение слова на простейших моделях, мы создадим необходимые предпосылки для обучения интонационному оформлению предложений и текстов.

В заключение можно сказать, что результаты обучения зависят от преподавателя, его профессионального мастерства, владения методами и приемами фонетической работы на уроке, его изобретательности, фантазии, остроумия и, конечно, от его терпения, доброжелательности, тактичности по отношению к своим ученикам. Все это в конечном счете обеспечивает успех в работе над специфическим, трудным, но очень важным аспектом практического русского языка – обучением произношению.

Обучение произношению является необходимым условием для формирования навыков и развития умений всех видов речевой деятельности на русском языке. Плохое произношение и неправильное ударение затрудняют понимание речи, даже если она построена грамматически правильно. Кроме того, фонетические ошибки отражаются и на письме.

Задачей обучения фонетике на начальном этапе является формирование слухопроизносительных навыков на основе приобретения знаний о фонетической системе русского языка и ее отличиях от родного языка учащихся. Фонетический материал организуется во вводно-фонетический, сопроводительный и корректировочный курс. Сопроводительный курс имеет целью доведения произношения до степени навыков. Корректировочные курсы направлены на закрепление и активизацию произносительных навыков артикуляции звуков, ритмики и ударения русского слова, а также интонационного оформления высказывания.

Наиболее эффективным методом обучения произношению является аналитико-имитативный, основанный на сознательном отношении учащихся к усваиваемому материалу.

Система фонетических упражнений включает как тренировочные, так и речевые упражнения.

Приемы постановки звуков опираются на открытое и скрытое управление артикуляциями. Работа над русским словом связана с усвоением природы русского ударения, ритмических моделей, слитного произношения предлогов со словами, слов в синтагме, переключения артикуляции и позиционных изменений гласных и согласных звуков.

Ритмика русского слова. Обучение русскому ударению и интонации

Постановка произношения слова сводится к усвоению особенностей русского ударения, которое обеспечивает фонетическое единство.

Каждое слово в русском языке имеет ударение. Это выражается в том, что один из слогов слова произносится более четко, длительно, напряженно, чем другие. Такой слог, как и гласный этого слога, называется ударным. В безударном положении гласные изменяются качественно и количественно. Гласные звуки в безударных слогах произносятся менее отчетливо, более кратко и слабо. Ударный слог длиннее, активнее, сильнее, напряженнее, чем безударный. Сравните: был – была, дом – дома – дома и т.д.

Ударение осуществляется через ритмические модели. Постановка слова должна сочетаться с работой над звуками.

Основа ритмики – выделение ударного слога на фоне безударных. Ударение играет важную роль в русском языке, так как оно дает возможность различать слова или формы одного слова. Например, дома – дома; дорогой – дорогой. В русском языке ударение не закреплено за каким-то определенным слогом, оно разноместное и подвижное, поэтому место ударения в словах необходимо запоминать: берег, товарищ, холодный, больной, продал, увезла и т.д.

Постановку ритмики слова рекомендуется осуществлять в следующей последовательности: Тата (– _), таТа (_ –), Татата (– _ _), таТата (_ – _), татаТа (_ _ –). При отработке ударения необходимо обращать внимание на разницу в громкости, тембре ударных и безударных слогов, слитность и быстрый темп произнесения безударных слогов.

Какие ошибки можно предвидеть в обучении ритмике слова?

1. Напряженное произношение безударных слогов /тоже/. Здесь необходимо работать над снятием напряженности в слоге /же/.

2. Удлинение заударных слогов /делаал/. Методическая задача при обучении ритмике состоит в следующем: научить различать на слух и воспроизводить два типа слогов – напряженный, длительный ударный и слабый, неясный безударный, а также выработать навык перехода от ударного к безударному слогу.

Вся система упражнений должна быть подчинена основной задаче: развить контраст ударных и безударных слогов. В ритмике учитывается количество слогов и место ударения. Необходимо идти от простого к сложному. Начинать работу над постановкой ударения следует с односложных слов, так как показывая односложные слова типа /да, тот, стол/, не надо тянуть, а давать нормальную русскую длительность. Произношение односложных слов можно закрепить в словосочетаниях и односитагменных предложениях типа: Дай мне ручки. Вот книги.

Переход к отработке двух- и трехсложных слов с разным ударением должен начинаться с упражнения на слуховое наблюдение за словоделением и словосоставом. Он – один слог, она – два слога, рана – два слога (потому что два гласных). Далее отрабатывается выделение ударного слога по длительности и напряженности по отношению к безударным слогам. Для упражнений можно подбирать двусложные, а затем и многосложные слова, различающиеся по ударению.

Большую трудность для иностранных учащихся представляет стечение согласных, так как во многих языках нет стечения согласных. Наиболее распространенной ошибкой является вставка гласного между согласным: (встреча – /фиситреча/). Вставка гласного между согласными нарушает ритмику конкретного слова и в некоторых случаях может привести к смешению значений (пароход – проход). Для устранения вставки гласного между согласными полезны упражнения на сопоставление слов со стечением и без стечения согласных /дано – дно, город – горд/.

Одним из видов упражнений является разучивание ритмических моделей. Какие могут быть модели?

Односложные: он, тут, там.

Двусложные с ударением на первом слоге: Тата – первый тип и с ударением на втором слоге: таТА – второй тип.

Трехсложные слова с разным местом ударения: Татата – комната, татаТА – темнота, таТАта – погода.

Особое внимание нужно обращать на произношение заударного слога. В таких словах, как **папа, мама**, нужно устранять излишнюю длительность и напряженность заударного слога. На этом же этапе необходимо иностранных учащихся познакомить с правилами чтения – редукцией гласных безударных слогов. Очень важно, чтобы учащиеся на слух могли определять место ударения, а также сами смогли представить его. Более сложным является обучение ударению при чтении текста. Какие ошибки могут быть при чтении? – Неправильное определение места ударения. Учащиеся должны запоминать место ударения, так как в русском языке ударение подвижно даже в рамках одного слова. Чтобы облегчить эти трудности, можно наметить группы слов, на которые распространяются правила ударения.

Существуют группы слов с постоянным ударением на окончании, на словообразовательном суффиксе, на слоге, предшествующем суффиксу, и т.д. Так, например, в существительных женского рода с окончаниями -ИЯ ударение всегда находится на слоге перед -ИЯ: аудитория, лаборатория, в существительных среднего рода с окончанием -ИЕ: собрание, заседание ударение находится на слоге перед -ИЕ. В существительных мужского рода суффиксы -ИЗМ, -ИСТ, -АНТ, -АНИН и другие всегда ударны: социализм, коммунист. В существительных мужского рода с окончанием -ТЕЛЬ: учитель, преподаватель ударение на слоге перед окончанием -ТЕЛЬ. Неподвижное ударение имеют прилагательные с суффиксом -ИЧЕСК: химический, политический, с суффиксом -АЛЬН: музыкальный, театральный, в прилагательных с суффиксом -ТЕЛЬН ударение всегда на слоге, предшествующем этому суффиксу: строительный, внимательный.

В русском языке есть группы: существительных, глаголов, где при образовании форм одного и того же слова ударение может перемещаться с одного слога на другой, с одной морфемы на другую – с основы на окончание, с окончания на основу: стол – столы, дело – дела, город – города, страна – страны, окно – окна, пишу – пишешь, верчу – вертишь, люблю – любишь и т.д. Эта особенность называется подвижностью русского ударения, а само такое ударение – подвижным. В отличие от подвижного неподвижное ударение имеет место в тех случаях, когда при образовании разных форм одного и того же слова ударение остается на одном и том же месте: буква – буквы – букве, стерегу – стережешь – стерегут, умна – умно – умны.

При изучении русской интонации на начальном этапе прежде всего мы должны отметить, что когда мы говорим, то произносим слова не изолированно, отделяя друг от друга интервалами, а объединяя их в группы слов, связанные между собой по смыслу и интонационно – синтагмы. Под термином **«синтагма»** понимается группа слов (или одно слово), представляющая единое смысловое целое для данного контекста и для данной ситуации, возникающее в процессе речи – мысли и фонетически оформленное. Предложение может представлять собой как одну синтагму (односинтагменное предложение), так и несколько (многосинтагменное). Предложение «Я читаю» представляет собой одну синтагму. В предложении «Я читаю, а он слушает» – две синтагмы. Умение членить предложение на синтагмы должно быть выработано у учащихся на ранних этапах изучения русского языка. Каждое предложение произносится с определенным типом интонации (интонационной конструкцией). Овладение основными типами интонационных конструкций – важная задача обучения фонетике. Ученые давно обнаружили, что неверная интонация гораздо чаще приводит к непониманию, чем неверное, неточное произношение звуков.

Изучение русской интонации на начальном этапе предлагает знакомство с основными типами ИК и их употреблением, понятием центра ИК и его местом в предложении.

В каждой интонационной конструкции выделяется центр интонации – это ударный слог главного по смыслу слова, предударная часть и заударная часть. Ударная часть состоит из одного слога, а предударная и заударная части могут состоять из нескольких слов, из одного слога и т.п. Например: «Сегодня холодно» интонационным центром является ударный слог /хо/ в слове холодно. Предударная часть – сегодня, а заударная часть – лодно.

Интонация – это различные соотношения количественных изменений тона, тембра, интенсивности, длительности звуков, служащие для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний. В зависимости от изменения движения тона в русском языке выделяются семь типов интонационных конструкций. Эти интонационные конструкции служат важнейшим средством различения смысла звучащих предложений.

На начальном этапе предлагаем дать 5 типов интонационных конструкций, наиболее часто встречающихся в русском языке.

ИК-1 интонация повествовательного предложения: Это дом. Это Андрей (понижение тона в конце последнего слова). Эта интонация называется интонацией точки. Предударная часть произносится на среднем тоне говорящего. В ударной и заударной части происходит понижение тона ниже среднего. Ударный гласный в центре ИК значительно длительнее предударных и послеударных, он произносится протяжно, плавно.

Следует запомнить наиболее типичные синтаксические конструкции, которые интонируются как ИК-1.

1. При ответе на вопрос: – Это книга?
– Да, это книга.
2. Для выражения сообщения: – Вот институт. Это аудитория.
3. При прямой речи, когда слова автора находятся в предложении перед двоеточием. Преподаватель сказал: «Откройте книги».
4. Во всех предложениях, где последующее раскрывает смысл предыдущего: Моя семья небольшая – отец и мать.
5. При выражении завершенности в простом повествовательном предложении. Это всегда конец сообщения: Я иду домой. И она идет.

ИК-2 интонация вопросительного предложения с вопросительным словом: – **Кто** это? – **Где** Наташа? (Ударный слог вопросительного слова произносится с усилением словарного ударения – это интонационный центр предложения). После этого идет резкое понижение тона. Итак, центр ИК-2 находится на вопросительном слове. Предударная часть произносится на среднем тоне или с незначительным

повышением. Ударная часть – с небольшим спокойным повышением тона и усилением словесного ударения. Заударная часть – на уровне тона ниже среднего.

ИК–3 интонация вопросительного предложения без вопросительного слова: Это Наташа? Это журнал? Вопрос здесь выражается только интонацией, а интонационным центром данного типа предложений является ударный слог выделенного вопросом слова. Предударная часть произносится на обычном среднем тоне говорящего. Ударная часть произносится с резким повышением тона выше среднего. Трудность в том, что в пределах одного слога продолжается повышение тона. Заударная часть произносится с понижением тона ниже среднего. Центр ИК–3 может передвигаться в предложении в зависимости от цели высказывания. Например:

- Он учится в университете? – (Да, он.)
- Он **учится** в университете? – (Нет, не учится.)
- Он учится в **университете**? – (Нет, в институте.)

ИК–4 это интонация неполного вопросительного предложения с союзом а: – Я слушаю радио. А ты? – Я читаю текст. А Наташа? Три собеседника – всегда удобная ситуация для использования ИК–4. Предударная часть ИК–4 произносится на среднем тоне говорящего, ударная часть начинается на точке ниже среднего тона, а затем в пределах слога тон ровно повышается: – А Наташа?

ИК–5 интонация восклицательного предложения с местоименными словами **какой, как**: Какой красивый дом! Как здесь красиво! Для выделения центра ИК необходимо работать над усилением словесного ударения.

В потоке речи происходит смена одного типа ИК другим. Сочетание ИК практически не знает предела и регулируется целями высказывания и закономерностями употребления типа ИК. В потоке речи возрастают возможности интонации благодаря контрастности сочетания ИК. Контрастность создается разной длиной синтагм, разными типами ИК, разной степенью выраженности компонентов интонации сочетающихся ИК. Интонационные средства языка многообразно взаимодействуют с синтаксическим строением и лексическим составом высказываний.

И в заключение надо сказать, что овладение ИК – важнейшая задача обучения фонетике.

ТЕМА 9. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

Коммуникативная методика, которая лежит в основе преподавания русского языка иностранным учащимся нефилологам, формулирует перед преподавателями главную задачу – обучение речевой деятельности на изучаемом языке, т.е. обучение чтению, слушанию, говорению, письму. Однако совершенно очевидно, что успешная речевая деятельность невозможна без определенного минимума языковых знаний. А это означает необходимость организации единого обучения языку и речи. Языковые знания, которые могут быть представлены системой фонетических, грамматических и лексических средств, являются необходимой базой для формирования у учащихся умения читать, слушать, говорить и писать на изучаемом языке.

Вопрос – обучать или не обучать грамматике – не должен существовать. Без опоры на грамматику процесс овладения иностранным языком будет длительным и менее эффективным. Осознание грамматического материала – обязательное условие для скорейшего овладения языком.

Целью настоящего раздела является изложение основных вопросов методики обучения русской грамматике как средству овладения речевой деятельностью.

Грамматика – это такой аспект языка, в котором содержатся сведения о строении слов, о формах словоизменения, видах словосочетаний и типах предложений.

Владеть грамматикой – это значит уметь образовывать формы слов, строить предложения. А необходимость в этих действиях возникает тогда, когда есть потребность выражения своих мыслей и понимания чужой мысли в процессе речевого общения. Следовательно, мы можем говорить о служебной роли грамматики при овладении иностранным языком как средством общения.

Изучение грамматики в аудитории учащихся-нефилологов ориентируется на определенные цели и условия обучения, на конкретный контингент учащихся. В связи с этим объем грамматического материала и система его подачи может варьироваться. Однако принципиально общим остается подход: от содержания мысли к форме ее выражения. Введение в учебный процесс того или иного грамматического материала диктуется только его коммуникативной необходимостью, т.е. необходимостью выражения определенного содержания. Всякий раз учащийся должен понимать, для чего предлагается та или иная грамматическая тема. Грамматические правила даются не для простого их заучивания, а для того, чтобы с опорой на эти правила учащиеся могли сознательно совершать грамматические действия в процессе речевой коммуникации. Именно в этом находит свое отражение важный общедидактический принцип сознательности обучения.

Сознательно-практический метод предполагает систематизацию и осознание учащимися грамматических явлений, которые они должны использовать в практической речи.

Какое место отвести грамматике и как ее преподавать?

В практике обучения отсутствуют чисто грамматические уроки, чисто теоретические объяснения. От учащихся не требуется знания правил. Грамматический материал вводится так, что учащиеся не замечают, грамматика это или не грамматика. Все искусство преподавателя состоит в том, чтобы организовать обучение на базе строгой грамматической системы, чтобы за счет хорошо продуманных занятий и упражнений подвести учащихся к грамматически правильно построенной русской речи.

Как же сделать так, чтобы обучение грамматике вливалось в работу по развитию речи? Как с первых шагов обучения обеспечить коммуникативную направленность в преподавании грамматики? Как научить слушателей пользоваться русским языком, не заучивая грамматические правила?

«Активная грамматика при описании языковых явлений идет от смысла к форме, причем отбор учебного материала можно строго ограничить, отобрав самые употребительные способы выражения данных смысловых отношений и исключив синонимические конструкции и формы... Пассивная грамматика... служит не для образования форм слова и оформления мыслей в предложение, а для анализа грамматики оформления слов и понимания на основе этого анализа смысла сказанного или написанного».

Ядро грамматического минимума для начального этапа составляют следующие темы: падежная система русского языка (на материале имен существительных), притяжательные и указательные местоимения, прилагательные, спрягаемые формы глагола, глагольное управление.

При организации учебного грамматического материала должна быть четкая система. В основе любого учебника есть своя определенная последовательность, этапность в изучении материала. Каждый преподаватель, работающий по выбранному им учебнику, должен хорошо понимать эту систему. Прежде всего следует помнить, что в учебнике представляется тот материал, который наиболее необходим для решения коммуникативных задач учащихся, т.е. для использования его в реальных ситуациях общения. В то же время надо иметь в виду, что система отработанных языковых явлений выстраивается по принципу: от простого к сложному. Например, какое значение дательного падежа: адресата (кому?) или дательного падежа со знанием лица, к которому направленно движение (к кому?), предлагать для изучения раньше? Опыт показывает, что целесообразнее начинать с

первого, основного значения дательного падежа, которое усваивается легче, чем второе его значение.

Последовательность изучения отдельных явлений, их отбор и расположение, как уже говорилось выше, определяются их значимостью для речевого общения в условиях выделенных ситуаций. Необходимость дать учащимся возможность уже после нескольких первых уроков участвовать в реальной речевой коммуникации привела к тому, что однородный грамматический материал делится на порции. Например, знакомство с падежной системой русского языка начинается с изучения предложного падежа существительных со значением места (для ответа на вопрос где?). Через определенное время этот материал опять рассматривается и закрепляется в употреблении уже нового значения предложного падежа – объекта мысли (для ответа на вопросы о ком? о чем?). Такое распределение материала по циклам получило название **концентрического**. При подобном расположении материала происходит расширение знаний учащихся на основе уже изученного, повторение и закрепление ранее известных фактов языка.

Концентрическое расположение грамматического материала, которое связано с предъявлением его дробными порциями, вызывает необходимость вводить в процесс обучения специальные систематизирующие уроки по обобщению изученного материала. Здесь даются правила – обобщения и закономерности в употреблении форм. Однако следует отметить, что обобщать надо не единичные факты, а то, что является в языке типовым. Исключения рекомендуется давать на запоминание как отдельные лексические единицы. Например, окончание предложного падежа -у: на полу, в углу, в шкафу, в саду и т.д.

Таким образом, концентрическое расположение грамматического материала позволяет с первых же шагов обучения сделать его средством речевого общения. В то же время это позволяет вводить новый материал на основе повторения и закрепления ранее изученного.

В методике преподавания русского языка как иностранного общепринятым является требование предъявлять учебный грамматический материал только в предложении, во фразе, т.е. на синтаксической основе. (Синтаксис – это раздел грамматики, включающий в себя две основные части: 1) учение о словосочетании и 2) учение о предложении.) Отсюда следует, что минимальной единицей представления учебного материала оказывается предложение, которое используется преподавателем в качестве речевого образца. Например, навыком употребления винительного падежа имен существительных учащиеся овладевают не через заучивание изолированных форм слов, а во фразах типа: «Студент рассказывает текст», «Студент пишет письмо», «Студент читает книгу».

Такой речевой образец – это типовое предложение, по аналогии с которым учащиеся могут построить однотипные фразы путем различ-

ного лексического наполнения и варьирования его компонентами. Исходные минимальные структуры (фразы) могут усложняться за счет распространителей или различных соединительных средств. Например, «Студент читает книгу. Студент читает интересную книгу. Студент читает интересную книгу о Москве» и т.д. «Студент читает текст, а преподаватель слушает. Мария пишет, Виктор тоже пишет» и т.п.

Использование речевых образцов связано с необходимостью одновременной работы над грамматикой и лексикой, так как параллельно с усвоением структуры предложения, правил его расширения учащиеся включают новые слова. При этом же неотъемлемой частью является работа над звуками и интонацией русской фразы. Таким образом, речевой образец – типовое предложение – органично объединяет все три аспекта языка: фонетику, грамматику и лексику.

На отбор и организацию учебного материала существенное влияние оказывает важный методический принцип – **учет родного языка учащихся**.

Здесь, однако, следует помнить, что прибегать к сопоставлению с родным языком учащихся следует осторожно и только в крайних случаях, когда изучается новое для учеников явление или отмечаются несовпадения русского языка с родным языком учащихся. Ограничения в использовании родного языка учащихся прежде всего объясняются тем, что, как отмечают психологи, на уроке должна быть создана атмосфера максимально полного погружения учащихся в стихию изучаемого языка. Экспериментально доказано, что это обеспечивает более прочное усвоение материала. С другой стороны, прибегать к сопоставлению с родным языком можно только при уверенности, что учащиеся хорошо знают грамматику родного языка.

Если в работе используется национально ориентированный учебник, то в нем материал дается с учетом особенностей фонетической, грамматической и лексической систем родного языка учащихся или языка-посредника. В таком учебнике изложение материала, задания к упражнениям и т.п. ведется на языке учащихся.

Однако в практике преподавания русского языка как иностранного есть также учебники общего типа, которые ориентированы на широкую аудиторию. Например, учебный комплекс «Русский язык для всех». В работе с грамматическим материалом можно выделить основные приемы усвоения грамматики.

Приемы усвоения грамматики

Предметный – грамматические категории «привязываются» к реальным предметам, которые находятся в классе или могут быть принесены в класс. Например, надо ввести и закрепить употребление родовых форм имен существительных и местоимений. Мы берем несколько предметов: журнал, карандаш, учебник, сумку, книгу, газету, ручку, окно и др. Сначала учащиеся просто повторяют за преподава-

телем. Затем отвечают на вопрос: Что это? (Это журнал). После чего отвечают на вопрос: Где журнал? Он (она, оно) здесь (там).

Далее можно организовать работу таким образом, чтобы ученики сами задавали эти же вопросы и сами отвечали на них. После этого записывают в левой столбик слова мужского рода, в правый – женского рода, подчеркивают конечный согласный и гласный А:

ОН

журнал
карандаш
учебник

ОНА

книга
сумка
ручка

Как вы видите, грамматика введена через тренировку в речи.

Развивая навык употребления этих слов и конструкций, можно организовать игру.

Глагольный. Необходимые категории изучаются в серии обычных действий. В каждом высказывании употребляется новый глагол, при этом называются действия, реально происходящие или разыгрываемые в классе. Например, можно предложить ученику встать у доски, попросить его читать, писать, рисовать и в это же время обратиться к классу с вопросами: Что он (она) делает? Что я делаю? Таким же образом вводить:

Я иду
Я шел
Я пойду

> в институт

Такой «глагольно-активный» метод позволяет практически полностью исключить перевод с родного языка учащихся.

Ситуативный. Во всех грамматиках иллюстрируется грамматический материал в ситуативных диалогах и взаимосвязанных репликах. У меня (у него, у нее, у нас) нет чего? ручки (журнала, времени, книги) – род, падеж при отрицании.

Умело построенная система упражнений не требует специальной грамматической тренировки. Составляя упражнения, надо стараться, чтобы они соответствовали или отвечали принципу коммуникативности обучения, в частности имитировали реальное общение.

Таким образом, основными принципами организации грамматического материала являются:

- 1) комплексность;
- 2) концентризм;
- 3) «от легкого к трудному» – основной дидактический принцип.

Как видно из вышеизложенного, в работе с грамматическим материалом можно выделить несколько этапов:

- 1) введение грамматического материала;
- 2) закрепление материала – тренировка;
- 3) активизация материала.

Упражнения по грамматике следует нацеливать не на закрепление грамматической категории, а на автоматизированное закрепление типичных образцов в типичном окружении.

Даже самое маленькое упражнение нужно строить так, чтобы учащиеся могли почувствовать пользу от затраченных усилий, причем в практическом использовании языка.

Всегда надо помнить, что обучение лексике и грамматике происходит на синтаксической основе.

При изучении грамматики необходимо использовать речевые образцы:

- 1) слушание и воспроизведение речевых образцов;
- 2) интенсивное и разнообразное его повторение;
- 3) замена одного, двух или более его компонентов;
- 4) комбинация нового с уже изученным.

Виды упражнений с грамматической направленностью

После введения нового материала и предъявления речевого образца следует этап тренировки употребления этого материала в речи и доведения его до уровня навыка. Ученик должен усваивать грамматическую форму в процессе ее употребления, только в этом случае достаточно быстро формируется навык ее использования. Все виды упражнений должны носить коммуникативный характер. Упражнения с грамматической направленностью можно разделить на «подготовительные» и речевые, т.е. упражнения, которые формируют навыки, и упражнения, которые развивают речевые умения.

Подготовительные упражнения

Они должны иметь коммуникативную задачу, которая соответствует задаче говорящего в реальной речевой практике. С учетом этого выдвигаются основные требования к подготовительным упражнениям:

- 1) наличие коммуникативной задачи;
- 2) ситуативная отнесенность;
- 3) они должны быть построены так, чтобы обеспечить относительную безошибочность и быстроту выполнения.

В методике по способу выполнения подготовительные упражнения разделяют на имитативные, подстановочные, трансформативные и репродуктивные.

1. Имитативные упражнения. Их цель – многократное прослушивание и проговаривание предъявляемых готовых образцов. Ученики сами здесь ничего не конструируют: они получают готовые формы и употребляют их, ничего не изменяя. И все-таки они не должны быть механическими (типа «Слушайте и повторяйте»). Есть несколько типов имитативных упражнений.

1. Краткие ответы на вопросы:

– Вы идете в библиотеку?

– Да, в библиотеку. (Нет, не в библиотеку.)

Это упражнение имитирует акт реального общения.

2. Краткие ответы на альтернативные вопросы:

– Вы идете в школу или в магазин?

– В школу.

Учащиеся здесь имеют выбор для ответа.

3. Упражнения типа «согласитесь»:

– Я сейчас иду в библиотеку.

– И я иду в библиотеку. (Здесь можно предложить слова разговорного стиля: Да? Вот хорошо! Как интересно, я тоже ... и т.д.)

4. Упражнения типа «уточните».

– Я сейчас иду в библиотеку.

– В библиотеку?

– Да, в библиотеку. (Здесь как бы уточняется, правильно ли понял, о чем идет речь.)

Имитативные упражнения очень эффективны, они не вызывают трудностей, создают иллюзию общения, «свободного» владения новой формой, создают атмосферу психологического комфорта.

2. Подстановочные упражнения – здесь учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в воспринятую структуру:

– Сейчас я пойду в библиотеку.

– А в поликлинику?

– А в поликлинику потом.

3. Трансформативные упражнения – здесь ученики сами должны использовать лексическую единицу в нужной форме:

– Я хочу купить часы.

– Разве у тебя нет часов?

4. Репродуктивные упражнения – здесь учащиеся сами выбирают лексическую единицу, употребляют в тренируемой форме и структуре. Можно выделить следующие типы.

1. Свободные ответы на вопросы:

– Куда вы едете в субботу?

– Когда вы едете на экскурсию?

2. Упражнения-игры типа «угадайте»:

А теперь угадайте, куда я пойду в субботу?

– В музей

– В музей? Нет, не в музей.

– В театр.

– В театр? Нет, не в театр и т.д.

3. Упражнения с использованием различных предметов, схем, карточек. Отбираются существительные трех родов, единственного и множественного числа в сочетании с прилагательными и т.д. («где нет чего», «где есть что» и «где лежит»).

Речевые упражнения – они развивают речевые умения, имеют коммуникативную задачу. Это «упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности». Встает вопрос, нужно ли в рамках изучения грамматической темы давать учащимся речевые упражнения? Ведь тогда это не обучение грамматике, а обучение говорению. Обучая грамматике, мы обучаем практической грамматике, т.е. формируем навыки грамматического оформления слов в речи. Среди огромного количества речевых упражнений выделяем три большие группы.

1. Упражнения в передаче содержания (прочитанного, услышанного, увиденного). Они коммуникативно обоснованы. Но, чтобы пересказ стал речевым упражнением, необходимы следующие условия: это должен быть рассказ лицу, чтобы содержание было неизвестным, чтобы это был пересказ с определенной коммуникативной задачей.

2. Ситуативные упражнения. Под ситуацией здесь понимается не только тема разговора или место, где происходит разговор. Ситуация – это комплекс факторов, стимулирующих речевое действие. Такими факторами являются сами «действующие лица» – их социальные роли, их взаимоотношения, характеры, мотивы, также условия, обстоятельства, в которых развивается ситуация. Например, вы отдыхаете в интернациональном молодежном лагере, вам поручено разработать меню для праздничного вечера. Вы привлекаете своих студентов, «членов комиссии». При этом определяете их национальность, возраст, темперамент. Учащиеся при решении данной задачи используют все свои знания – языковые средства. Такие упражнения эффективнее тех, в которых ставится только языковая задача.

3. Игровые упражнения – пользуются успехом у учащихся, они создают на занятиях атмосферу естественного живого общения, положительных эмоций, что при обучении языку особенно важно. Язык выступает здесь в функции средства общения, поскольку цель игры – угадать, выиграть, победить. Например:

1. «Угадайте, кто это». Ученики делятся на две команды, одна – загадывает, другая – отгадывает.

2. «Узнайте по портрету».

3. «Кто лучше знает город».

Надо отметить, что всевозможные игры, конкурсы, это своего рода отдых, отвлечение от «серьезных» занятий. По существу всевозможные игры являются завершающим этапом тренировки каких-либо форм или конструкций.

Каждая изучаемая грамматическая форма должна быть последовательно проведена через «ступеньки» подготовительных упражнений к упражнениям речевым – упражнениям в речевой коммуникации.

ТЕМА 10. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Коммуникативность как основополагающая категория методики предполагает прежде всего практическую направленность целей обучения, выработку навыков живого владения языком. При этом подходе функционирующей единицей учебного процесса оказывается предложение (речевой образец), в котором язык как средство общения находит свое материальное выражение. Именно предложение объединяет в себе все аспекты языка – фонетику, грамматику, лексику и дает возможность вести занятия комплексно, без крена в сторону одного из этих аспектов. Однако преподаватель должен помнить и осознавать названные части языка, работа над которыми имеет свою специфику.

В настоящем разделе мы остановимся на вопросах, связанных с методикой работы над лексическим материалом.

Обучение языку – это прежде всего обучение правильному пониманию и употреблению его слов, лексики. Что такое лексика? Это словарный состав языка. Все в языке начинается со слов и кончается словами, значит овладение словарным запасом языка является центральной проблемой обучения иностранному языку.

Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов. При этом надо осознать и усвоить связи между словами (грамматические, семантические и другие). Коммуникативность требует введения и закрепления нового слова в предложениях и ситуациях. Заучивание слов вне предложения не дает никаких результатов. Лексическая работа связана с обучением грамматике.

Слово – это основная единица языка, которая служит для выражения понятий. При коммуникации оно является ведущим компонентом речевого общения и функционирует в тесном взаимодействии с фонетикой и грамматикой.

Знание даже большого количества лексических единиц в изолированном положении, т.е. вне предложения, не может обеспечить владения иноязычной речью. Поэтому успешная работа над лексикой может осуществляться только в тесной взаимосвязи с другими аспектами языка, особенно с грамматикой; лексика наполняет, иллюстрирует изучаемые грамматические явления.

В зависимости от характера речевой деятельности различают активную и рецептивную лексику. Для выражения мыслей в устной и письменной речи пользуются лексикой, которая составляет активный словарь говорящего или пишущего, т.е. словарь для продуктивной речевой деятельности.

Рецептивный словарь складывается из слов, которые необходимы для приема информации в устной или письменной форме, т.е. при

слушании (аудировании) и чтении. В этом случае говорят о рецептивном владении материалом.

Границы между этими двумя словарями учащегося подвижны и зависят от конкретных условий речевой деятельности.

Кроме активного и пассивного словарей существует также потенциальный словарь, куда входят слова, о значении которых учащийся может догадываться самостоятельно. Это умение формируется на основе владения определенным минимумом активной и рецептивной лексики, а также на основе знания способов словообразования, понимания смысловой структуры слова.

Существование потенциального словаря объясняется прежде всего тем, что в языке насчитывается сравнительно небольшое количество корневых слов по сравнению с теми словами, которые образованы от них. Например, **стол** – корневое слово, а производные от него – **столик, столовая, настольный, застольный** и др.

Как правило, между корневым словом и производными от него словами существуют формальные, логические и смысловые связи. Поэтому при работе над лексикой одной из важных задач обучения является выработка у учащихся умения устанавливать эти связи, развивать их языковую подготовку и в конечном итоге «узнавать» новые слова.

Изучая грамматическую конструкцию, в упражнения мы включаем знакомую лексику и вводим новую. Что касается дозировки новых слов на одно занятие, то рекомендуется вводить от 7 до 20 единиц за урок в зависимости от трудности, предназначенности и этапов обучения.

Вопрос о количестве новых слов, которые отбираются на единицу учебного времени, относится к числу важных методических проблем. Учитывая возможности кратковременной памяти человека, психологи, а вслед за ними и методисты, на начальном этапе обучения рекомендуют вводить новую лексику в небольших количествах – от 5 до 10 слов за урок. При этом имеется в виду, что на этом же уроке продолжается работа по активизации ранее введенного материала тоже в объеме от 5 до 10 слов.

Это общие установочные параметры, которые под влиянием ряда факторов (условий обучения, степени трудности усвоения новых слов, способностей учащихся и др.) могут быть скорректированы преподавателем в условиях конкретного учебного процесса.

Овладение новым словом всегда начинается с рецептивного действия (восприятия), проходит через репродуктивное (воспроизведение-повторение) и заканчивается продуктивным, т.е. самостоятельным творческим использованием его в речи. Поэтому в работе над каждой лексической единицей можно выделить несколько этапов.

Первый этап – это, как говорят методисты, показ слова, т.е. ознакомление учащихся с фонетико-орфографическим образом слова.

Лексическая единица представляется как в устной, так и в письменной форме. Иногда можно показать, как выглядит это слово в учебнике, т.е. в печатном виде.

После этого следует второй этап – объяснение слова. Объяснению должны подлежать форма слова и его значение. Когда мы говорим о форме слова, то имеем в виду необходимость толкования слова с точки зрения его фонетических (например, непроизносимые звуки) и грамматических характеристик (например, род, число, окончание, суффиксы, особенности склонения – для существительных; вид, время, спряжение, управление – для глагола и т.п.).

Как вводить и объяснять новые слова?

Когда речь идет об объяснении значения слов, методисты используют термин семантизация. Это очень важный момент в работе преподавателя, так как требует от него умения в конкретной учебной ситуации правильно выбрать наиболее рациональный способ такого объяснения.

Можно назвать несколько основных способов семантизации лексических единиц.

1. Использование наглядности.

Существуют три вида наглядности: предметная – демонстрация предмета и название его; изобразительная – предъявление рисунка, схемы и т.п.; моторная – демонстрация действий и название их. Наиболее эффективно с помощью различных видов наглядности семантизируются слова, обозначающие: конкретные предметы, пространственные понятия, геометрические формы. Наглядность очень нужна на начальном этапе. Эти средства называются неязыковой наглядностью.

2. Использование синонимов – наиболее распространенный прием учебной семантизации новых слов: печальный = грустный, огромный = очень большой.

3. Использование антонимов – это очень эффективный метод ввода новых слов: мне **грустно** ≠ мне **весело**, в классе **тепло**, а на улице **холодно**.

4. С помощью словообразовательного состава:

а) стол – столик, мяч – мячик, стул – стульчик;

б) книга – книжный, класс – классный.

5. Использование сильного семантизирующего контекста – это предъявление нового слова в таком контексте, который позволяет учащимся самим догадаться о том, что оно значит: Это газета. Дайте, пожалуйста, газету. Передайте газету вашему соседу.

6. Использование перевода – т.е. с помощью словаря узнавать значение нового слова. Этим методом при коммуникативных целях пользоваться надо как можно реже.

В связи с тем, что слово живет только в окружении других слов в речи, очень важно на стадии объяснения показать возможность слова

сочетаться с другими словами. Например, чтобы показать различные связи двух близких по значению глаголов «встретить» и «встретиться» хорошо продемонстрировать их в системе соответствующих вопросов, а затем и во фразах (встретить – кого? где? когда?; встретиться – с кем? с чем? зачем? где? когда?).

Основным источником пополнения словарного запаса учащихся обычно является учебный текст. В зависимости от назначения текста и характера новых слов, степени трудности их усвоения выбирается тот или иной прием введения лексических единиц и время их введения относительно момента первичного знакомства с текстом. Рассмотрим основные способы предъявления учебного текста.

Можно прочитать новый текст без объяснения незнакомых слов до чтения и по ходу чтения. Так поступают при целевой установке на выработку у учащихся способности понимания нового текста при наличии в нем незнакомых слов.

Можно читать текст и объяснять незнакомые слова по ходу чтения. В этом случае из контекста легче вывести значение нового слова, и учащиеся быстрее его поймут и усвоят.

Незнакомые слова объясняются до чтения нового текста, и это снимает трудности в его понимании.

В тех случаях, когда целесообразно использовать все перечисленные выше приемы введения новой лексики, может быть применен комбинированный вариант предъявления текста.

Так как учебные тексты разнообразны по форме, структуре, количеству новых языковых единиц и, самое главное, по целевым установкам, т.е. по характеру тех учебных задач, для решения которых составлен и предъявляется новый текст, то и способ введения новой лексики избирается каждый раз с учетом этих целей и задач.

Приемы, облегчающие запоминание лексики

1. Запоминание слова с помощью многократного повторения.
2. Многие слова запоминаются очень трудно, даже повторяемость не помогает. Наиболее прочно запоминается, если слово вводится в момент острой потребности в нем. Создавая ситуации потребности в слове, преподаватель мгновенно вводит его в память учащихся. Необходимо, чтобы потребность возникла естественным образом.
3. Хороший результат дает введение новых слов в эмоционально окрашенной ситуации.
4. Наличие познавательного интереса к вводимому материалу. Известно, чем выше мотивация, тем лучше результат обучения, и наоборот.

Закрепление нового лексического материала и контроль усвоения

Этот этап работы осуществляется в системе упражнений и в ходе комплексного обучения всем видам речевой деятельности. Цель уп-

ражнений – формировать умение и навыки использования введенного лексического материала (путем действий и операций с ним, что и обеспечивает его окончательное усвоение и запоминание). Рассматривая проблему усвоения новой лексики, перед нами сразу же встает два вопроса: соотношение во времени процесса введения слов и упражнений и форма первого блока упражнений.

Рекомендуется первые упражнения выполнять сразу же после введения новой лексики и в устной форме, так как необходимо формировать слухо-моторные образы новых слов и конструкций, независимо от того, предназначаются ли они для продуктивного или рецептивного владения. Упомянутые слуховые и моторные (артикуляция) образы необходимо, не откладывая, дополнить зрительными и моторными (письмо). Поэтому в качестве домашнего задания нужно дать как устные, так и письменные упражнения.

Подготовительные упражнения продуктивного типа:

- 1) заполнение пропусков в минимальном контексте;
- 2) дополнение предложения по смыслу;
- 3) вопросно-ответные предложения;
- 4) упражнения на сочетаемость слов (например, из двух колонок слов составить все возможные сочетания или самостоятельно подобрать слова, сочетающиеся с заданным списком);
- 5) упражнения на синонимию;
- 6) упражнения на группировку слов по тематическому или ситуативному признаку, которые очень живо выполняются в форме игровых заданий. Форма игры-соревнования дает еще две возможности: задать темы, ограничив время, и организовать самостоятельное повторение, предупредив об игре заранее.

Подготовительные упражнения рецептивного типа похожи на вышеперечисленные, однако отличаются от первых характером выполнения. Их цель – научить опознавать и понимать слово в разных контекстах, и поэтому при заполнении пропусков учащийся будет пользоваться списком слов или текстом, при ответе на вопрос – находить ответ среди данных, при выполнении упражнений на группировку слов ориентироваться на формальные признаки (корень, префикс, суффикс). Важны и упражнения на языковую догадку. Здесь нет четкой границы между подготовительными и речевыми упражнениями. Это объясняется тем, что упражнением на рецепцию будет чтение и понимание текста, и поэтому любое упражнение, основанное на группе предложений или микротексте, обязательно речевое.

Речевые упражнения продуктивного типа. Цель – подготовить учащихся к монологической или диалогической речи, чем и определяется их коммуникативный характер, т.е. максимальное приближение к условиям реального общения. Иными словами, выбор лексических

средств должен диктоваться не учителем или заданием, а лингвистическими и экстралингвистическими факторами.

Хотя упражнения – основное средство усвоения лексического материала, не следует преуменьшать и роль заучивания слов в ходе выполнения домашних заданий, не говоря уже о работе со словарем.

Мы не будем особо останавливаться на вопросе повторяемости, так как она обеспечивается учебником. Напомним лишь, что цель повторения – не закрепление слова в памяти, а поддержание и совершенствование умений и навыков пользоваться словом для продукции или рецепции речи.

Закрепление новой лексики не будет эффективным без надежной и достаточной системы контроля и работы над ошибками. Особо важен текущий контроль письменных работ учащихся и коррекция ошибок. Например: проверяя письменные работы, преподаватель не исправляет ошибки, а только подчеркивает их и ставит на поля условные обозначения. Одновременно выписывает ошибки в тетрадь-картотеку, указывая их повторяемость. По окончании проверки у преподавателя будет список всех ошибок с указанием на индивидуальные и общие. Проанализировав ошибки, надо отобрать общие и непосильные для самостоятельного исправления и проводить над ним работу в аудиторное время. Исправлением оставшихся ошибок занимается сам учащийся, что заставит его относиться к ним более внимательно, приучает к самостоятельной работе и отчасти самоконтролю. Целесообразнее делать исправления в тексте работы (без ее переписывания), что экономит время учащегося и облегчает повторную проверку.

Приемы контроля дают преподавателю достоверную информацию о положении дел в группе, о динамике исчезновения ошибок, а также постоянно накапливающийся материал для текущего и поэтапного контроля. Все это дает возможность для индивидуализации обучения и постоянно формирует навык самостоятельной работы.

Некоторые типы лексических упражнений

I. Упражнения, способствующие опознанию лексической единицы на слух и визуально.

1. Показать называемые преподавателем предметы.
2. Выполнить единичные действия, называемые преподавателем.
3. Определить количество слов в прослушанном предложении.
4. Вставить пропущенные в слове буквы или буквосочетания (с опорой на картинку или без нее).
5. Определить значение слова на основе известных элементов (корня, приставки, суффикса).
6. Выбрать из ряда слов слова, относящиеся к указанной теме, и многие другие.

II. Упражнения, способствующие формированию рецептивно-продуктивных речевых умений учащихся.

1. Образовать слова, словосочетания, используя данные ниже основы, суффиксы, приставки.
2. Выбрать из ряда и записать слова с одним корнем, разными приставками и наоборот.
3. Назвать существительные, которые могут сочетаться с данным глаголом.
4. Заменить фразеологические сочетания одиночными словами.
5. Произвести последовательное сужение предложения, уменьшая его каждый раз на одно слово, и, наоборот, последовательное расширение предложения.
6. Пересказать прочитанный текст (по плану, по вопросам, по ключевым словам, по картинкам).
7. Пересказать диалог в монологической форме, употребив названные лексические единицы.
8. Составить диалог на основе монолога с использованием данных выражений.
9. Составить план прослушанного рассказа.
10. Придумать концовку рассказа, употребляя определенные слова.

III. Упражнения, способствующие формированию продуктивных речевых умений учащихся.

1. Назвать предметы, которые находятся на столе.
2. Подобрать слова к картинке.
3. Подобрать слова к предложенной ситуации.
4. Описать картинку сначала с использованием данных слов, затем самостоятельно.
5. Составить описание (комнаты, времен года, внешности человека и т.п.).
6. Составить рассказ по ключевым словам на основе учебного материала.
7. Составить рассказ на определенную тему.
8. Написать сочинение на заданную тему и другие.

У студентов обязательно должна быть словарная тетрадь для записи новых слов. Она показывает, какие слова студент должен знать обязательно. Выработка правильного метода записи слов – очень важный фактор в общей работе над лексикой. Сам процесс выписывания слов и переписывания словаря уже помогает их запоминанию. Запись новых слов – это не только введение, но уже и начало закрепления лексики.

Записав слово в тетрадь, студент должен отметить род тех существительных, родовая принадлежность которых не подсказывается

окончанием, например, существительные на мягкий звук; указать число, если существительное употребляется только в единственном (мебель) или множественном (очки, ножницы) числе. Важно и выделение имен, которые образовались от прилагательных (столовая, раненый, ученый).

При записи глаголов следует указать видовую пару, управление (какого падежа требует данный глагол), отсутствие совершенного или несовершенного вида и т.д.

На начальном этапе такие пометы вводятся постепенно, по мере усвоения учащимися соответствующих категорий.

Итак, в данном разделе были рассмотрены основные проблемы, связанные с методикой работы над лексическим материалом на начальном этапе обучения.

Приведенные выше методические рекомендации должны быть правильно осмыслены преподавателем и творчески применены к условиям конкретной аудитории учащихся.

ТЕМА 11. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК КОМПОНЕНТУ УСТНОЙ РЕЧИ

Общеизвестно, что иностранные учащиеся-нефилологи изучают русский язык для практического использования его в качестве средства общения. Речевое общение осуществляется посредством 4 видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

При этом следует помнить, что развитие навыков этой деятельности возможно только на основе определенного минимума фонетических, грамматических и лексических знаний учащихся.

В условиях реальной коммуникации все четыре вида речевой деятельности тесно взаимосвязаны, очень часто перемежаются друг с другом.

Виды речевой деятельности с методической точки зрения, с точки зрения методической целесообразности делятся на продуктивные и рецептивные.

Продуктивной является речевая деятельность, направленная на порождение и сообщение информации. Это говорение и письмо.

Рецептивная деятельность ориентирована на восприятие информации. Это аудирование и чтение.

Иногда вместо терминов «рецептивная» и «продуктивная» употребляются термины «активная» и «пассивная» речевая деятельность. Это вызывает много споров.

Для удобства организации целенаправленного учебного процесса следует иметь в виду, что речевое общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Соответственно методисты различают устную и письменную речь.

Обучение устной речи – это обучать говорить на иностранном языке. Само слово речь – это и говорение, и слушание, это и чтение, и письмо. Каждый вид речевой деятельности может быть выражен в форме монологической или диалогической речи.

Устная речь – это сложный процесс, который объединяет две стороны: аудирование и говорение.

Процесс говорения – это продуктивная деятельность, имеющая своей целью выдачу информации. Процесс аудирования – это процесс одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания на слух.

Несмотря на то, что эти два процесса в рамках устной речи неразрывно связаны, в учебном процессе возможно их условное разделение на основе специфических особенностей каждого из видов речевой деятельности.

Отличительной чертой современной методики преподавания русского языка как иностранного является стремление к максималь-

ному приближению условий учебного процесса к условиям естественной коммуникации. Поэтому методисты пришли к закономерному выводу о необходимости комплексного обучения чтению, аудированию, говорению и письменной речи.

Обучение аудированию

Аудирование – это процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие – анализ и синтез материальных средств языка (фонем, морфем, слов, предложений и т.д.), а понимание – результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств. Таким образом, аудирование – это не пассивная фиксация звуковых сигналов, а активное их преобразование в определенную смысловую запись.

Задача обучения аудированию на начальном этапе – выработка умений понимать несложные, стилистически нейтральные речевые сообщения, предъявляемые на слух однократно и в нормальном темпе.

При коммуникативных целях обучения правильная организация обучения аудированию является одним из основных условий успешного овладения иностранным языком в целом. Оно, кроме основных функций, стимулирует учебную и речевую деятельность учащихся, обеспечивает управление процессом обучения, используется для знакомства с новым языковым и речевым материалом, повышает эффективность обратной связи и самоконтроля. Аудированию необходимо обучать специально, постоянно учитывая специфику и сложность данного вида речевой деятельности.

Аудирование – это трудный для овладения вид речевой деятельности, так как требует от учащегося большой мыслительной работы и высокой активности.

По мнению многих методистов, достаточный уровень сформированности механизмов аудирования благоприятно сказывается на развитии других видов речевой деятельности. Установлено, что усвоение материала протекает наиболее эффективно, если он отрабатывается в последовательности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Из этого следует, что аудирование является не только одной из целей обучения языку, но и средствами овладения языковым материалом и действиями с ним. Вот почему методические рекомендации по обучению навыкам аудирования заслуживают своего внимания.

Основная трудность в аудировании состоит в том, чтобы понять смысл устного речевого сообщения. И для того, чтобы правильно построить обучение этому виду речевой деятельности, надо хорошо представлять себе этапы и условия протекания этого процесса.

Особенности устной коммуникации, в условиях которой осуществляется восприятие речи на слух – это контактность с собеседником; ситуативность; большая доля паралингвистической информации (мика, жесты, наблюдаемая зрительно артикуляция); темп, задаваемый

говорящим; высокая степень автоматизированности; необратимость во времени.

Лингвистические особенности: богатство интонационного оформления: полные/неполные стили произношения, ритм, интенсивность, динамика, логическое ударение, тон, паузы; обилие маркированных лексических единиц; несложные грамматические структуры; наличие слов-заполнителей пауз (так сказать, значит и т.д.).

Аудирование начинается с восприятия, которое ведет к распознаванию в речевом потоке звуков, слов, словосочетаний, моделей предложений и соотношения их с содержанием, т.е. к осмыслению услышанного. Осмысление – это установление правильных связей между словами на основании значения отдельных слов и словосочетаний. Осмыслением и должен заканчиваться состоявшийся процесс аудирования.

Среди факторов, осложняющих процесс аудирования, можно назвать трудности как лингвистического, так и экстралингвистического уровней.

К трудностям лингвистического характера относится недостаточная подготовленность слушающего в области фонетики, грамматики и лексики изучаемого языка. Например, фонетические трудности вызываются чаще всего недостаточным развитием фонетического слуха учащегося: он слышит не то, что звучит ([б]аза – ваза; преподаватель – [б]реподаватель). Это может быть также связано с расхождением между написанием и произношением слова или словосочетания (сегодня – [с и в о д н ' а], поздно [п о з н о]). Здесь помехой служит зрительный образ лексической единицы, которая имеется в сознании учащегося. Существенной помехой оказывается еще и неумение слушающего правильно членить речевой поток на предложения, словосочетания, слова, несущие в себе смысл высказывания. В практике преподавания русского языка иностранцам известен такой случай, когда звучащее предложение: «Шумел камыш» неподготовленный учащийся делит на такие комплексы как «шумелка и мыш» и безуспешно пытается найти в словаре значение слова «шумелка».

Естественно, что большое количество незнакомых слов и грамматических конструкций оказывают свое непосредственное тормозящее воздействие на процесс аудирования. В связи с этим для начального этапа обучения в звучащей речи допустимо не более, чем 1,5% незнакомых слов, которые не влияют на понимание высказывания. Неизученные грамматические явления, от которых зависит смысл звучащего учебного текста, вообще должны быть исключены. Естественно также, что понимание на слух будет затруднено в случае любого отклонения от известной учащимся нормы языка.

Большое влияние на процесс аудирования оказывают условия предъявления звучащей речи, т.е. факторы экстралингвистического порядка.

Прежде всего здесь следует отметить, что легче и надежнее будет восприниматься текст, организованный по законам устной речи (в отличие от озвученного письменного текста, предназначенного для чтения). Поэтому аудиотексты рекомендуется не читать, а рассказывать, создавая при этом впечатление рождения мысли на глазах у слушающих.

Большое влияние на процесс аудирования оказывает скорость предъявления речевых сообщений. Лучше всего, когда темпы говорящего и слушающего совпадают. Как слишком быстрый, так и слишком медленный темп отрицательно влияют на результаты аудирования.

В русской речи различаются медленный, средний и быстрый темпы. Медленный темп характеризуется величиной, равной 120 слогам в минуту, средний – 250 слогам в минуту, быстрый – 400 слогов в минуту.

Так как речь преподавателя на уроках должна быть естественной, то и осуществляться она должна в естественных для русского языка темпоральных рамках. Для начала обучения рекомендуется медленный темп звучащей речи с постепенным его увеличением в зависимости от целей обучения конкретной аудитории учащихся.

Небезразличным для результатов аудирования оказывается и длительность звучания текста. Для начального этапа обучения рекомендуется использовать тексты, звучащие не более двух минут, так как, как отмечают психологи, через 4–7 минут при восприятии аудиотекста наступает утомление учащихся и их отклонение от работы. Естественно, что по мере приобретения речевого опыта при соответствующих тренировках это время может и должно постепенно увеличиваться до тех пределов, которые реальны для той или иной группы учащихся.

В связи с тем, что в условиях реальной коммуникации аудирование протекает при условии разового предъявления речевого сообщения, в учебном процессе надо стремиться к соблюдению этих условий, т.е. тренировать учащихся в восприятии текста, предлагаемого для восприятия только один раз.

При подготовке учебного аудиотекста преподавателю следует иметь в виду, что на результаты аудирования существенное влияние оказывают содержание текста, а также способ изложения мысли в нем. Желательно, чтобы текст отвечал интересам учащихся, удовлетворял их познавательную потребность, был логичным и стройным с точки зрения развития сюжета, легко членился на смысловые куски.

Методисты отмечают, что легче всего процесс аудирования протекает при восприятии монологической речи, когда говорит один че-

ловек, другой (другие) только слушает (слушают), когда слушающий (слушающие) видит (-ят) перед собой говорящего. В условиях учебного процесса такой монологической речью оказывается речь преподавателя, которая должна обязательно учитывать особенности аудирования как вида речевой деятельности, предупреждать трудности восприятия иноязычной речи, о которых шла речь выше.

Таким образом, в основе аудирования лежит способность человека правильно слышать, понимать и удерживать в памяти звучащую речь. Здесь следует однако помнить, что у человека слуховое восприятие и слуховая память развиты значительно хуже, чем зрительное восприятие и зрительная память, если они не являются объектами целенаправленной тренировки.

Экспериментально установлено, что большинство людей запоминают лишь 90% из общего количества информации, принятой по слуховым каналам. Из этого следует, что аудирование непосредственно зависит от возможностей памяти человека, а также целого ряда других механизмов, участвующих в этом процессе.

Среди этих механизмов прежде всего выделяют механизмы кратковременной и долговременной памяти, вероятностного прогнозирования, осмысливания и внутреннего проговаривания.

Знание механизмов аудирования, обеспечивающих слушание и понимание речи, важно для организации оптимальной работы по выработке необходимых умений, т.е. для создания соответствующей системы упражнений.

Механизмы аудирования

1. Самым важным механизмом аудирования является **механизм внутреннего проговаривания**. Воспринимая речь, слушающий с помощью речедвигательного анализатора преобразует звуковые и зрительные образы в артикуляционные. Правильное «озвучивание» слов про себя возможно лишь при наличии у слушателя четких произносительных навыков во внешней речи. Поэтому на начальном этапе аудирования должно развиваться в тесной связи с говорением, что обеспечивает формирование произносительных навыков и способствует установлению прочных связей между артикуляционными и слуховыми ощущениями.

2. Функционирование **механизма оперативной или кратковременной памяти** состоит в том, что воспринятое на слух слово, словосочетание остаются субъективно звучащими в сознании аудитора (слушающего) еще некоторое время, необходимое для осмысления целого высказывания, законченного фрагмента и т.д. От уровня развития оперативной памяти зависит величина единицы восприятия. Расширение объема оперативной памяти рассматривается как одно из важнейших задач обучения аудированию.

Кратковременная или оперативная память позволяет слушающему в момент речи удерживать в необходимой последовательности ту информацию, которая поступает по слуховым каналам. У разных людей отмечается различный объем кратковременной памяти, но в целом он довольно ограничен. Тем не менее отмечается, что этот механизм успешно поддается тренировке с помощью специальных упражнений. По мере приобретения речевого опыта в изучении иностранного языка объем оперативной памяти значительно увеличивается.

3. Механизм долговременной памяти. На базе этого механизма осуществляется сличение поступающих речевых сигналов с теми моделями, которые хранятся в нашем сознании. В зависимости от наличия в нашей долговременной памяти тех или иных образцов речи, лингвистическая информация воспринимается как знакомая или как незнакомая.

Долговременная память хранит в себе усвоенные ранее образцы речи и выдает их в нужный момент для соотнесения, сравнения с тем, что слышит человек. Другими словами, долговременная память ответственна за понимание смысла звучащей речи.

4. Важную роль в процессе аудирования играет **механизм вероятностного прогнозирования**, который дает возможность с помощью начала слова, словосочетания, предложения или целого высказывания предугадать его конец. Прогнозированию поддается не только структурная, языковая, но и смысловая сторона речи.

Механизм вероятностного прогнозирования как бы подстраховывает и облегчает работу кратковременной памяти: нет необходимости фиксировать от начала и до конца воспринимаемый речевой поток. Услышав начало предложения, человек способен прогнозировать, предполагать его конец. Это существенно разгружает кратковременную память и в целом облегчает процесс аудирования.

5. Механизм осмысливания в аудитории играет самую ответственную роль. Он производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей, оставляет в памяти только смысловые вехи, высвобождает ее для приема новой порции информации.

Механизм осмысливания, завершающий аудирование, оставляет в памяти только основные «смыслы», сжимает фразу за счет исключения подробностей. Восприятие идет по этим основным «смысловым кускам» (кто? где? когда? что делал? и т.д.), т.е. развернутая цепочка слов, которую слышит человек, заменяется в сознании «смыслами». В этом и заключается сущность процесса эквивалентных замен, который осуществляется только на лингвистическом уровне, на уровне же смысла замена не допускается.

В процессе аудирования все вышеперечисленные механизмы действуют взаимосвязанно. Если же какой-то один из механизмов работает плохо, аудирование затрудняется.

Следует знать, что у каждого человека в период приобретения речевого опыта на родном языке все механизмы аудирования сформированы достаточно хорошо. Однако при изучении иностранного языка все механизмы не срабатывают, их необходимо развивать заново. Вот почему в учебном процессе это должно быть объектом специальной тренировки, что достигается с помощью определенной системы упражнений.

В методике преподавания иностранных языков принято разделение этих упражнений на **подготовительные и речевые**.

Подготовительные упражнения преследуют цель выработки навыков восприятия языковой формы, направлены на тренировку механизмов памяти и вероятностного прогнозирования. Подготовительные упражнения являются первой ступенью, которая ведет к формированию аудирования как вида речевой деятельности.

Если подготовительные упражнения формируют умение вычленивать информацию из речевого потока, то с помощью речевых упражнений тренируется умение осмысливать эту информацию.

Конечным результатом речевых упражнений должно быть беспереводное понимание звучащей речи. При выполнении речевых упражнений внимание учащихся направляется на выявление смыслового содержания всего речевого потока или отдельных его частей. Языковая форма не должна при этом отвлекать внимание учащихся, она воспринимается ими интуитивно. Вот почему речевые упражнения строятся с обязательным учетом языкового и речевого опыта учащихся.

Упражнения для обучения аудированию

Полное, точное и быстрое понимание звучащей речи возможно лишь при условии хорошо развитых механизмов аудирования и сформированности у слушающего умений успешно преодолевать перечисленные трудности. Этим и определяются основные принципы построения системы упражнений для обучения аудированию. Она должна отражать характер формируемой речевой деятельности, учитывать последовательность становления речевых навыков и умений, а также порядок нарастания языковых и операционных трудностей.

Упражнения для развития фонетического слуха и механизма внутреннего прогнозирования

1. Прослушайте и повторите пары слов: угол – уголь, бить – пить, живот – живет.

2. Прослушайте слова, подчеркните их на карточке: задание, вчера, мысль – здание – задание, вчера – вечера, мысль – смысл.

Упражнение на развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи.

1. Прослушайте предложение, разбейте его в графическом ключе на синтагмы: Не спешите, подождите немного и пойдём вместе. (Не спешите, (подождите немного) и пойдём вместе.)

2. Прослушайте пары предложений, поставьте в графическом ключе знак «+», если они одинаковые, и знак «-», если они разные: На улице холодно. – На улице холодно? Идет дождь. + Идет дождь.

3. Прослушайте предложения, поставьте в графическом ключе точку, вопросительный или восклицательный знак.

Куда мы пойдём (?) Я не знаю, куда мы пойдём (.)

Какой у неё голос (!) Какой у неё голос (?)

4. Прослушайте вопросы. Ответьте на каждый из них одним словом.

Ты **пойдешь** на выставку? (Пойду)

Ты пойдешь **на выставку**? (На выставку)

Ты пойдешь на выставку? (Я)

Упражнения на развитие механизмов оперативной памяти

1. Прослушайте ряд слов. Определите, какие из них относятся к одной теме и повторите их: книга, стол, стакан, доска, мел, карандаш, хлеб, ручка.

2. Слушайте и повторяйте:

Он много рассказывал.

Он много рассказывал о себе.

Он много рассказывал о себе, о своих друзьях.

Он много рассказывал о себе, о своих друзьях, о своей прекрасной родине.

Он много рассказывал о себе, о своих друзьях, о своей прекрасной родине и ее героической борьбе за свободу.

3. Прослушайте фразы, соедините их в одно предложение (Даются 2–3 короткие фразы).

4. Прослушайте два варианта сообщения. Скажите, какая новая информация представлена во втором варианте:

Это Наташа. Она учится в университете.

Это моя старшая сестра Наташа. Она учится в университете на филологическом факультете.

Упражнения на развитие языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования

1. Прослушайте ряд глаголов. Образуйте от них существительные с суффиксом **-ение**: петь, изучать, объяснять.

2. Прослушайте слова. Постарайтесь понять и объяснить их значение. Предлагаемые слова образованы из известных морфем: читатель, строитель, расширение.

3. а) Вам знакомо слово **учитель**. А что означает слово **житель**? Если вы правильно его понимаете, вы легко закончите фразу: Житель города Киева – это человек, который...

б) Как вы думаете, что означают слова **слушатель, основатель**?

4. Прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые чаще всего с ними употребляются: солнечный,... свежая... модная... большое...

5. а) Прослушайте опорные слова и словосочетания аудиотекста и назовите его тему.

б) Прослушайте начало текста. Оправдалось ли ваше предположение? Как можно закончить этот текст?

в) Прослушайте начало высказывания, постарайтесь понять его и закончите мысль: Мы собирались пойти в парк. Но погода испортилась, начался дождь и ...

Упражнения на развитие механизма осмысливания

1. Прослушайте текст и скажите, хорошо или плохо студент подготовился к экзамену: Идет экзамен. Студент отвечает на вопросы преподавателя. Он отвечает полно, логично, без ошибок.

2. Прослушайте несколько фраз. Отметьте в графическом ключе знаком «+» синонимичные высказывания:

Я не могу согласиться с вашей аргументацией.

Вы не аргументировали свою точку зрения.

Ваша аргументация меня не убеждает.

Задачи преподавателя в обучении аудированию

Учитывая трудности аудирования, преподавателю необходимо обучать учащихся:

1) подсознательно различать формы слов, словосочетаний, грамматических структур на слух;

2) развивать объем слуховой памяти;

3) понимать речь в записи на пленку;

4) понимать всевозможные сочетания усвоенного материала;

5) схватывать смысл сказанного однократно;

6) понимать речь нормального темпа;

7) понимать общее содержание текста при наличии неизвестного материала.

Организация и презентация аудиотекста

Особое внимание следует уделить отбору, методической организации и презентации аудиотекстов. Аудиотекст должен соответствовать речевому и жизненному опыту и интересам учащихся. Учитывая трудности аудирования, необходимо предъявить к аудиотексту специфические требования.

1. Трудности при аудировании создают психологическую нагрузку и приводят к быстрой утомляемости. Поэтому длительность звучания текста в начале обучения не должна превышать 1,5–2 минут и постепенно доводиться до 30–40 минут.

2. На первых порах надо использовать тексты, состоящие абсолютно из знакомого языкового материала. Через 1,5–2 месяца можно

включить незнакомую лексику (сначала 1,5–3% от общего числа слов). Эти новые слова не должны влиять на общее понимание текста.

3. Успешность аудирования во многом определяется структурной организацией текста. Психологи утверждают, что основная информация может быть усвоена и воспроизведена на 90%, если выражена фразой в начале абзаца, а на 80% – если в конце абзаца и лишь на 20%, если расположена в середине смысловой части или рассредоточена в нескольких фразах.

4. По форме материалы для аудирования должны имитировать живую речь. Хорошо, если преподаватель во время предъявления аудиотекста сохраняет устную форму общения и не читает, а рассказывает, следя одновременно за тем, как учащиеся воспринимают и понимают сообщение.

5. В тексте для аудирования должны быть включены возможные функционально-семантические типы речи: повествование, описание, рассуждение, доказательство.

6. Материалы для развития аудитивных умений обязательно должны включать в себя тексты как монологического, так и диалогического характера.

7. В тексте для аудирования следует тщательно добиваться оптимальной информативной нагрузки сообщения, так как излишняя избыточность затрудняет восприятие, утомляя слушателей.

8. Информативность, которая определяется количеством и качеством содержащейся в тексте информации. Качество информации тем выше, чем больше слушающий получает новых сведений.

9. В тексте необходимо чередовать высокоинформативные и низкоинформативные части, чтобы не было утомляемости у аудитора.

10. На начальном этапе до прослушивания аудиотекста преподаватель должен дать конкретное задание и тем самым ориентировать учащихся на сознательное и целенаправленное извлечение информации. По мнению психологов, правильная и точная установка может повысить эффективность восприятия на 25%.

11. Темп предъявления звучащего текста в оптимальных случаях должен совпадать с темпом речи аудитора. Но к очень медленному темпу прибегать не следует. Надо начинать с темпов, характерных для нижнего предела лекторской речи (180–220 слогов или 60–70 слов в минуту). Темп не является постоянной величиной, иногда просто необходимы его колебания: замедление, например, подчеркивает важность и актуальность информации; ускорение, наоборот, сигнализирует о том, что звучит дополнительный, избыточный материал.

12. Сколько раз необходимо прослушать аудиотекст? Некоторые методисты считают, что начинать надо с двукратного прослушивания, причем после первого предъявления текста проводится проверка по-

нимания. Сторонники однократного предъявления аудиотеста настаивают на том, что не надо приучать учащихся к повторному прослушиванию, поскольку в условиях реальной коммуникации аудитор, как правило, лишен такой возможности и вынужден воспринимать звучащую речь с первого предъявления. Последнее слово, по-видимому, остается за преподавателем, которому приходится по-разному отвечать на этот вопрос в каждом конкретном случае. Необходимо подчеркнуть, что попытки развить у учащихся умение понимать звучащий текст с первого предъявления оказываются результативными лишь при условии тщательно продуманной и умело организованной предтекстовой работы, направленной на снятие и преодоление аудитивных трудностей.

13. Контроль понимания речевых сообщений может осуществляться разными способами: поднятием руки, знаками плюс «+», минус «-», вопросительным знаком «?», восклицательным знаком «!» и т.д. Но это дает возможность проконтролировать лишь общее понимание сообщения.

Если же ставится задача проверить полноту и глубину понимания, то можно предложить после прослушивания следующее:

- заполнить пропуски в печатном варианте аудиотекста;
- ответить на вопросы;
- выборочно предложить определенные фрагменты текста;
- прокомментировать услышанное, выразив к нему собственное отношение;
- использовать полученную информацию в беседе-дискуссии.

Необходимость проконтролировать полноту и глубину, а следовательно, и уровень сформированности аудитивных умений неизбежно сопряжена в той или иной мере с выходом в говорение, чтение и письменную речь.

И это еще раз свидетельствует о тесной взаимосвязи видов речевой деятельности и убеждает в целесообразности комплексного и сбалансированного развития всех речевых умений в учебном процессе.

Трудности аудирования

Обучение аудированию предполагает не только развитие и тренировку речевых механизмов, но и формирование умений преодолевать трудности. Самые большие трудности связаны с условиями речевосприятия.

1. Однократность предъявления информации, что лишает аудитора возможности анализировать отдельные слова и требует быстрой реакции при восприятии звучащего текста.

2. Понимание речи людей с различными голосовыми характеристиками и произносительной манерой, а также голоса разной силы и тембра.

3. Темп речи, что заставляет аудитора воспринимать речь в «навязанном» ему темповом режиме.

4. Многообразии ритмико-интонационных оттенков, что осложняет восприятие звучащей речи.

На начальном этапе первые тексты в магнитофонной записи лучше начитывать знакомым голосом преподавателя. Затем можно переходить к прослушиванию записей, сделанных другими дикторами, причем надо иметь в виду, что низкие мужские голоса меньше утомляют слушателя, чем женские и детские.

Вторая группа трудностей связана с восприятием языковой формы.

1. Трудности фонематические, объясняемые расхождением между графическим и акустическим обликом слова в разговорной речи (сейчас – [ш'ас]).

2. Трудности лексического характера, вызванные распознаванием разных вариантов многозначных слов.

3. Трудности, создаваемые транспозицией грамматических форм в экспрессивной речи. («Видали мы таких!, где **мы** соответствует нейтральному **я**).

Третья группа трудностей связана с восприятием предметного содержания звучащей речи, общей идеи, смысла воспринимаемого текста и осознанием мотивов говорящего.

Таким образом, в предложенном разделе были затронуты и кратко освещены основные вопросы, связанные с таким видом речевой деятельности, как аудирование, показаны особенности этого достаточно сложного психофизиологического процесса, даны общие методические рекомендации для практической работы преподавателя в условиях начального этапа обучения русскому языку как иностранному.

ТЕМА 12. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Основная цель обучения иностранному языку – это обучение речи как средству общения. Устная речь занимает особое место в обучении живому иностранному языку: она является, как правило, и основным стимулом изучения языка, и основным критерием уровня владения языком. Нормальное устное общение предполагает достаточно быструю реакцию и речевую продукцию, осуществляемую без поправок и предварительного обдумывания. Для того чтобы состоялась речевая деятельность, необходимо наличие как минимум двух партнеров (отправителя речи и получателя), один «порождает» речевое высказывание, другой воспринимает, осмысливает его и «порождает» ответную реплику. Поэтому можно сказать, что устная речь – это единство двух взаимосвязанных процессов: процесса говорения и процесса аудирования.

Говорение – это вид речевой деятельности в русле коммуникативной деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, так как один из двух партнеров «порождает» речь, а аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, так как другой партнер воспринимает речь и понимает ее.

Итак, обучение устной речи – это не один процесс, а два, и каждый из них имеет свои особенности и трудности. Что же такое говорение? Каковы механизмы этого процесса? Рассмотрим последовательные этапы акта говорения.

Большинство психолингвистов доказывают, что в деятельности говорящего следует различать несколько моментов. Прежде всего, появляется **замысел** (интенция) высказывания, т.е. общий образ будущего высказывания, возникающий в связи со стимулом к говорению. Замысел конкретизируется во **внутренней программе высказывания**, а внутренняя программа реализуется во **внешней речи**. Внешняя связь имеет постоянную связь с замыслом, которая проявляется в самоконтроле и коррекции высказанного. Вот почему мы наблюдаем в речи повторы, дополнения, поправки.

На пути создания речевого высказывания от замысла до внешней речи психологи выделяют три основных действия.

1. **Оперирование лексикой** – это действие по отбору, подбору лексических единиц для высказывания, причем этот процесс происходит мгновенно, моментально при условии, если человек имеет достаточный запас лексических единиц и хорошо владеет языком; если это не так, то этот процесс происходит медленнее.

2. **Грамматическое оформление** – это действие, связанное со структурным оформлением высказывания, грамматическими речевы-

ми действиями. Второе действие осуществляется одновременно с первым. Ведь речь – это не набор слов; слова нужно согласовать, расположить их по нормам данного языка, оформить по правилам грамматики. Это тоже процесс мгновенный.

3. Фонетико-интонационное оформление – это артикуляционный механизм, действие которого заключается в озвучивании и интонировании высказывания. И оперирование лексикой, и грамматическое оформление, и внешнее оформление – все эти три процесса происходят одновременно. Ясно, что только быстрота, безошибочность и прочность навыков извлечения из памяти лексических единиц и навыков грамматического оперирования обеспечивает владение устной речью. Напомним, что навык – это операция с лексическим и грамматическим материалом. Навык совершается быстро, бесконтрольно, бессознательно. Итак, для обучения говорению необходимы следующие условия: наличие лексического запаса и грамматических навыков. Научить владеть лексикой, связывать ее в синтаксические конструкции, предложения, интонировать эти предложения – это предмет нашей работы при обучении говорению.

В коммуникативной роли слушающего тоже могут быть выделены механизмы, которые подлежат тренировке и обработке.

1. Оpoznание модели по структурным сигналам продукта (этот механизм позволяет носителю языка распознавать неправильную речь, речь с резкими индивидуальными особенностями, речь в неблагоприятных условиях).

2. Сегментация воспринимаемой речевой цепи (с помощью этого механизма слушающий членит поток речи на отдельные грамматико-семантические группы, что облегчает понимание речи).

3. Механизм сознательного анализа (он имеет смысл как компенсация недостаточной сформированности навыка аудирования).

4. Механизм дрящегося звучания (воспринятое на слух остается звучащим некоторое время после прекращения сигнала).

5. Механизм идентификации понятий (он позволяет определить, какое из значений звучащего слова реализуется в данном случае).

6. Механизм грамматического предсказания (предположение о грамматической форме или функции, в которой должно появиться следующее слово).

7. Механизм смыслового прогнозирования.

Для осуществления говорения необходимы определенные условия:

1) наличие речевой ситуации, что является стимулом к говорению;
2) наличие знаний (грамматических и лексических) для выражения своих мыслей;

3) наличие отношения к объекту речи;

4) наличие цели сообщения своих мыслей.

Под речевой ситуацией здесь принимается лишь то, что вызывает общение, благоприятствует и сопутствует ему. Коммуникативная ситуация состоит из нескольких компонентов.

1. Обстоятельства (обстановка, в которой осуществляется общение).
2. Отношение между коммуникантами (степень их знакомства, общность интересов и т.д.).
3. Речевое намерение.
4. Реализация самого акта общения (в результате общения могут возникать стимулы к дальнейшему развертыванию высказывания).

Общение может быть разных видов – индивидуальным, групповым и публичным.

В индивидуальном общении обычно участвуют два человека. Оно, как правило, носит непосредственный характер, личный или характеризует личности.

Групповое общение отличается от индивидуального не только по количеству партнеров по общению, но прежде всего по своей «деловой» природе: оно направлено обычно на достижение какой-то общей цели.

Публичное общение (собрание, митинги, диспуты, конференции) обычно предопределяет коммуникативные роли участников: одни из них выступают в роли докладчиков, другие – в качестве слушателей.

Коммуникативность как определяющая категория современной методики означает лишь использование некоторых особенностей и закономерностей реальной коммуникации для успешного обучения на иностранном языке. Естественно, что на начальном этапе обучения практически невозможно сформировать достаточно автоматизированные, устойчивые и гибкие навыки и продуктивные умения общения во всех сферах человеческой деятельности – семейной, профессионально-трудовой, социально-культурной, общественной и т.д.

Принцип ситуативности при обучении говорению на иностранном языке имеет исключительно важное значение, а проблема коммуникативной ситуации является ключевой в организации современного учебного процесса.

При обучении говорению должна постоянно обеспечиваться новизна ситуаций. Она создается изменением событий, варьированием речевой задачи. В учебном процессе используются как естественные (реальные), так и специально созданные (искусственные) коммуникативные ситуации. И те и другие ситуации должны стимулировать речевое взаимодействие.

Создать коммуникативную ситуацию – это значит в первую очередь активизировать учащихся, мобилизовать их на осуществление речевого контакта в определенных целях общения (запросить информацию,

уточнить свою точку зрения, согласиться / не согласиться, возразить, выразить удовлетворение и т.д.). В условиях общения учащийся говорит не обязательно о том, что его действительно интересует, не обязательно с тем, с кем бы ему хотелось. Поэтому, создавая коммуникативную ситуацию, преподаватель должен управлять речевым общением, оказывать ему так называемую речевую поддержку.

В речевую поддержку включается:

- 1) обеспечение предметного содержания, здесь предмет общения должен быть по возможности конкретным;
- 2) правильный выбор участников речевого акта общения;
- 3) заблаговременное обеспечение учащихся необходимым лексико-грамматическим материалом, навыками использования его в речи на иностранном языке.

Учебная ситуация может быть создана:

- 1) с помощью ссылки на какое-то реальное событие (спектакль, концерт и т.д.);
- 2) с помощью зрительной наглядности (картины, диафильмы, кинофильмы);
- 3) на основе устного словесного описания и стимуляции воображения;
- 4) с помощью текста, дающего представление о предмете возможной коммуникации.

Но само наличие ситуации не может обеспечить коммуникацию, если учащимся не предъясняется для выполнения коммуникативное задание. В задании определяется и конкретизируется, что они должны сделать в данной ситуации: что-то выяснить, с чем-то согласиться или возразить и т.д. Партнерами могут быть на уроке: учащийся – учитель, учащийся – учащийся.

В целях формирования инициативности и адресованности речи рекомендуется чаще использовать контакт учащийся – учащийся, который носит название «работы в парах».

Тема и ситуация – это значит «коммуникативная ситуация». Ситуация конкретизирует содержание высказывания, связанное с определенной темой. Другими словами, тема определяет предмет речи, а ситуация – ее содержание и объем. В связи с этим опора на конкретную ситуацию признается методически более корректным приемом работы, так как мобилизует внимание учащихся, их навыки и умения на реализацию конкретных фрагментов высказывания. Речевая ситуация не является составной частью темы. Тема имеет выход в ситуацию, число которых не ограничено. Средство связи темы и речевой ситуации – обстановка, условия общения.

Тема перед учащимися ставит задачу – о чем говорить, **ситуация** – как, зачем, почему, с какой целью. Общение по теме при обучении не

выступает в качестве цели: нельзя научить беседовать «на данную тему». Она используется как средство обучения речевой деятельности. Общение в данной ситуации является и средством, и целью обучения.

Продуктивная и репродуктивная, подготовленная и неподготовленная речь

Говорение называют творческой деятельностью, продуктивным видом речевой деятельности. Но оно может быть и репродуктивным (передача слова, фразы и т.д.), только репродукция не может обеспечить говорение и общение в новых ситуациях, служить подлинным средством для выражения мысли. Репродукция может быть использована как контроль заученного и как условие автоматизации навыка и формирования речевого умения.

Современная методика не исключает полностью из процесса обучения подражание, повторение, заучивание штампов, но и не сводит весь этот процесс к усвоению и «выдаче» таких стереотипов. Обучение иностранному языку как средству общения должно носить целенаправленный и осознанный характер, где должна развиваться не только речевая, но и мыслительная активность учащихся.

Выражение мысли в общении может происходить в форме неподготовленной, спонтанной, или подготовленной речи. И при обучении должны обучать обоим видам.

Неподготовленная речь – это речь, высказывание или беседа, которые формируются и формулируются учащимися как непосредственная реакция на заданную ситуацию.

Подготовленная речь – высказывание учащихся, которое опирается на заданное текстом или преподавателем предметно-смысловое содержание и языковой материал, и которое предварительно отрабатывается.

Выход в речь возможен лишь тогда, когда языковой материал, необходимый для речепроизводства, доведен до степени автоматизма, т.е. когда в процессе подготовительных упражнений сформированы необходимые навыки владения минимальным лексическим и грамматическим материалом.

Итак, основная методическая задача преподавателя при обучении неподготовленной речи – научить учащихся одновременно реализовать две программы: 1) мыслительную, т.е. передачу мысли, содержания на иностранном языке и 2) языковую (отбор и реализация в речи необходимых и достаточных языковых средств). Приемы и способы реализации этих программ непосредственно связаны с психологическими, лингвистическими особенностями устного обучения – монолога и диалога.

Обучение монологической и диалогической речи

Монологическая и диалогическая речь в обучении актуальны и необходимы, функционально и ситуативно обусловлены, и поэтому

необходимо формировать, развивать и совершенствовать соответствующие умения.

Говорение осуществляется в двух разновидностях – в монологе и диалоге. Эти разновидности выделяются в зависимости от роли участников общения в реализации высказывания. В монологической речи каждый из участников коммуникации выполняет свою функцию – или передает информацию (порождение речевого высказывания), или ее принимает (рецепция). В диалоге при реализации единой коммуникативной задачи оба участника общения попеременно выступают то в роли говорящего (продуктивная речевая деятельность), то в роли слушающего (рецептивная речевая деятельность).

Монолог – это собственно говорение, а диалог – это такая разновидность говорения, где говорение сосуществует с аудированием. Монолог – это речь одного лица, обращенная к кому-то, в которой необходимо точно, полно, доступно выражать свою мысль. В монологе говорящий сам планирует, развертывает свое высказывание, сам отбирает языковые средства, монолог – последователен, логичен, а диалог – ситуативен. Диалог представляет собой «сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент является репликой, и одна реплика в высшей степени обусловлена другой». Все эти особенности необходимо иметь в виду при обучении монологу и диалогу.

Специфические особенности монологической речи – это связанная, последовательная речь, это связный текст. Умение дать связный текст – есть владение устной речью. В качестве основы обучения устной речи может быть выбрана тема. Многие учебники построены именно на основе тем (Город. Транспорт. Магазин. Столовая и т.д.). При обучении устной речи мы должны научить наших учащихся производить связный текст на определенную тему. Даже когда мы просим учащихся рассказать о себе, о своей профессии, мы тем самым задаем тему.

Монологическая речь может быть репродуктивной и продуктивной. Пересказ прослушанного, прочитанного текста устно или письменно – это репродуктивная речь. Продуктивная речь – это говорение на заданную тему. При обучении монологическому высказыванию нельзя ограничиваться только репродуктивным говорением, хотя репродуктивное говорение является необходимой формой и в естественном общении, и в учебном процессе (например, пересказ лекции).

Продуктивное говорение занимает большое место в обучении в устной речи, оно вызвано окружающей деятельностью, реальной жизнью.

В репродуктивном говорении уже задано содержание, сам текст подсказывает языковые средства. В продуктивном говорении высказывание учащегося самостоятельно, но здесь необходимо помочь составить его более развернутым, последовательным.

И темы, и лексико-грамматический материал поэтапно меняются, усложняются. Необходимо учитывать поэтапность в обучении говорению. На первом этапе наша задача научить высказывать одну законченную мысль, одно утверждение на уровне одного предложения на тему, затем задача усложняется, и следующий (второй) этап обучения монологическому высказыванию связан с умением дать два–три взаимосвязанных предложения на данную тему. Например, работа над темой «Университет» может привести приблизительно к следующему высказыванию: «Это университет. Здесь учатся студенты. Они приехали из разных стран». На следующем, третьем, этапе работа опять усложняется, она связана с более широким владением лексикой и синтаксическими конструкциями. Третий этап характеризуется новыми лексическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. На этом этапе учащиеся демонстрируют умение составить связный текст (два–три абзаца), в котором прослеживается последовательность, логичность и т.д. На более позднем этапе учащиеся должны уметь продуцировать текст с элементами рассуждения, обоснования, комментирования, уметь выражать свое отношение к происходящим событиям, к сообщаемой информации, уметь давать оценку сообщаемой информации. Например, в задании: «Докажите правильность утверждения «Наш город интересен для туристов». При обучении устной речи внимание уделяется плавности речи, темпу, так как паузы в речи учащихся утомляют слушающего, нередко разрушается и сам акт коммуникации.

В качестве стимулов для развития устной речи выступает текст с различными типами заданий (закончите текст, опровергните мысль автора и т.д.), различные виды пересказов (устные, письменные, пересказ по плану, пересказ с трансформациями и т.д.).

Обязательным условием успеха в работе по развитию устной речи является также применение наглядности в учебном процессе, например, серии рисунков. Показывая изображение на рисунках (школу, завод, библиотеку и пр.), можно предложить учащимся побеседовать о том, где работают их родственники и друзья. Добавив рисунки, изображающие людей различных профессий (врач, учитель, рабочий и т.д.), преподаватель может перевести разговор на тему «Профессия», продолжая первую тему.

Эффективным средством развития устной речи учащихся следует признать демонстрацию диафильмов, слайдов. После просмотра диафильма может происходить такая работа, как пересказ отдельных кадров, беседа по просмотренному диафильму. Здесь проявляется большая самостоятельная работа учащихся, так как план содержания задается наглядным материалом, а объем, последовательность, языковые средства – все это планирует и выбирает сам говорящий.

Многие методисты считают зрительные стимулы целесообразным и эффективным приемом для развития навыков устной речи. Зрительная наглядность оживляет урок, активизирует учащихся, повышает их интерес к работе, т.е. делает изучение языка интересным и увлекательным.

Тема – самый сложный стимул для говорения, так как здесь проявляется полная самостоятельность говорящего и в содержании, и в построении структуры высказывания, и в языковом оформлении высказывания.

Итак, монологическая речь характеризуется следующими чертами:

- 1) непрерывный характер речи;
- 2) последовательность, логичность речи;
- 3) относительная смысловая законченность;
- 4) коммуникативная направленность высказывания;
- 5) тематичность;
- 6) синтаксическая усложненность.

Разновидности монологической речи

1. **Описание:** природы, портрета человека, здания, квартиры, города и т. д. Оно может быть конкретным и обобщенным. Для описания характерно употребление номинативных предложений.

2. **Повествование:** тип речи характеризуется динамичностью.

3. **Рассуждение:** главная его часть – исходный тезис или вывод, полученный в результате этого рассуждения.

Каждый тип монологической речи в учебном процессе может реализоваться в зависимости от этапа обучения, ситуации общения, коммуникативной потребности учащихся на уровне либо предложения, либо развернутого высказывания (текста).

В методике при обучении монологу принято начинать с описания, но с самого начала включать и элементы повествования. На промежуточном этапе рекомендуется заниматься преимущественно обучением повествованию, а на продвинутом – повествованию и рассуждению.

Процесс обучения монологу на начальном этапе подразделяют на подэтапы: 1) высказывание произносится на уровне одного или двух предложений при зрительной или слуховой опоре; 2) высказывание носит более развернутый характер с опорой на текст на уровне нескольких предложений; 3) выступает в форме монолога, служит выражению собственной мысли учащегося, ориентируется на определенных слушателей.

Успешно используется для развития навыков и умений в монологической речи ситуативное высказывание по теме, составление монолога по цепочке, беседа, дискуссия и др. Большим недостатком является ориентация преподавателя на запоминание, заучивание монологических текстов путем их неоднократного повторения. Заучива-

ние тормозит осознание учащимися языка как средства общения, приучает их говорить только по теме.

Особое внимание при обучении монологическому высказыванию должно придаваться упражнениям, направленным на формирование неподготовленной речи учащихся. Это достигается постепенным уменьшением количества опор.

В настоящее время пересказ текста не рекомендуется в качестве основного средства для развития умений в монологической речи. Однако пересказ может использоваться, но это должно быть: а) пересказ своими словами; б) пересказ лицу, не знакомому с содержанием того, о чем говорится; в) пересказ с учетом или изменением ситуации; г) пересказ с изменением речевой задачи.

Специфике монологического высказывания обучают также упражнения на развертывание высказывания, на расширение высказывания за счет уже известных языковых средств и с использованием опоры на логико-синтаксическую схему и зрительную наглядность.

Требования к тексту для пересказа

Он должен быть небольшого объема, не перегруженным деталями, названиями мест, городов, именами лиц, быть информативным, содержать «смысловые вехи», интересным. Целостный текст с избыточной информацией запоминается легче – говорят психологи. Пересказ одного текста может быть проведен под руководством преподавателя несколькими учащимися. Но учащиеся теряют интерес к нему, если он звучит многократно. Опытные преподаватели в целях речевой деятельности учащихся сначала проводят изложение прочитанного текста в парах, а в целях контроля одного–двух учащихся вызывают для индивидуального пересказа.

Специфические особенности диалогической речи

В современной психологии и методике диалог рассматривается как форма речевого общения, основа сотрудничества и взаимодействия между людьми в процессе совместной деятельности. Диалогическая речь, как и монологическая, имеет определенную цель и задачу. Но диалог имеет и специфические особенности. Речевое целое в диалогическом единстве конструируется двумя или несколькими собеседниками, поэтому в диалоге каждый участник выступает в роли слушающего и говорящего. Для диалога характерны эмоциональность, экспрессивность, активное использование мимики, жестов. Диалог в естественном общении всегда проходит в конкретной ситуации. Надо отметить, что во время диалога речь партнеров нельзя заранее спланировать.

Умение участвовать в диалоге на иностранном языке – не менее трудная задача для учащихся. Единицей диалогической речи является реплика. Диалог – это система реплик. В диалоге два или несколько

участников (полилог). В диалоге участники общения меняются ролями – говорящий и слушающий. Большое значение в диалоге имеет то обстоятельство, **кто** именно является собеседником, адресатом речи, его реакция (мимика, выражение лица, жесты). Диалог происходит в определенной речевой ситуации, и часто диалогическая речь дополняется ситуационными условиями, поэтому многое бывает понятно без слов.

Структурные особенности диалога отличаются от монолога. Если монологическая речь характеризуется относительной непрерывностью, последовательностью, логичностью высказывания, то для диалога характерна смена тем. Репликами диалога могут быть отдельные слова, неполные предложения, клише типа: Ну, ладно; Не стоит; Да, вы правы и т.д., что делает диалогическую речь эмоциональной и выразительной.

Итак, диалог состоит из реплик. Все реплики по характеру делятся на стимулирующие реплики (реплики–побуждение) и реплики-реакции. Реплика-побуждение может выражать: **вопрос**, т.е. коммуникативная цель ее – получение информации – Где здесь телефон? Будет дождь?; **побуждение к действию** – Пойдем пить кофе; побуждение–команда – Закройте окно! – реакция на эту реплику, совершение этого действия или словесный отказ; **сообщение** (повествовательное предложение) – Я люблю такую погоду.

На каждую реплику возможна любая реакция:

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| Вопросительная | – Пойдешь в кино? |
| | – А какой фильм? |
| Побудительная | – Закрой окно! |
| | – Закрой сам! |
| Повествовательная | – Какая хорошая погода! |
| | – А мне не нравится. |

Диалог не предсказуем – нельзя заранее сказать, как он будет дальше разворачиваться, потому что неизвестно, какой будет реакция после первой реплики. Поэтому не рекомендуется диалоги механически заучивать. Можно заучивать наизусть стереотипные диалоги. Нужно учащихся учить реагировать на сказанное собеседником, задавать реплики разного характера, например, научить задавать побудительные реплики, т.е. научить их начинать разговор на тему на любом материале, поддерживать этот разговор, продолжать его, а также менять тему разговора. Поэтому целесообразно «проиграть» самые разнообразные варианты ответных реплик с помощью стимулирующих заданий: «Выразите удивление», «Согласитесь с утверждением», «Сообщите что-либо в дополнение к реплике», «Возразите», «Уточните утверждение», «Мотивируйте данную реплику» и т.д. Отработка реакций на реплики в диалоге может быть продолжена в упражнениях типа условная беседа: «Мне удастся прочитать по крайней мере одну книгу в неделю» (исходная реплика):

- Это очень хорошо! (положительная оценка)
- Ну, это маловато, (отрицательная оценка)
- О каких книгах вы говорите – о научных или художественных?
(уточняющий вопрос)
- Как вам это удастся? (вопрос-сомнение)
- Когда я был студентом, я тоже много читал. А теперь не успеваю.
Итак, обучение диалогу – это не заучивание диалога, а умение вести диалогическое общение.

Особенности диалога: спонтанность; обязательная необходимость постоянно следить за мыслью собеседника; частая смена тем речевого взаимодействия.

В методике дискутируется вопрос, каким формам ответов в диалоге (полным или сокращенным) нужно обучать. Видимо, учить надо и полным, и сокращенным репликам диалогического единства, так как и те и другие характерны для диалогической речи. Это не противоречит нормам литературного языка.

Например: – Ты ходил вчера в библиотеку?

– Да, ходил.

– Да, вчера я ходил в библиотеку.

Существуют два пути обучения диалогической речи: дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный путь – здесь обучение начинается с целого диалогического единства – образца, который является эталоном для построения подобных.

Работа строится в такой последовательности:

- 1) прослушивание диалога в записи или в чтении его преподавателем;
- 2) диалог читается учащимися (одновременно отрабатывается интонация);
- 3) диалог разыгрывается по ролям и заучивается наизусть;
- 4) включить в работу варьирование лексического наполнения.

Такая последовательность обучения должна подвести учащихся к умению вести диалоги на определенную тему. В этом подходе есть и положительное и отрицательное.

Положительная характеристика данного подхода: система языка усваивается «от целого высказывания и больших интонационно-синтаксических блоков к отдельным языковым элементам». Это облегчает припоминание и воспроизведение.

Отрицательная характеристика:

- 1) невозможно выучить такое количество диалогов, которое необходимо для реальных потребностей общения;
- 2) не развив способность самостоятельно использовать материал в речи, мы обрекаем учащихся на диалогическое общение в рамках узкой тематики;

3) путь от целого диалога к усвоению его элементов, которые были в данном диалоге, может привести к автоматизации навыков;

4) механическое заучивание целого диалога ограничит возможности свободного диалогического взаимодействия в новых условиях.

Индуктивный путь – от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Становление навыков и умений здесь происходит в процессе общения, в процессе мотивированного речевого взаимодействия. Учащимся дается эталонный диалог (на уровне формирования навыка), но служит он не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне учащиеся должны самостоятельно планировать речевые действия через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия.

Рекомендуется три вида работы над материалом: представление и анализ диалогических единств, комбинирование реплик на основе функциональных связей, грамматическое и лексическое преобразование реплик. Воспроизведение в речи даже маленького диалога не должно носить характер безучастного проговаривания заучивания.

Необходимо приближать выполнение задания к условиям реального общения с помощью описания или изображения на картине ситуации. С помощью заучивания обычно усваиваются лишь единства, включающие приветствия, обращения, формулы вежливости:

- С праздником, Мария!
- С праздником, Игорь!
- Желаю тебе всего наилучшего.
- Я тебе тоже.

Для владения диалогической речью необходимо не только реагировать на опорную реплику в соответствии с ситуацией, но и уметь подавать эту опорную реплику, начинать разговор, опираясь на обстановку, устанавливать связи между ситуацией, опорной и ответной репликами высказывания. Самую большую трудность для учащихся представляет начало разговора. Преподаватель в этом случае должен подсказать предмет и тему возможного разговора, постепенно формировать умение самостоятельно находить предмет разговора.

Диалог постепенно усложняется, что должно привести к обогащению тематики, разнообразию структурных особенностей реплик, увеличению общего объема диалога.

Для обучения диалогической речи рекомендуются следующие виды диалога.

1. Обмен информацией.
2. Запрос информации или ее уточнение.
3. Планирование совместных действий.
4. Обмен впечатлениями, мнениями.

5. Спор, полемика.

Рекомендуются следующие упражнения:

- 1) найдите из двух предложенных ответных реплик подходящую по смыслу к опорной;
- 2) назовите опорную реплику к данной ответной;
- 3) отреагируйте согласием на предложение, приветствием на приветствие;
- 4) выразите согласие или несогласие со сказанным;
- 5) потребуйте уточнить сообщение;
- 6) дополните, дайте обоснование, уточнение сказанному.

Таким образом, выполняются упражнения трех видов: **подготовительные**, например, заучивание диалогов по теме. Эта работа совершенствует произношение микродиалогов на основе условно-речевых упражнений – это дотекстовые; **условно-речевые**, здесь происходит совершенствование микродиалогов, их расширение; **речевые** – порождение диалогов соответственно предложенным ситуациям. Это послетекстовые упражнения.

Разрабатывая любой урок по обучению диалогической речи, надо всегда помнить, что недостаточно только знаний и интенсивной учебной практики, вырабатывающей умения; необходимо создать такие ситуации, которые помогают скорейшему включению учащихся в речевую деятельность в соответствии с основным принципом коммуникативности.

Главной целью каждого урока является именно естественный, целенаправленный обмен сообщениями между собеседниками.

Надо создавать и расширять на уроке условия, в которых у учащихся возникает настоятельная потребность использовать изучаемый язык в естественном общении друг с другом и с другими людьми. В этом и есть проявление методического принципа коммуникативности.

Основные этапы работы над речевым материалом при обучении говорению

1. Этап формирования навыков, который состоит из двух подэтапов: формирования лексических навыков и формирование грамматических навыков. Формирование навыков можно называть **дотекстовым**, но сам материал берется из текста.

2. Этап совершенствования навыков. Здесь происходит работа над учебным текстом, т.е. текстом, построенном на материале, который полностью усвоен на первом этапе. Этот этап можно назвать **текстовым**.

3. Не менее сложен и этап развития речевого умения – **послетекстовый этап**.

Занятия всех трех этапов составляют один цикл работы по усвоению определенного речевого материала.

Организация активной речевой деятельности на каждом уроке должна стимулировать изучение иностранного языка, приносить учащимся удовлетворение. Ученики на каждом уроке должны убедиться, что они в состоянии пользоваться иностранным языком как средством коммуникации.

Задача преподавателя – внушить учащимся уверенность. Помощь в этом должны оказать продуманная система работы, учет индивидуальных особенностей учащихся, оптимизация всех форм и средств обучения говорению как средству коммуникации, обучения.

ТЕМА 13. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Чтение – это один из видов речевой деятельности, обладающий своими особенностями и характеристиками.

В жизни современного общества чтение как средство познания и общения играет большую роль.

Кроме того, по сравнению со слуховым, пропускная способность зрительного канала значительно выше. Поэтому информация, предложенная в виде печатного текста, воспринимается более надежно и эффективно, с меньшими затратами и усилиями, чем при аудировании.

Этим в значительной степени определяется важность задачи обучения чтению в процессе преподавания иностранного языка. К тому же здесь следует не забывать о тесной взаимосвязи всех видов речевой деятельности в условиях естественной коммуникации и о благоприятном влиянии высокого уровня развития навыка чтения на другие виды речевой деятельности. Известно, например, что без умения читать применение иностранного языка вне языковой среды очень ограничено, а навыки говорения, которые не поддерживаются чтением, распадаются, как правило, в течение двух лет. Каждому также известно, что человек, который много читает, хорошо и правильно пишет.

Чтение печатного текста, особенно во взрослой аудитории, присутствует уже с первых шагов и сопровождает изучение языка на любом занятии. Что же такое чтение как методическое понятие?

Чтение – это вид речевой деятельности по восприятию и переработке графически зафиксированного содержания текста в смысл в соответствии с коммуникативной установкой. Что значит читать? Просто уметь читать, это еще ничего не значит; **что** читать и **как** понимать читаемое – вот в чем главное. Наша задача – научить правильно читать, а умение читать складывается из техники чтения (правильного озвучивания слов, правильного произношения слов, словосочетаний и уяснения их значений) и понимания прочитанного.

Психологические особенности чтения

Цель чтения – получение и переработка текстовой информации. Обучение чтению облегчается по сравнению с обучением аудированию и говорению, так как читающий может выбирать для себя наиболее оптимальный темп, возвращаться к прочтению трудных мест.

Постижение информации текста идет по ассоциации «форма – значение», а форма знака более четко отображается в сознании по сравнению со значением. Кроме того, при чтении мы опираемся на зрительное восприятие знака, а не на слуховое, а в психологии установлено, что зрительная память гораздо надежнее сохраняет образы по сравнению со слуховой.

Однако чтение как предмет обучения имеет факторы, которые осложняют его становление и функционирование: значительный

объем языкового материала, сложность синтаксических конструкций, необходимость самостоятельно интонировать текст.

Слово в тексте может быть воспринято (узнано и понято), если в долговременной памяти читающего хранится его зрительный, звуковой и речедвигательный образ. Это значит, что данную лексическую единицу читающий видел написанной, слышал, использовал при письме и говорении.

Сказанное означает, что для прочного запоминания слова в обучении чтению следует применять принцип устного опережения, который определяет следующую последовательность работы с вводимыми фактами языка – услышать, проговорить, прочесть, написать. Такая презентация материала обеспечивает максимальное использование всех возможных анализаторов – слуховых, речедвигательных, зрительных. Эта рекомендация может быть категоричной только на начальном этапе овладения языком, на продвинутом этапе возможна и иная последовательность овладения языковым материалом.

Несколько иначе обстоит дело с пониманием предложений. Понимание его становится возможным потому, что читатель уже встречался или строил сам предложения с подобной структурой, несмотря на иное ее лексическое наполнение. Сказанное приводит к необходимости формирования в сознании учащегося необходимых фразовых стереотипов.

При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя, т.е. в процессе чтения происходит механизм внутреннего проговаривания. Внутреннее проговаривание текста наиболее ярко можно наблюдать у людей, которые учатся читать, у которых этот механизм еще не сформирован. У начинающего чтеца внутреннее проговаривание имеет форму шепотной речи.

Важным психологическим компонентом процесса чтения является вероятностное прогнозирование – смысловое и вербальное.

Смысловое прогнозирование – это умение предугадать, предвосхитить описываемые в тексте события по названию текста, по первым его предложениям догадаться о дальнейшем разворачивании событий. Поэтому любой текст для чтения должен разумно сочетать новую информацию для читающего.

Вербальное прогнозирование – это умение по начальным буквам угадывать слово, по первым словам угадывать синтаксическое построение предложения, по первому предложению – дальнейшее построение абзаца.

Психологические механизмы чтения чаще всего бывают сформированы на основе опыта чтения на родном языке учащихся, что оказывает положительную роль при обучении чтению на иностранном языке. Однако перенос этих механизмов на другой язык не происходит

сам собой: их становление на базе нового языка – происходит сам собой: их становление на базе нового языка – одна из важнейших задач преподавателя.

Чтение как средство обучения

Чтение является очень эффективным средством обучения иностранному языку. Особенно ощутимо положительное влияние чтения на запоминание языкового материала, а также положительно сказывается на развитии других видов речевой деятельности. Это происходит из-за общности психологических механизмов, анализаторов в разных видах речевой деятельности.

Велика роль чтения в формировании словарного запаса. Часто встречающиеся при чтении лексические единицы переходят в активное владение, используются в устной речи. При чтении происходит непроизвольное запоминание, оно более естественно. Поэтому тексты для чтения при изучении иностранного языка составляются с учетом многократной повторяемости языковых единиц.

В обучении иностранным языкам чаще используют виды учебного текста, которые по существу являются формами работы: чтение вслух и про себя, беспереводное и переводное, подготовленное и неподготовленное, классное и домашнее.

Из всего сказанного следует, что в конкретных условиях учебного процесса обучение чтению может быть как самостоятельной целью, так и средством овладения другими видами речевой деятельности. В условиях работы кружков и курсов русского языка эти две задачи, как правило, пересекаются.

Для того, чтобы правильно организовать процесс обучения чтению, надо знать, что это достаточно сложный и активный мыслительный процесс, целью которого является извлечение необходимой экстралингвистической информации из письменного (печатного) источника.

Чтение – это единый процесс, состоящий из техники чтения и понимания содержания письменного сообщения.

Под **техникой чтения** методисты понимают умение владеть фонетической структурой слова, навыками слитного произношения слов, правильного членения предложения на смысловые части, правильного опознания типа интонационной конструкции.

Работа по обучению чтению начинается с этапа формирования **навыков техники чтения, чтения вслух и чтения про себя**. Эта работа проводится в неразрывной связи с фонетическим аспектом языка: с постановкой произношения, усвоением ритмико-мелодических и интонационных моделей изучаемого языка.

Чтение вслух должно обеспечить прочное усвоение буквенно-звуковых соотношений, способствовать формированию навыка членения речевого потока на единицы, объединенные в смысловом и

ритмомелодическом отношении, и восприятия графического материала определенными блоками.

В связи с этим в методической литературе рекомендуются следующие упражнения, которые выполняются вслух.

1. Фонетические упражнения, направленные на формирование произносительных навыков.

2. Чтение предложений с постепенным наращиванием элементов (сначала в замедленном темпе, а затем во все убыстряющемся).

Например:

– Виктор читает.

– Виктор читает книгу.

– Виктор читает интересную книгу.

– Виктор читает интересную книгу о России.

3. Чередующееся чтение утвердительных и вопросительных предложений.

4. Фонетический анализ предложений и фонетическая разметка текста (нахождение фразового ударения, смысловых групп, определение типа интонационных конструкций).

5. Чтение небольших отрывков с предварительно отработанным чтением отдельных составляющих его фраз.

6. Заучивание наизусть небольших стихотворений и прозаических отрывков, пословиц, поговорок, крылатых выражений, скороговорок и последующее их чтение по книге.

7. Заучивание наизусть того же материала со слуха.

8. Выразительное чтение поэтических и прозаических отрывков.

Чтение вслух используется на первых этапах обучения языку.

Оно помогает овладеть графической и звуковой системой языка, правилами интонационного оформления предложений. При тренировке в громком чтении особое внимание следует уделять ритмико-мелодичному оформлению читаемого, так как ошибки в звуках меньше влияют на понимание, чем неправильная интонация и паузы.

Чтение вслух – это необходимый этап начального обучения, так как при этом осуществляется необходимый на этой стадии контроль со стороны слухового и речедвигательного органов. Постепенно громкое чтение должно смениться чтением про себя, так как громкое чтение отвлекает внимание читающего от содержания, затрудняет понимание предлагаемой в тексте информации.

При чтении учащиеся проговаривают текст вслух или про себя. У человека, который только что научился читать, внутренняя артикуляция часто переходит в шепот. Наличие такого артикуляторного момента при чтении про себя говорит о низком уровне владения техникой чтения.

Методисты считают, что можно говорить об отработанной технике чтения, если:

- 1) имеются прочные ассоциации между буквой и звуком;
- 2) в памяти хранится система правил чтения;
- 3) выработаны навыки правильного интонирования на уровне текста;
- 4) внимание учащихся отвлекается от правил артикуляции.

Кроме этого, важным показателем сформированности техники чтения является его темп. Замедленное чтение может объясняться рядом причин, в том числе и произвольной установкой на анализ языкового материала, выделение незнакомых слов, выражений, грамматических явлений и стремлением запомнить их. Поэтому рекомендуется в каждом конкретном случае установить причину замедленного темпа чтения и соответственно этому строить работу.

Однако злоупотреблять чтением вслух не следует, так как оно препятствует формированию беглости чтения. С самого начала следует чередовать чтение вслух и чтение про себя. Чтение вслух мешает понять содержательную сторону текста, а чтение про себя способствует восприятию и обработке информации. В дальнейшем громкое чтение используется лишь для контроля произносительных навыков.

Понимание – это вторая сторона деятельности, которая подготавливается работой по развитию техники чтения. Истинный процесс чтения и должен заканчиваться пониманием замысла автора письменного сообщения при интуитивном восприятии языковой формы.

На этом этапе рекомендуется строить работу таким образом, чтобы учить восприятию текста как единому в смысловом отношении целому.

Следует иметь в виду, что чтение не должно превращаться в средство контроля усвоенного лексико-грамматического материала, так как это будет отвлекать внимание учащегося от главного – извлечения смысловой информации. Овладение чтением на неродном языке должно восприниматься учащимися как овладение одним из видов речевой деятельности, как способ получения информации, а не как упражнение для усвоения определенного языкового материала.

Понимание может характеризоваться различными уровнями проникновения в смысловое содержание текста. Это **может быть** связано как с личностью читающего, так и с некоторыми параметрами самого текста. На процесс понимания влияет целый ряд факторов, среди которых можно назвать некоторые основные.

1. Соответствие / несоответствие текста:

- а) коммуникативным потребностям учащегося (наличие / отсутствие интересной и полезной для них информации);
- б) предшествующему жизненному опыту читающих, их общеобразовательному уровню, эстетическим вкусам и т.п.;
- в) уровню языковой подготовки учащихся как предпосылки качественного чтения;

г) уровню речевого опыта учащихся, т.е. степени владения навыками чтения.

2. Композиционно-логическая структура текста, способ изложения материала в нем: (не) логичность, (не) последовательность, (не) выраженность основной идеи, (не) связанность начала, середины и конца текста, хорошо/плохо выбранное автором заглавие текста и т.п.

3. Индивидуальные особенности читающего (внимание, память, степень развитости мыслительных операций, возраст, темперамент, психология и т.п.).

При организации процесса обучения чтению, при отборе текстовых источников рекомендуется иметь в виду изложенные выше факторы, которые могут либо способствовать пониманию информации, либо существенно тормозят его.

Беспереводное и переводное чтение – различают по степени участия родного языка в понимании прочитанного. Понять текст и перевести текст – задачи разного уровня. Задача обучения в школе и в неязыковом вузе – беспереводное чтение, поэтому преподаватель должен противостоять стремлению учащихся переводить каждое слово, каждую фразу текста. С этой точки зрения перевод как форма контроля понимания текста мало оправдан.

Подготовленное и неподготовленное чтение

Подготовленное чтение предполагает снятие языковых трудностей до чтения текста. Очень важно при этом, чтобы работа над языковым материалом не раскрывала содержание текста. Можно использовать такие приемы: имеющиеся морфологические и синтаксические трудности анализировать на другом лексическом материале; новые слова отрабатывать в ином лексическом материале. В любом случае анализ конкретных фраз текста при такой работе нежелателен. Неподготовленное чтение проводится на адаптированных текстах, облегченных в языковом отношении. В них могут содержаться незнакомые слова, конструкции, но они не должны препятствовать восприятию основной информации текста.

Классное и домашнее чтение – различаются по месту проведения чтения. По мере накопления читательского опыта учащимися классное чтение уменьшается в пользу домашнего чтения. Домашнее чтение позволяет экономить время на уроке, проводя лишь контроль понимания прочитанного.

Чтение как цель обучения

При обучении иностранному языку одной из целей является чтение на этом языке. Часто оно совмещается с обучением устной речи. При этом уровень сформированности умения читать определяется как «зрелое чтение», умение пользоваться чтением на изучаемом языке практически.

Зрелое чтение характеризуется автоматизацией технических навыков при направленности внимания на содержание, гибкостью приемов.

При обучении чтению важно не только формирование у учащихся определенных навыков, умений, обеспечивающих возможность процесса чтения, но и привитие интереса к чтению, воспитание внутренней потребности к чтению на изучаемом языке. Следует помнить, что умения читать, не подкрепляемые постоянной тренировкой, распадаются очень быстро. А разговорные навыки разрушаются в течение двух лет, если не подкреплять их чтением.

Для учащегося потребность в чтении на изучаемом языке будет обеспечена только тогда, когда предложенные для чтения тексты будут соответствовать его познавательным и эмоциональным запросам, уровню его интеллектуального развития. Предлагаемые тексты могут быть очень разнообразными по жанрам и тематике, но они должны представлять для учащихся большой интерес.

Соответственно коммуникативным потребностям выделяют следующие виды реального чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Просмотровое чтение – получить самое общее представление о содержании статьи (книги), о ее теме. На основе такого чтения читающий решает, нужен ли ему данный текст для более подробного изучения. Для этого ему бывает достаточно прочесть заголовки, подзаголовки, выборочно отдельные куски текста.

Поисковое чтение – здесь читающему необходимо обнаружить в тексте какую-либо информацию, о наличии которой ему стало известно из других источников. Чтение прекращается, как только бывает найдена нужная информация.

Ознакомительное чтение – текст читается целиком, но в быстром темпе. Цель – получить общее представление о содержании текста.

Изучающее чтение – читающий стремится максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, критически ее осмыслить. Текст читается внимательно, вдумчиво, целиком, чтение происходит в замедленном темпе, сопровождается перечитыванием отдельных мест. При изучающем чтении действует установка на длительное запоминание информации текста, на дальнейшее ее использование.

Таким образом, вид чтения характеризуется степенью полноты и точности воспринимаемой информации, различием смысловых операций в процессе чтения. Установка читающего на разновидность чтения определяет характер самого процесса чтения.

При выборе текста для обучения тому или иному виду чтения значимыми критериями являются: его логико-композиционная струк-

тура, объем, языковые трудности. Основанием для отнесения текста к определенному виду чтения является соотношение в нем основной и второстепенной информации. Текст для ознакомительного чтения может содержать до 25% второстепенной информации, тексты, информационно насыщенные, пригодны для изучающего чтения. Для поискового и просмотрового чтения степень информационной насыщенности текста особого значения не имеет.

Текст для ознакомительного чтения по объему должен быть в несколько раз больше текста для изучающего чтения. Он не должен быть трудным в языковом отношении. Этот вид чтения протекает в быстром темпе, при этом не предполагается пользование словарем. Учащихся необходимо приучить к мысли, что незнание отдельных слов текста, непонимание отдельных синтаксических структур не является препятствием для понимания общего содержания текста.

Текст для изучающего чтения предполагает использование словаря, поэтому там могут быть новые для учащихся слова. Однако их количество не должно превышать 10–12 слов на страницу (4–6%).

Языковая трудность текстов для поискового и просмотрового вида менее существенна, незнакомых языковых фактов в них может быть больше, однако их количество не должно препятствовать конечной цели этого вида чтения – составить самое общее представление о тексте или найти в нем какие-либо данные.

Формулировка задания к чтению текста должна создавать коммуникативную установку на чтение, нацеливать на уровень объема воспринимаемой информации, характер ее смысловой переработки. Задание должно касаться только информационной стороны текста, оно должно максимально четко ориентировать учащихся на вид чтения, связанный с ним характер процесса чтения, определенную смысловую переработку воспринимаемой информации, и в то же время задание не должно раскрывать содержание текста. В противном случае процесс чтения теряет свою коммуникативную значимость.

Контроль за чтением – точное соответствие сформулированному заданию. Он должен затрагивать только тот уровень информации, тот характер его смысловой обработки, который был определен в задании.

Словарный запас, необходимый для «зрелого чтения».

По данным лингвостатистики, 2300–2500 слов дают 85% охвата информации текста. Сюда включается около 500 высокочастотных слов, куда входят союзы, предлоги, знаменательные слова. Обучение этому пласту лексики довольно тесно смыкается с грамматическим аспектом работы.

Практически полное покрытие текста обеспечивается объемом лексики порядка 20000 единиц, что не всегда достижимо и для носителя языка.

Для обеспечения процесса реального чтения учащиеся должны владеть реальным пассивным словарем и потенциальным словарем.

Реальный пассивный словарь – это лексические единицы, которые наличествуют в языковом опыте учащихся, это те слова, которые он воспринимал при чтении или использовал их в речи. Зрительные и слуховые образы этих слов хранятся в долговременной памяти учащихся. Максимальный уровень владения этими лексическими единицами – абсолютное мгновенное их узнавание независимо от контекста и формы.

Потенциальный словарь – это лексические единицы, которых не было в языковом опыте учащихся, но которые могут быть узнаны на основе догадки. Задача обучения потенциальной лексике сводится не к овладению конкретными лексическими единицами, а к овладению методикой распознавания незнакомых слов. Обучение этой методике имеет принципиальное значение, так как владение реальным пассивным словарем дает возможность сформировать потенциальный словарь, охватывающий 5000–6000 лексических единиц. Необходимо довести владение пассивной лексикой до автоматического узнавания, так как только такое владение реальным словарем оказывается базой для создания потенциального словаря, значение которого в практике обучения трудно переоценить.

При обучении чтению следует опираться на овладение учащимися грамматическим строем языка, функционированием его структурных и строевых элементов.

Современная методика обучения чтению главное свое внимание обращает на компоненты, составляющие текст (отдельные предложения, главные и второстепенные члены предложения), и в меньшей мере уделяет внимание тексту как целостному коммуникативному произведению. Текст рассматривается как смысловое неделимое целое, как единица обучения чтению.

Упражнения по обучению чтению

Чтению как сложному речевому умению обучают на основе овладения составляющими его компонентами; синтез его компонентов происходит при чтении текста, обладающего всеми характеристиками информативной и смысловой завершенности.

Формирование того или иного умения происходит в результате специально организованной повторяемости трудностей одного порядка. Уровень сформированности умений должен достигать автоматизированного узнавания языковых фактов, что позволяет переключить внимание читающего с формы на содержание.

Упражнения могут усложняться по следующим направлениям:

- увеличение задач, решаемых одновременно;
- усложнение языкового материала за счет использования элементов текста разных уровней – слово, словосочетание, предложение, микротекст;

– увеличение темпа выполнения упражнений.

Данные ниже виды работ обеспечивают умение читать.

Умения, связанные с техникой чтения

Эти умения формируются уже во вводно-фонетическом курсе. Упражнения, направленные на выработку этих умений, строятся на произнесении усложняющихся элементов – буквы, буквосочетания, слова, синтагмы, предложения, микротексты. Скорость чтения – важнейший показатель зрелого чтения: добиться быстрочтения можно при уменьшении доли громкого чтения уже на начальном этапе.

Умения, связанные с пониманием языкового материала

Эти умения распадаются на ряд промежуточных умений.

1. Понимание лексических единиц достигается за счет соотнесения графического образа со слухомоторным, сличение этих образов с эталонами, хранящимися в долговременной памяти. Поэтому главной задачей для понимания отдельных слов и фразеологизмов является создание эталонов в памяти учащихся. Чем выше встречаемость слова, тем прочнее его запоминание.

Очень важным является умение определять исходные формы слова, поэтому упражнения с лексическими единицами должны быть представлены во всех возможных вариантах. Необходимо демонстрировать максимум валентных связей слова, это помогает лучше удерживать в памяти, а значит, и легче узнается при чтении.

2. Понимание словосочетаний и предложений достигается за счет наличия в памяти образов сочетательных схем, предложений или фразовых стереотипов. Осознание грамматических явлений должно быть доведено до уровня автоматизированного узнавания, что обеспечивает функционирование механизма вероятностного прогнозирования. Наличие этого механизма позволяет прогнозировать схему предложения по начальным элементам.

Для правильного чтения синтагм и объединения их в предложения рекомендуются упражнения типа: «Из данных слов образуйте словосочетания (слова могут быть даны в начальной или необходимой формах)»; «Из данных слов составьте предложения» и т.д.

3. Умение выделять главное и второстепенное при чтении оказывается очень важным, так как это умение связано с оценкой информационной нагрузки. Для этой цели рекомендуются упражнения по сокращению и расширению предложений, выделению ключевых слов и т.д.

Понимание предложения тесно связано с оперативной памятью читающего. Оперативная память формируется упражнениями типа «снежный ком» – последовательное расширение предложений: Подруга уехала. Подруга уехала в Ленинград. Подруга уехала в Ленинград на каникулы. Подруга уехала в Ленинград на каникулы к родителям.

Или упражнения типа: «нанизывание бус» последовательное добавление связанных по смыслу предложений: учащийся произносит предложение, второй учащийся произносит это предложение и добавляет свое, третий учащийся произносит первые два предложения и добавляет свое и т.д. Можно дать стихотворение, отрывок прозы для заучивания наизусть.

Умение, связанные с пониманием содержания текста

Эти умения формируются на установлении смысловых отношений между предложениями и между абзацами. Главная задача этих упражнений – помочь учащимся осознать текст как единое смысловое целое.

Текст – это развернутое речевое произведение, поэтому задачей читающего является выделить отдельные его элементы (опоры, смысловые вехи), соотнести друг с другом, синтезировать в единое целое.

Для решения этой задачи в обучении чтению используются задания типа «Разбейте текст на части»; «Озаглавьте каждую часть»; «Определите части текста в соответствии с планом»; «Найдите в тексте факты, подтверждающие (опровергающие)...»; «Прочитайте предложения, несущие основную информацию текста» и т.д.

Умения осмыслить информацию текста

Эти умения связаны не только с постижением идеи, замысла автора, но и с установкой читающего. Чтение становится реальным коммуникативным актом только в том случае, если оно имеет личный смысл. Таким образом, осмысление текста связано, с одной стороны, с пониманием мотива и цели автора текста, а с другой – с реализацией собственной мотивации чтения текста.

Первая задача предполагает понимание того, что «стоит за текстом», – вычленение причин и целей поступков, действующих лиц, понимание речевой деятельности самого автора в связи с решаемыми им проблемами.

Реализация личностной мотивации в неучебной ситуации обеспечивается эстетическими вкусами, воспитанием, образом жизни, практическими потребностями читающего. В ситуации обучения эта личностная установка отсутствует. Задача преподавателя заключается в ее создании.

На этапе зрелого чтения выбор смысловой установки может осуществляться учащимися самостоятельно. Однако контроль за наличием установки и ее реализации должен осуществляться преподавателем на всех этапах обучения.

Надо отметить, что осмысление информации текста происходит не после завершения чтения, а по мере поступления информации в ходе чтения, поэтому установка на смысловую переработку должна даваться до чтения текста.

В методической литературе принята классификация упражнений по обучению чтению по отношению к процессу чтения текста, они делятся на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Предтекстовые упражнения – задачей является целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении.

Овладение языковыми фактами включает в себя следующие стадии усвоения.

1. **Восприятие** – происходит во время показа грамматического явления или лексической единицы в составе предложения.

2. **Имитация** – репродуктивное воспроизведение изучаемого факта вслед за преподавателем.

3. **Наблюдение** – прочтение языкового материала в разных формах и контекстах.

4. **Употребление** – тренировка в составлении предложений с изучаемым языковым явлением.

Работа с языковым материалом заканчивается на этапе предтекстовых упражнений. На следующих этапах внимание учащихся должно быть направлено на постижение информации текста, ее смысловой обработки.

Притекстовые упражнения формируют коммуникативную установку на чтение.

Послетекстовые упражнения – должны обеспечить контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в притекстовых упражнениях.

При выработке общих базовых навыков чтения, связанных с этапом понимания информации, важной оказывается работа по развитию различных видов догадки и формированию потенциального словаря учащихся. Потенциальный словарь состоит из слов, которые раньше не изучались, но смысл их становится понятным на основе каких-то сигналов. Например, в качестве таких сигналов может выступить сходство с родным языком, слова-интернационализмы, знакомые элементы слов и словообразовательные модели, контекст и др.

Работа по развитию догадки на основе лингвистических и экстралингвистических (контекстуальных) опор должна быть в центре внимания преподавателя и может осуществляться в серии специальных упражнений. Например, в методической литературе рекомендуются следующие упражнения.

1. Выбрать из списка слов (текста) однокоренные слова; определить их значение.

2. Выбрать из списка слов (текста) слова с определенной приставкой (суффиксом); определить их значение.

3. Сгруппировать слова, обозначающие лицо, предмет, действие, признак и т.п.

4. Восполнить предложение недостающим по смыслу словом путем нахождения его среди данных слов, иногда слов, сходных по написанию.

5. Восполнить предложение недостающим по смыслу словом на основе контекстуальной догадки.

6. Предположить содержание текста (развитие, завершение) по его заглавию.

Для осуществления полноценного чтения важно также научить умению выделять главное в предложении, абзаце, тексте. В связи с этим рекомендуются следующие упражнения.

1. Найти в предложении главное, т.е. субъект и предикат.

2. Найти в предложении (тексте) слова (абзацы), которые могут быть исключены.

3. Найти в тексте главные мысли, ориентируясь на предложенный план.

4. Составить план текста.

При отборе упражнений для контроля чтения всегда следует помнить, что объектом проверки должно быть содержание текста, а не его языковой материал. В связи с этим методисты рекомендуют следующие формы:

1. Специально составленные **тесты**, предполагающие выбор учащимися правильного варианта ответа на вопрос преподавателя.

2. Поиск в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы преподавателя.

3. Краткие или развернутые ответы учащихся на вопросы преподавателя.

4. Подтверждение или опровержение фактов, изложенных в тексте.

5. Составление серии вопросов к тексту.

6. Перевод на родной язык учащихся отдельных слов, словосочетаний, абзацев.

7. Составление плана текста.

8. Беседа по содержанию текста, а также с выходом за его пределы (в зависимости от языкового и речевого опыта учащихся) и другие.

Приведенный выше список упражнений наглядно демонстрирует реализацию важного положения современной методической науки о параллельном и взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности. Особенно органична связь задач обучения чтению с развитием навыков говорения.

Обобщая изложенный выше материал, связанный с основными проблемами обучения чтению, можно сделать несколько выводов.

1. Чтение – это один из видов речевой деятельности, сложный психофизиологический процесс, который может осуществляться

только на определенной языковой базе, на основе фонетических и лексико-грамматических знаний.

2. Развитие навыков чтения должно учитывать две стороны этого процесса: технику чтения, подготавливающую восприятие письменного сообщения, и понимание его информации как результат состоявшейся речевой деятельности. Систематическая и целенаправленная тренировка с помощью специальных упражнений – обязательное условие успешного обучения.

3. Основной целью в условиях работы зарубежных кружков и курсов русского языка является развитие навыков базового чтения, на основе которых возможен постепенный переход к обучению чтению с различными целевыми установками.

4. Объектом контроля чтения должно быть понимание содержания текста, а не его языковой материал.

5. Методическое положение о целесообразности и плодотворности взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности предполагает обучение навыкам чтения параллельно с развитием других речевых навыков и прежде всего – говорения. При этом должно соблюдаться единство фонетического и лексико-грамматического материала как базы для речевого творчества учащихся.

ТЕМА 14. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Обучение устной речи без одновременной работы над письмом может привести к тому, что приобретенные учащимися навыки без зрительной опоры будут менее прочными.

Письменная речь, как и говорение, – это продуктивная деятельность. Но несмотря на целый ряд сходных моментов между ними, отмечается существенное различие, которое объясняется условиями протекания общения в устной и письменной формах.

Характеризуя письменную форму общения, следует отметить, что в этом случае отсутствуют факторы, которые могут оказывать корректирующее влияние на продуцируемую речь. Прежде всего это отсутствие непосредственной реакции собеседника, невозможность для пишущего использовать средства интонирования речи, а также жесты и мимику, которые, как известно, играют существенную роль при устной форме общения. Поэтому, чтобы информация письменного текста была воспринята читающим точно и правильно, в соответствии с замыслом автора, его речь должна быть достаточно развернутой и полной, обоснованной и логичной, грамматически строгой и точной.

Особенности функционирования письменной речи определяют специфику работы по обучению этому виду речевой деятельности. Однако прежде всего следует обратить внимание на параллельное существование двух методических терминов: «письменная речь» и «письмо».

Что же такое «письмо» и письменная речь?

Прежде всего это части письменной речи как вида речевой деятельности.

Письмо – это простейшие навыки записи звуков, слов, словосочетаний и фраз, списывание предложений и небольших текстов, письменное выполнение некоторых видов упражнений, формирование навыков фиксировать устную речь с помощью графических знаков.

Обучению письму. Чем должны овладеть учащиеся, чтобы пользоваться письмом для улучшения усвоения языка? Для этого нужно рассмотреть составляющие компоненты обучения письму: графику, орфографию и запись.

1. Графика определяет приемы и способы буквенного обозначения звуков речи на письме. В какой последовательности должны вводиться буквы? Если исходить только из характера русской графики и общедидактического требования «от простого к сложному», то надо вводить буквы с учетом степени возрастания трудности их написания. Обычно же последовательность изучения букв определяется не столько характером графики, сколько вводно-фонетическим или вводным устным курсом.

При обучении русской графике рекомендуется использовать упражнения в звуко-буквенных соотношениях. К первым относятся: написание элементов букв по образцу; переписывание букв, буквенных сочетаний, слов, предложений, микротекстов с готовых образцов; воспроизведение отдельных печатных букв, переписывание печатных образцов прописью, написание алфавита, слов и предложений по памяти. Распространенные упражнения в звуко-буквенных соотношениях: написание букв со слуха, усложненное списывание (с подчеркиванием определенных букв; с подчеркиванием слов, в которых количество звуков не совпадает с количеством букв; с подчеркиванием буквы, не имеющей звукового значения и т.д.).

2. Орфография, как и графика, определяет приемы и способы буквенного обозначения звуков речи, но делает это с учетом конкретных слов в целом, их форм или морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний, соединительных гласных).

Обучение орфографии обычно не выделяется в самостоятельную область, поскольку усвоение правописания тесно связано с общим процессом выработки навыков и умений русской речи и происходит непроизвольно в ходе обучения чтению и письменной речи.

Комплексная подача языкового материала (учащийся на одном уроке слышит, читает и пишет новое слово) способствует более простому и легкому усвоению правильного написания слов.

Как следует относиться к орфографическим ошибкам при изучении иностранного языка?

Оценка письменных работ на иностранном языке по количеству орфографических ошибок, на наш взгляд, не является методически правильной.

При коммуникативном подходе к обучению иностранным языкам значимыми считаются ошибки, которые препятствуют общению или затрудняют его. Практика обучения показывает, что даже большое количество орфографических ошибок не мешает пониманию содержания написанного.

Вопрос об орфографических упражнениях при обучении русскому языку как иностранному является малоисследованным и малоразработанным. Среди видов орфографических упражнений можно назвать **диктанты: слуховые** с предварительным анализом орфографических трудностей; **зрительные** (на доске записываются предложения, содержащие орфографические явления, которые устно анализируются, затем предложения стираются, и учащиеся должны воспроизвести их по памяти); **зрительно-слуховые** (предложения или слова записываются в тетрадях и на доске, написанное обсуждается); **свободный диктант** (в диктуемом тексте учащиеся находят основную мысль, формируют ее и затем самостоятельно излагают письменно).

Для повышения интереса к орфографии рекомендуется использовать занимательные игры с элементами соревнования (например, кто быстрее составит слово из данных в перемешку букв, если указаны первая и последняя буквы и количество букв в слове).

3. Запись – учебная деятельность, основное назначение которой состоит в осознании особенностей единиц языка и речи, а следовательно, в лучшем их запоминании. Запись не решает коммуникативных задач и предназначается для самого пишущего, поэтому она может быть экономной, малоразвернутой и синтаксически упрощенной.

Как вспомогательный вид речевой деятельности запись используется учащимися при подготовке устных сообщений (они записывают слова, словосочетания, предложения; составляют и записывают план высказывания в виде вопросов или назывных предложений); при чтении (выписывают из текста предложения, несущие основную информацию или показывающие отношения автора к описываемым событиям и т.д.); при аудировании (записывают ключевые слова и словосочетания, краткие ответы на вопросы, предваряющие аудиотекст).

На начальном этапе студенты должны уметь:

- 1) списывать с доски записи, сделанные преподавателем в процессе объяснения учебного материала;
- 2) дословно записывать под диктовку аудируемый учебный материал;
- 3) записывать только главную информацию из воспринимаемого на слух материала;
- 4) записывать собственные высказывания при ответах на вопросы и выполнении различного рода заданий.

Обучение письменной речи – это умение правильно выражать в письменной форме свои мысли в соответствии с потребностями общения. Письменная речь может иметь самостоятельное значение, и для определенных контингентов учащихся овладению ею выдвигается в качестве одной из целей обучения. Но письменная речь находится в тесном взаимодействии с аудированием, говорением и чтением и может рассматриваться как средство обучения этим видам речевой деятельности. Включение различных письменных упражнений в обучение говорению, слушанию и чтению помогают лучшему усвоению и закреплению введенного устным путем языкового материала, так как в этом случае работают все виды анализаторов: слуховой, зрительный, кинестетический, моторный. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи усвоение материала становится более быстрым, а сам процесс усвоения – более легким.

В ряде исследований убедительно доказывается, что письменное подкрепление помогает запоминанию единиц речи, орфографических и

грамматических форм слова. Так, например, после выполнения письменных упражнений количество ошибок на одного ученика при изучении грамматического явления снизилось в 3–7 раз. Существенным является эмпирический вывод о невозможности выработать навыки правильной устной речи при опоре только на устные формы работы.

Умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений.

Во-первых, это объясняется необходимостью включения большого количества анализаторов. Во-вторых, письменная речь характеризуется развернутостью, произвольностью и организованностью.

Произвольность письменной речи заключается в том, что пишущий самостоятельно отбирает адекватные языковые средства для выражения необходимого содержания.

Развернутый характер письменной речи объясняется опосредованной связью между участниками коммуникации: при письменном общении все должно быть подробно разъяснено в тексте; в письменном общении участники лишены невербальных средств коммуникации (мимики, жестов, интонации).

Любой текст, особенно в письменной форме, характеризуется определенной организацией: обращенностью к адресату, смысловой структурой (наличием тематического плана), предикативной структурой (наличием главной мысли и иерархии предикатов, несущих основную, дополнительную и второстепенную информацию), средствами межфразовой связи (лексические повторы, цепочки тематически близких слов, употребление слов-заместителей).

При обучении письменной речи важно определение целей обучения. Цели очень многообразны, так как определяются коммуникативными потребностями определенных контингентов учащихся с учетом возраста, формы обучения, наличия или отсутствия языковой среды.

Студенты должны уметь составить план, тезисы, конспект, написать аннотацию, резюме, рецензию, реферат, а студенты, обучающиеся в России, – изложить результаты исследований в виде курсовой или дипломной работы.

Для разных специалистов актуальным является умение вести деловую переписку, владеть структурой и лексико-грамматическими особенностями таких видов делового письма, как дипломатическое, коммерческое, промышленное.

Таким образом, лингвистической основой обучения письменной речи должны являться разножанровые тексты со своими специфическими характеристиками – языковыми и экстралингвистическими.

Виды упражнений для обучения письменной речи

Сложность организации письменного текста, его развернутость делают процесс обучения письменной речи длительным и непростым.

Как и при обучении другим видам речевой деятельности, используются упражнения подготовительные и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на:

1) отработку соответствующего лексико-грамматического материала (например, на формы благодарственных, извинительных, поздравительных писем; формы глаголов сослагательного наклонения для выражения пожелания в коммерческих письмах и т.п.);

2) осознание и последующее воспроизведение структурных компонентов текстов определенных жанров;

3) осознание и последующее воспроизведение в письменной форме содержательных особенностей того или иного жанра письменного текста (например, характерных черт реферата – резюме прочитанной статьи в отличие от аннотации на ту же статью).

Каждый из типов речевых работ имеет свои виды подготовительных упражнений. Например, для написания бытового письма важно умение ставить вопросы, умение передать информацию от первого лица, а для написания сочинения необходимы такие сложные умения, как объяснение, доказательство определенного тезиса, описание какого-либо события и явления, повествование.

К числу подготовительных упражнений, которые развивают навыки и умения письменного выражения мыслей, относятся различные виды диктантов: творческие, свободные. Творческий диктант – это такой вид письменных работ, когда часть текста (начало или конец) диктуется учителем, а ученики самостоятельно дописывают предложения, используя заданные грамматические формы. При свободном диктанте текст читается по частям один раз, а учащиеся записывают его в тетрадях не дословно, а своими словами, или из диктуемой фразы записывают только сочетания глагола и существительного, либо существительного с прилагательным, а дома по этим сочетаниям восстанавливают текст.

Подготовительные упражнения обычно выполняются в домашних условиях. Это связано с экономией аудиторного времени, которое лучше посвятить устным формам работы: известно, что скорость письма в минуту составляет приблизительно 15–25 слов, в то время как речь говорящего может достигать скорости 160 слов в минуту.

Речевые упражнения

В развитии письменной речи признаются речевыми упражнениями изложения и сочинения.

Изложение – всегда процесс творческий. Оно понимается как построение самостоятельного коммуникативно мотивированного высказывания на основе текста-источника. Говорящий отходит от исходного текста, обобщает, детализирует, делает перестановки, изменяет языковое оформление, выражает личное отношение, оценивает события и действующих лиц. Существует три типа изложения.

1. **Сжатое изложение** – краткое воспроизведение текста по смысловым опорам; резюме (суммирование основных мыслей текста); аннотация; реферат (краткое изложение содержания и выводов произведения).

2. **Развернутое изложение** – распространение, развертывание текста изложения может идти за счет введения дополнительных описаний каких-либо деталей, записывания вступления, заключения к тексту, восстановления биографии героя и т.д.

3. **Свободное изложение** – после однократного прослушивания текста учащиеся пересказывают его содержание в письменной форме, меняя композицию, излагая свои впечатления от текста в целом.

Сочинение – это самостоятельное высказывание учащегося в письменной форме. Учитывая особенности построения текста, необходимо выработать у учащихся умение формулировать главную мысль будущего высказывания, программировать смысловую и предикативную структуры, варьировать текст в зависимости от обращенности к разным адресатам и т.п.

Совершенно очевидно, что уметь самостоятельно написать сочинение, письмо – это довольно сложная задача, которая требует большой подготовительной работы. Поэтому начинать следует с минимального объема, буквально с нескольких предложений, объединенных общим смыслом, при постепенном наращивании трудностей.

В заключение следует еще раз подчеркнуть необходимость комплексного подхода к обучению всем видам речевой деятельности на основе общего лексико-грамматического материала, а также эффективность развития устной и письменной речи в тесном взаимодействии, когда материал вводится и первично закрепляется в устной речи, а затем отрабатывается в письменных подготовительных и речевых упражнениях. При этом письмо и письменная речь обеспечивают прочность и надежность усвоения речевого материала, совершенствуют устную речь и чтение, развивают стройное, логическое мышление.

Кроме этого, для всех является очевидным значение письменной коммуникации в современном мире и необходимость владения навыками письменной речи для образованного, интеллигентного человека. Именно этими факторами определяются роль и место письма и письменной речи при обучении русскому языку как иностранному.

Развитие письменной речи учащихся – процесс длительный, и достижение положительных результатов в первую очередь зависит от преподавателя.

ТЕМА 15. УРОК КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Требования к уроку. Современная дидактика предъявляет к любому уроку ряд обязательных требований.

1. Максимальная активность учащихся в процессе урока, вовлечение в эту активность наибольшего числа учащихся.

2. Целенаправленность любого урока. У каждого урока должна быть определенная конкретная методическая задача (преподавателю она должна быть ясна). На разных уроках задача эта может быть совершенно разной, но она не может не быть. Большой ошибкой является то, что конкретная методическая задача иногда подменяется обобщенной формулировкой конечной или промежуточной цели обучения.

3. Обязательность контроля и оценки. Под оценкой здесь понимается не выставление отметок. Оценкой может быть даже простой одобрительный кивок головы. Если же преподаватель использует отметку, она должна быть исчерпывающе аргументирована.

4. Обязательность на уроке воспитывающего аспекта. Важную роль в этом играет сам преподаватель, личность преподавателя.

5. Урок должен строиться в оптимальном режиме, устраивающем всех учеников, независимо от их индивидуальных особенностей, в оптимальном для всех темпе и ритме.

6. Структура урока не должна быть жесткой, трафаретной. Это существенно для того, чтобы у учащихся возникла благоприятная мотивация, и вообще для психологического климата на уроке.

Типы уроков. В дидактике обычно выделяют два типа уроков.

1. **Специализированный урок** – он решает только одну из трех основных дидактических задач (первичное усвоение, закрепление, контроль и оценка). Иначе говоря, это или урок введения нового материала, или урок закрепления уже введенного материала, или урок контроля.

2. **Комбинированный урок** – здесь есть и «оргмомент», и проверка домашних заданий, и объяснение нового материала, и закрепление. В методической литературе имеются даже рекомендации, сколько минут уделить тому или другому. Но тогда комбинированный урок становится однообразным, ставит преподавателю излишне жесткие рамки. Поэтому современная дидактика рекомендует чередовать на уроке «парные» комбинации: введение нового материала + его закрепление, контроль + введение нового материала, контроль по прошлым темам + закрепление по текущей теме...

Одним словом, урок должен образовывать максимум возможных структурных вариантов. Здесь целесообразно идти по среднему пути, «строить» различные по структуре уроки из одних и тех же унифицированных «блоков».

В преподавании русского языка как иностранного (и других иностранных языков) выделяются несколько иные типы уроков. Целью чисто речевых уроков является формирование или развитие навыков и умений в конкретном виде речевой деятельности. Отсюда возможна дальнейшая классификация уроков в зависимости от доминирующего вида речевой деятельности.

Речевые комбинированные уроки соответствуют так называемым занятиям. Цель – сообщение языковых знаний или введение языкового материала (лексики, грамматических форм и конструкций) и формирование соответствующих навыков для использования в речи нового языкового материала. Дальнейшая классификация подобных уроков зависит от характера этого языкового материала.

Задача урока русского языка как иностранного

Процесс обучения русскому языку – это процесс формирования, развития и совершенствования навыков и умений в четырех видах речевой деятельности – чтении, говорении, аудировании и письме. Каждый урок русского языка должен быть необходимой единицей этого процесса, необходимым звеном в системе обучения. Каждое конкретное занятие должно быть определенным этапом в формировании навыков и умений на конкретном, ограниченном языковом материале.

Чтобы урок соответствовал этим требованиям, он должен иметь четко сформулированную цель (конкретно-методическую задачу). В зависимости от поставленной цели данного урока преподаватель определит его содержание.

Какой должна быть задача урока? Преподаватель, начиная работу с какой-либо группой учащихся, должен очень четко представлять себе эти конечные цели. Исходя из конечных целей обучения преподаватель определяет промежуточные цели цикла занятий и задачу конкретного занятия. Таким образом, задача каждого отдельного занятия будет отражать конечную цель, но лишь в какой-то мере. Задача конкретного занятия должна быть предельно конкретной. Ведь каждый урок – это определенный этап в формировании навыков и умений на ограниченном языковом материале.

Может ли преподаватель ставить несколько равноправных задач на уроке? В условиях 45-минутного урока может быть реализована только одна главная задача. Все, что делается на уроке, «работает» на эту одну главную задачу, другие задачи могут ставиться как дополнительные.

Итак, определение задачи цикла уроков, задачи каждого урока – чрезвычайно важный момент процесса обучения. Задача урока должна отражать конечную цель обучения. И задача урока должна отражать характер деятельности учащихся.

Структура урока и ее компоненты

Как должен строиться урок? Должны ли все занятия иметь одну – единственную схему построения или схема урока должна варьироваться? Здесь нет однозначного ответа. Структура урока определяется его содержанием, материалом, местом данного урока в цикле уроков. Существуют постоянные, инвариантные компоненты структуры урока и есть компоненты, которые могут варьироваться.

Рассмотрим основные традиционные этапы урока и оценим их с точки зрения их обязательности или необязательности.

1. Начало урока – «организационный момент». Цель этой части – создание атмосферы общения. Учитель должен вызвать у учащихся желание говорить, учитель и ученики на уроке русского языка – это речевые партнеры. Очень хорошо, если в начале урока преподаватель сообщит учащимся его «программу»: чему они должны научиться на данном уроке, каким речевым навыком или каким умением они овладеют к концу урока. Или не бесполезно в начале урока тратить время даже на разговоры о погоде, о самочувствии, на какие-либо «посторонние» события. Организованное таким образом начало урока может сделать весь урок более эффективным.

Итак, первый компонент урока – «организационный момент» – считаем обязательным.

2. Проверка домашнего задания, повторение материала предыдущего урока. Обязательно ли должен быть этот этап? Здесь надо вспомнить о специфике предмета «русский язык как иностранный» (и вообще «иностранный язык»). Цель предмета «иностранный язык» состоит в том, чтобы оформить у учащихся практические навыки, умения в различных видах речевой деятельности. При условии «знания, повторение и контроль» являются обязательным, специально выделяемым этапом обучения. Но при формировании навыков и умений «повторение» включается в ткань урока постоянно, без этого выработка навыков невозможна. То же можно сказать о контроле. Контроль также осуществляется в процессе упражнений с речевым материалом, без выделения для этого специального времени.

Таким образом, в уроке русского языка не может быть специальных этапов «повторения» и «контроля», что следует из специфики предмета «русский язык как иностранный».

3. Учебные действия с языковым материалом. Основным компонентом урока русского языка, его основным содержанием являются упражнения. Они служат для формирования, развития и совершенствования навыков и умений в четырех видах речевой деятельности – чтении, говорении, аудировании, письменной речи. Этот компонент обязателен, его наполнение – виды упражнений, их последовательность – вариативно.

4. Объяснение домашнего задания. Это очень важный этап работы. Учитель должен в специально отведенное для этого время дать четкие инструкции учащимся, что и как они должны делать дома, и записать домашнее задание на доске. Можно давать на дом такие упражнения, которые посильны для учащихся, не содержат новых трудностей. При выполнении домашнего задания учащиеся должны еще раз повторить те учебные действия с языковым материалом, которые они выполняли в классе. Домашнее задание – это определенный этап становления или развития навыка, и надо организовать его так, чтобы оно оптимально соответствовало своему назначению.

5. Подведение итогов. Это заключительный этап урока. Каждый урок должен быть для учащихся «ступенькой» овладения русским языком, и задача учителя – показать им эту «ступеньку» для того, чтобы учащиеся понимали, что они успешно преодолевают все новые и новые трудности. При оценке работы учащихся учитель должен постараться подчеркнуть положительные моменты.

Создание атмосферы положительных эмоций на уроке – очень важная задача учителя.

Итак, вышеназванные компоненты в уроке русского языка как иностранного являются обязательными.

Распределение времени на уроке

Учитель должен помнить, что наиболее эффективно учащиеся работают в первой половине урока – первые 20 минут, потом наступает утомление. Поэтому введение нового материала целесообразно планировать на первую половину урока. К введенному материалу целесообразно вернуться на этом же уроке через 15–20 минут. Любая информация запоминается лучше, если к ней возвращаются через определенные отрезки времени:

- 1) сразу после ее предъявления;
- 2) через 10–20 минут после предъявления;
- 3) через 8–9 часов;

4) и еще через 24 часа. Эти данные преподаватели следует иметь в виду при работе над новым материалом, при объяснении домашнего задания и т.д.

При распределении времени на уроке следует учитывать паузы в работе. Паузы на уроке необходимы для переориентации учащихся на другой вид работы, для обдумывания ответа; для подготовки и выполнения следующего задания.

Речь преподавателя. Сколько времени должен говорить преподаватель, зависит от цели урока. При введении нового материала больше говорит преподаватель, при тренировке в основном говорят ученики.

Речь преподавателя должна быть образцовой. Если трудно сформулировать по-русски свою мысль, лучше сделать паузу, обду-

мать фразу, с тем чтобы она прозвучала в четком языковом оформлении. С самого начала обучения учащиеся должны воспринимать речь преподавателя, звучащую в нормальном темпе; вначале использует нижние границы нормального темпа, затем переходит к среднему темпу. Каждому преподавателю следует определить темп своей замедленной, нормальной и убыстренной речи, чтобы в учебных целях его варьировать.

Какой терминологией должен пользоваться преподаватель? Обязательно ли требовать от учащихся знаний русских лингвистических терминов? Если это нефилологи, то преподаватель вправе избрать ту терминологию, которая облегчит его работу. Важно, чтобы на уроках использовалась одна и та же терминология, только в этом случае будет облегчена работа преподавателя и сокращено время объяснений и инструкций к выполнению заданий.

Инструкция к выполнению заданий

Задания для учащихся должны быть посильными и иметь только одну трудность. Привычность формулировок облегчает работу учащихся, экономит время на уроке.

Инструкции к выполнению заданий должны четко определять, что делать и как делать.

Задания, которые учитель предлагает для выполнения, должны иметь четкую цель, известную учащимся, т.е. должны быть мотивированными.

Работа над ошибками

Когда учитель должен исправлять ошибки в речи учащихся? Следует ли прерывать высказывание учащихся для исправления различных нарушений речи? Трудно дать однозначные ответы на эти вопросы. Несомненно лишь одно – исправление ошибок не должно быть источником отрицательных эмоций для учащихся. Учащиеся не должны бояться говорить с ошибками. Ошибки, нарушающие коммуникацию, учитель должен исправлять сразу же, но это надо делать тактично, не останавливая высказывания учащегося, а включаясь в общение.

Часть ошибок в речи учащихся, если они не очень существенны, учитель может оставить без исправления, но обязательно для себя зафиксировать. Регистрация ошибок учащихся – чрезвычайно важный аспект работы учителя. Классификация ошибок учащихся помогает учителю правильно определить направление дальнейшей работы, скорректировать его планы, уделить внимание работе над материалом, который оказался не усвоенным учащимися.

При работе над ошибками необходимо учитывать два момента:

1) учитель не должен повторять ошибки учащихся («Почему на университете? Не на университете, а в университете»). В речи учителя

должны звучать только правильные конструкции русского языка, чтобы именно они отложились в памяти учащихся;

2) работая над исправлением ошибок, учитель не должен их персонифицировать (например: «Вчера Илен опять сделала несколько ошибок на употребление видов...»). Персонификация ошибок – это опять-таки источник отрицательных эмоций, которых следует всеми способами избегать на уроке. И учитель работает над ошибками не потому, что их сделал студент, а потому, что эти ошибки типичны и их может сделать любой студент.

Коммуникативная ценность урока

Готовясь к уроку, учитель каждый раз должен очень четко представлять себе, чему он научит именно на данном уроке своих учеников. Можно прекрасно обеспечить содержательную сторону урока, но упустить из виду языковой аспект. На каждом уроке ученики должны чему-то научиться, а не только получить информацию на русском языке.

Схема «метод обучения»



ЛИТЕРАТУРА

1. Баданина, И.В. Изучение актуальных процессов грамматики современного русского языка в иностранной аудитории / И.В. Баданина. – М., 2005.
2. Бобрышева, И.Е. Учет национальных лингво-методических традиций в обучении русскому языку иностранных студентов / И.Е. Бобрышева. – М., 2005.
3. Буданова, Т.А. Язык специальности / Т.А. Буданова. – СПб. гос. университет, 2003.
4. Ван Илен Методические рекомендации учебного процесса по русскому языку в отсутствие языковой среды (в китайской группе) / Ван Илен, М.П. Чеснокова. – М.; Харбин, 1989.
5. Василенко, Е.И. Методические задачи по русскому языку (для иностранцев) / Е.И. Василенко, В.В. Добровольская. – СПб., 2003.
6. Велик, Л.М. Педагогические условия управления мотивацией овладения речевой деятельностью иностранных студентов-нефилологов / Л.М. Велик. – Ставрополь, 2002.
7. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин. – М., 2001.
8. Глебова, Н.Н. Учет национально-психологических особенностей учащихся в методике преподавания РКИ / Н.Н. Глебова. – М., 2001.
9. Добровольская, В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения / В.В. Добровольская // Мир русского слова. – 2002. – № 4.
10. Зальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингвистика и методика / Н.Д. Зальскова. – М., 2006.
11. Иевлева, З.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному: первые шаги. X конгресс МАПРЯЛ / З.Н. Иевлева. – СПб., 2003.
12. Лаврова, О.В. Пособие по развитию навыков письменной речи для иностранных учащихся РГГМУ / О.В. Лаврова. – СПб., 2001.
13. Метс, Н.А. Лингвистическая основа описания русского языка в целях его преподавания как иностранного / Н.А. Метс. – М., ГИРЯП, 2003.
14. Метс, Н.А. Лингвистические основы описания русского языка в целях его преподавания как иностранного / не родного ГИРЯП / Н.А. Метс. – М., 2003.
15. Митрофанова, О.Д. Структура научного текста и обучение монологической речи / О.Д. Митрофанова. – М., 2001.
16. Обучение иностранному языку студентов: сб. научных трудов. – Воронеж, 2003.
17. Организация самостоятельной работы студентов: материалы научно-методической конференции. – Красноярск, 2004.
18. Смирнова, В.Л. Методические основы учебного пособия по РКИ в плане организации текстового материала. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся на разных уровнях обучения / В.Л. Смирнова. – Казань, 2000.

19. Тарнашин, Н.В. Обучение иностранных студентов-нефилологов устному рассуждению / Н.В. Тарнашин. – СПб., 2005.

20. Теория и практика обучения русскому языку. Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов / под ред. проф. М.П. Чесноковой. – М.: МАДИ (ГТУ), 2005.

21. Федорова, Е.Л. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-иностранцев / Е.Л. Федорова, Е.И. Мотина [и др.]. – М.: УДН, 1983.

22. Чеснокова, М.П. Методические рекомендации к организации учебного процесса по русскому языку в отсутствие языковой среды / М.П. Чеснокова. – М.: МАДИ, 1995.

23. Шустикова, Т.В. Грамматика в преподавании русского языка как иностранного. Лингвистический и коммуникативно-прагматический аспект / Т.В. Шустикова. – М., 2006.

24. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М., 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ТЕМА 1. ФОНЕТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА	5
ТЕМА 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ	12
ТЕМА 3. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	16
ТЕМА 4. О МЕТОДАХ СООБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ И ПРИВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИМСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	19
ТЕМА 5. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	22
ТЕМА 6. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ НАУКАМИ	28
ТЕМА 7. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИИ	35
ТЕМА 8. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ	40
ТЕМА 9. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ	61
ТЕМА 10. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ	69
ТЕМА 11. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК КОМПОНЕНТУ УСТНОЙ РЕЧИ	77
ТЕМА 12. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ	89
ТЕМА 13. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ	103
ТЕМА 14. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	117
ТЕМА 15. УРОК КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	123
ЛИТЕРАТУРА	129

Учебное издание

ЧЕШОКОВА Маргарита Павловна

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Редактор Т.А. Феоктистова

Подписано в печать 19.05.2015 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 16,5. Тираж 300 экз. Заказ . Цена 270 руб.
МАДИ, 125319, Москва, Ленинградский пр-т, 64.