

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет филологический

Кафедра общего и русского языкознания

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 А.М. Мезенко
_____ 20__ г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 С.В. Николаенко
_____ 20__ г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

для специальности

1-21 05 02-04 Русская филология (Русский язык как иностранный)

Составитель: Т.П. Слесарева

Рассмотрено и утверждено на заседании научно-методического совета
17.06.2016 г., протокол № 6

УДК 811.161.1'243(075.8)
ББК 81.411.2-99я73
М54

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 17.06.2016 г.

Составитель: доцент кафедры общего и русского языкознания ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук **Т.П. Слесарева**

Рецензенты:
кафедра русского языка УО «ВГМУ»;
заведующий кафедрой русского языка как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук, доцент *С.М. Яковлев*

Методика преподавания РКИ для специальности М54 1-21 05 02-04 Русская филология (Русский язык как иностранный) : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Т.П. Слесарева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 182 с.

Предлагаемый учебно-методический комплекс составлен по программе дисциплины «Методика преподавания РКИ» и включает вопросы, посвященные основным проблемам курса. Издание содержит лекционный блок, материалы к семинарским занятиям, контрольно-измерительные материалы, а также темы для самостоятельной работы студентов.

Предназначено для студентов вуза, обучающихся по специальности «Русская филология», а также для преподавателей, занимающихся проблемами методики преподавания РКИ.

УДК 811.161.1'243(075.8)
ББК 81.411.2-99я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ...	6
СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	7
ЛЕКЦИОННЫЙ БЛОК	10
Модуль 1	10
Лекция 1. Методика преподавания РКИ как наука	10
Лекция 2. Подходы к обучению русскому языку как неродного	24
Лекция 3. Методы обучения русскому языку как иностранному	31
Модуль 2	40
Лекция 1. Обучение русскому произношению	40
Лекция 2. Обучение русской лексике	51
Лекция 3. Обучение русской грамматике	59
Модуль 3	75
Лекция 1. Обучение аудированию на русском языке как неродном	75
Лекция 2. Обучение говорению на русском языке как неродном	83
Лекция 3. Обучение чтению на русском языке как неродном	93
Лекция 4. Обучение письму на русском языке как неродном	102
БЛОК ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	114
Модуль 1	114
Практическое занятие 1. Урок русского языка как неродного	114
Практическое занятие 2. Модель построения урока РКИ	122
Модуль 2	135
Практическое занятие 1. Обучение русскому произношению	135
Практическое занятие 2. Обучение русской лексике	138
Практическое занятие 3. Обучение русской грамматике	147
Модуль 3	150
Практическое занятие 1. Обучение аудированию и говорению на русском языке как неродном	150
Практическое занятие 2. Обучение чтению и письму на русском языке как неродном	155
БЛОК КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	173
ГЛОССАРИЙ	176
ОСНОВНАЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА	181

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Методика преподавания русского языка как иностранного», будучи одной из ведущих дисциплин в профессиональной подготовке филолога-русиста, призван познакомить студентов с современным состоянием и тенденциями развития методики как науки, способствовать формированию навыков и умений преподавателя русского языка как иностранного.

Курс призван решить следующие **задачи**:

1) сформировать у студентов, будущих специалистов, широкую теоретическую базу как основу их будущей профессиональной деятельности;

2) познакомить с современными методами и приемами обучения и сформировать умения творчески их применять на практике;

3) сформировать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя;

4) привить навыки самостоятельной работы с научно-методической литературой; развить умения научно-исследовательской деятельности в области методики преподавания русского языка как иностранного.

В ходе изучения курса студент должен **знать**:

- содержание современных концепций и теорий обучения РКИ;
- содержание современных технологий и методик обучения РКИ;
- основную научную и учебную литературу по методике РКИ;
- основные различия между системой русского и родного языка учащихся;

– сертификационные требования к овладению РКИ.

Студент должен **уметь**:

- подбирать учебный материал, выбирать педагогические технологии в соответствии с уровнем и задачами обучения;

- построить занятие по РКИ с учетом современных методических принципов;

- изложить содержание основных понятий, используемых в курсе методики;

- прогнозировать возможную транспозицию и предупреждать типичные ошибки, связанные с интерференцией родного языка;

- оценивать отбор и дозировку языкового материала с точки зрения трудностей, которые он представляет для определенной национальной группы учащихся, и находить пути преодоления этих трудностей.

В результате изучения дисциплины формируются следующие **компетенции**:

1. Академические компетенции (АК):

- умение применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач (АК-1);

- владение системным и сравнительным анализом (АК-2);
- владение исследовательскими навыками (АК-3);
- умение работать самостоятельно (АК-4);
- владение междисциплинарным подходом при решении проблем (АК-6);
- владение навыками устной и письменной коммуникации (АК-8).

2. Социально-личностные компетенции (СЛК):

- владение качествами гражданственности (СЛК-1);
- формирование способности к социальному взаимодействию (СЛК-2);
- формирование способности к межличностным коммуникациям (СЛК-3);
- владение навыками здоровьесбережения (СЛК-4);
- формирование способности к критике и самокритике (критическое мышление) (СЛК-5);
- умение логично, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (СЛК-7).

3. Профессиональные компетенции (ПК):

- умение планировать, организовывать и вести педагогическую (учебную, методическую, воспитательную) деятельность (ПК-1);
- освоение и внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий (ПК-3);
- использование в своей деятельности навыков педагогического общения (ПК-4);
- умение использовать в работе современные компьютерные методы сбора, обработки и хранения информации (ПК-9);
- умение пользоваться научной и справочной литературой на русском, белорусском и иностранных языках (ПК-12);
- умение организовывать работу малых коллективов исполнителей для достижения поставленных целей (ПК-15);
- умение взаимодействовать со специалистами смежных профилей (ПК-16);
- подготовка докладов, материалов к презентациям (ПК-18);
- освоение и реализация управленческих инноваций в профессиональной деятельности (ПК-20);
- проведение исследований, основанных на инновационных технологиях и методиках (ПК-23).
- использование достижений науки и передовых технологий в образовательной и научно-исследовательской сферах. ПК-24.

Достижение перечисленных целей и усвоение содержания программы происходит в ходе лекционных и семинарских занятий.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов	
		Лекции	Практические занятия
1	2	3	4
Модуль 1			
1.1	Методика преподавания РКИ как наука	2	
1.2	Подходы к обучению русскому языку как неродному	2	
1.3	Методы обучения РКИ	2	
1.4	Урок русского языка как неродного		4
Модуль 2			
2.1	Обучение русскому произношению	2	2
2.2	Обучение русской лексике	2	2
2.3	Обучение русской грамматике	2	2
Модуль 3			
3.1	Обучение аудированию на русском языке как неродном	2	1
3.2	Обучение говорению на русском языке как неродном	2	1
3.2	Обучение чтению на русском языке как неродном	2	1
3.4	Обучение письму на русском языке как неродном	2	1

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Методика преподавания РКИ как научная, учебная и практическая дисциплина. Связь методики преподавания русского языка как иностранного с педагогической психологией, психологией воспитания, социальной психологией, психологией личности, этнопсихологией, возрастной психологией, психолингвистикой.

Понятие основных компетенций РКИ: коммуникативная, лингвистическая (языковая и речевая), социокультурная, социальная, межкультурная.

Основные принципы методики преподавания РКИ. Практическая направленность целей обучения. Функционально-коммуникативный подход к отбору и подаче учебного материала. Обучение лексике и морфологии на синтаксической основе. Единицы обучения: речевой образец, грамматическая модель, структурная схема, микротекст. Ситуативно-тематическое представление материала. Комплексность и стилевая направленность изучения средств языка.

Лингвистические подходы: структурный, лексический, социокультурный. Дидактические подходы: личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный. Психологические подходы: глобальный, гуманистический, когнитивный. Интегрированные подходы: коммуникативно-деятельностный, подход, ориентированный на ученика, обучение в сотрудничестве.

Прямые методы: натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный, устный (ситуативный), метод опоры на физические действия. Сознательные методы: грамматико-переводной, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный. Комбинированные методы: коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный. Интенсивные методы: суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия. Преимущества и недостатки методов.

Система уроков русского языка как неродного. Цели урока. Психологические особенности урока. Модель построения урока. Типология уроков. Планирование уроков. Основные элементы урока РКИ. Формы речевого этикета при проведении занятий. Игра и ее роль в обучении РКИ.

Фонетический аспект в обучении русскому языку как неродному и его цели. Фонетическая (фонологическая) система и произносительная норма. Учет фонетических особенностей родного языка студентов и его значение. Понятие акцента. Типы фонетических курсов: вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный. Их характеристика. Обучение постановке звуков. Основные приемы, используемые при этом: благоприятная фонетическая позиция, ощутимые моменты ар-

тикуляции, звуки-помощники. Закрепление звуков в слогах, словах, предложениях. Постановка ударения. Приемы работы над русской интонацией. Интонационные конструкции (ИК) русского языка и специфика работы над ними. Система фонетических упражнений. Использование средств наглядности и ТСО.

Лексические трудности при обучении РКИ. Принципы отбора лексических единиц: статистические, методические, лингвистические. Понятие лексического минимума и лексической единицы. Активный и пассивный словарный запас учащихся и их соотношение в зависимости от этапа обучения. Проблема дозировки изучаемого лексического материала. Работа над новой лексикой, основные способы ее семантизации. Объяснение новых слов с помощью наглядности (изобразительной, предметной). Роль и место аудиовизуальных и технических средств в работе над лексикой. Семантизация лексики путем использования синонимов и антонимов. Способ контекстологического анализа, опоры на известные слова и объяснения производных слов с помощью словообразовательного анализа. Место перевода на родной язык (или язык-посредник) при семантизации новой лексики. Специфика работы над безэквивалентной, фоновой и коннотативной лексикой и роль перевода в ней. Правила закрепления и активизации лексического материала. Типы лексических упражнений. Предтекстовые и послетекстовые упражнения как компоненты работы над лексикой.

Место грамматики в системе обучения русскому языку как неродному.

Практическая грамматика как основа для обучения видам речевой деятельности. Понятие грамматического минимума. Активная и пассивная грамматика. Типичные грамматические трудности русского языка для иностранцев. Учет интерферирующего влияния родного языка учащихся. Принципы отбора грамматического материала: 1) принцип коммуникативной необходимости и достаточности; 2) тематико-ситуативный принцип; 3) принцип методической целесообразности; 4) принцип адекватного представления системы изучаемого языка в учебном материале. Этапы работы над грамматическим материалом: объяснение нового явления – правило-конструкция – речевой образец – тренировка. Упражнения с грамматической направленностью: вопросно-ответные упражнения, трансформационные упражнения.

Аудирование как вид речевой практики. Механизмы, обеспечивающие процесс аудирования. Трудности аудирования. Требования к системе упражнений по обучению аудированию. Критерии и способы контроля сформированности аудитивных умений.

Понятие и виды говорения. Факторы, затрудняющие обучение говорению. Факторы, определяющие успешность обучения говорению.

Психофизиологические механизмы говорения. Уровни говорения. Подходы к обучению говорения. Цели обучения говорению. Методические особенности обучения монологу. Обучение диалогической речи. Специфические особенности диалогической формы речи. Система упражнений по обучению говорению (языковые, тренировочные, подготовительные, речеподготовительные, условно-речевые, речевые, коммуникативные упражнения). Использование аудиовизуальных и технических средств при обучении говорению.

Роль и место чтения в общей системе обучения РКИ. Психологические механизмы чтения. Уровни чтения. Классификация видов учебного чтения; чтение вслух / про себя, подготовленное / неподготовленное чтение, классное / домашнее чтение. Виды зрелого чтения в зависимости от целевой установки: поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее. Требования к текстам по обучению разным видам чтения. Обучение технике чтения, виды упражнений.

Письменная речь как вид речевой деятельности. Психологические и лингвистические особенности письменной речи. Речевые механизмы письма. Уровни письменной речи. Подходы к обучению письменной речи. Обучение письму и письменной речи на различных этапах. Возможные ошибки при овладении русской графикой и орфографией, пути их предупреждения. Упражнения, направленные на формирование и совершенствование техники письма: а) имитативные упражнения; б) различные виды диктантов (зрительные, слуховые, самодиктанты и т.д.). Речевые упражнения при обучении письменной речи: составление плана, конспектирование, аннотирование, реферирование, сочинение. Формы контроля речевых навыков в письменной речи.

ЛЕКЦИОННЫЙ БЛОК

МОДУЛЬ 1

Лекция 1. Методика преподавания РКИ как наука



План лекции:

1. Методика преподавания РКИ как научная, учебная и практическая дисциплина.
2. Цели и задачи методики преподавания РКИ.
3. Общая, частная и специальные методики обучения РКИ.
4. Связь методики преподавания русского языка как иностранного с другими дисциплинами.
5. Этапы развития методики преподавания РКИ.
6. Понятие основных компетенций РКИ.
7. Основные принципы методики преподавания РКИ.
8. Средства обучения РКИ.

Термин «методика», что в переводе с греческого (metodike) означает отрасль педагогической науки, исследующей закономерности обучения определенному учебному предмету, в современной теории и практике обучения языку употребляется в трех значениях: методика как учебная, научная и практическая дисциплина.

1. Методика есть учебная дисциплина, которая обеспечивает теоретическую и практическую подготовку будущих преподавателей языка. Она реализуется в форме лекций, семинарских и практических занятий, объем и содержание которых определяется соответствующими программами, в процессе педагогической практики, при написании и защите курсовых и дипломных работ.

2. Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой – теорией обучения конкретному учебному предмету. Применительно к дисциплине «русский язык как иностранный» – это наука о законах и правилах обучения русскому языку и способах овладения и владения языком.

Более развернутое определение методики как научной дисциплины выглядит следующим образом: это наука, изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения русскому языку и ознакомления с культурой страны изучаемого языка.

3. Методика есть практическая дисциплина, дающая представление о совокупности приемов работы учителя, обеспечивающих достижение поставленных целей обучения. Этому значению термина соответствует понятие «технология обучения» или «научная организация труда». Преподаватель должен стремиться к повышению уровня своей технологии преподавательского труда, что достигается опытом работы и определяется стремлением к совершенствованию профессиональной деятельности.

В самом общем виде методика обучения РКИ включает в себя решение трех взаимосвязанных **задач**: собственно методических, лингвистических и психологических.

Собственно методические задачи:

- отбор адекватного лексико-грамматического материала для каждого этапа обучения,
- выбор оптимальных форм его презентации, дозировки и последовательности введения;

Лингвистические задачи:

- разработка основополагающих подходов к языку как системе и ее функционированию в речи на основе данных социолингвистики, коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности и речевых актов, лингвистики текста, функциональной грамматики;
- построение разнообразных функционально-семантических моделей описания языка, использование их в процессе презентации и истолкования языковых явлений с учетом значимости для конкретных актов коммуникации;
- выход за пределы языковой системы и расширение рамок традиционно понимаемой грамматики за счет обращения к коммуникативному, когнитивному, речедетельностному и прагматическому аспектам высказываний, составляющим основу речевых актов.

Психологические задачи:

- разработка теории усвоения языка, овладения речевой деятельностью на иностранном языке;
- построение схем речепорождения и речевосприятия на иностранном языке и их интерпретация применительно к процессу обучения;
- определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения;
- изучение когнитивных аспектов речемыслительной деятельности в процессе изучения иностранных языков;
- построение целостной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам;
- определение и описание перечня коммуникативных стратегий и затруднений в процессе реализации коммуникативных актов;
- изучение путей формирования индивидуального лексикона, способов запоминания вербальной информации, ее актуализации в речи.

Исследователями принято выделять общую и частную методики.

Общая методика изучает закономерности и особенности процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком языке идет речь.

Частная методика исследует закономерности и особенности обучения конкретному иностранному языку в конкретных условиях: подготовительный и основные факультеты, интенсивное обучение, обучение в кружках, на краткосрочных курсах и т. д.

Выделяют также **специальную (или специализированную) методику**, связанную с обучением отдельным аспектам системы языка или видам коммуникативной деятельности.

Методологическую основу обучения иностранным языкам составляет **философия**. Методика учитывает ее положения о единстве языка и мышления, языка и общества, о формах познания действительности. Любое явление языка и речи может быть правильно понято и усвоено, если оно рассматривается в связи с другими, ранее осознанными и усвоенными элементами языка. поэтапное формирование умственных действий основано на том, что каждая освоенная операция становится ступенью для последующей.

Логика – наука об общих законах и приемах человеческого мышления, применение которых в процессе размышления и познания обеспечивает овладение объективной истиной. В процессе обучения речи на иностранном языке чрезвычайно важно учитывать эти законы, опираться на них в поисках новых методических приемов.

Педагогика распространяет на методику свои основные положения теории воспитания, обучения и образования, воплощенные в педагогических принципах.

Общее языкознание составляет научную основу методики, так как оно исследует систему разных языков, их взаимовлияние, структуру речи. **Частное языкознание** предоставляет в распоряжение методики данные о системе родного и изучаемого иностранного языков. Сопоставление систем языков и нормы реализации системы в речи дает возможность определить конкретные трудности в овладении тем или иным языком.

Страноведение дает представление о социально-экономическом положении народа, язык которого изучается; о его истории, географии, этнографии и духовном богатстве; о нравах, обычаях, традициях, присущих данному народу и связанных с ними языковых реалиях.

Социолингвистика, изучающая причинные связи между языком и явлениями общественной жизни, выявляет функциональную нагрузку языка в разных социальных и профессиональных сферах применения его, что служит основанием для выбора объектов изучения. Социолингвистика описывает экстралингвистические средства, используемые носителями языка в разных ситуациях общения.

Психология – наука о закономерностях развития и формах психической деятельности (психики) живых существ – имеет непосредственное отношение ко всем педагогическим дисциплинам. **Общая психология**, изучающая общие закономерности психической деятельности взрослого нормального человека, является основой для понимания тех психических процессов, которые происходят при овладении иностранным языком и использовании его. **Возрастная психология** изучает закономерности психического развития человека, становления психических процессов памяти, мышления, воображения, чувств и психических свойств личности. Возрастная психология помогает определить в обучении содержание, методы, приемы работы и организовать занятия с учетом возрастных особенностей учащихся. **Психология речи** исследует процессы овладения и владения речью, взаимосвязь внешней, внутренней речи и внутреннего проговаривания, свойства вербальной памяти, закономерности устного и письменного общения, связь речевых и неречевых действий. **Педагогическая психология** исследует закономерности развития психики человека в процессе воспитания и обучения. Педагогическая психология помогает выявить мотивацию деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка, создать установку на практическое овладение иностранным языком, определить и поддерживать интерес к языку и народу, говорящему на нем; выработать правильное отношение к овладению знаниями и развитию речевых навыков и умений. **Психология труда** применительно к методике помогает выявить профессионально важные качества обучающего и обучаемого. Учет данных психологии труда способствует научной организации обучения: определению объема и рационального соотношения аудиторной, лабораторной и домашней работы, оптимальных норм продолжительности тренировки видов речевой деятельности и языкового материала, эффективного времени применения технических средств обучения и т. д. **Экспериментальная психология** обогащает методику результатами исследований, касающихся закономерностей произвольного и непроизвольного запоминания, объ-

ема памяти, особенностей восприятия, функционирования анализаторов и др.

Психолингвистика – отрасль языкознания, которая изучает процессы речи с точки зрения соответствия содержания высказывания коммуникативному замыслу.

Как самостоятельная научная дисциплина методика преподавания русского языка как иностранного развивалась параллельно с методикой преподавания иностранных языков. В качестве ведущих критериев периодизации принято рассматривать два основных фактора:

1) выделение этапов как результат коренных изменений в целях обучения и его содержании;

2) качественные изменения в методике, связанные с появлением новых идей и концептуальных схем, которые привели к кардинальному совершенствованию всей методической системы.

В соответствии с этими критериями исследователи выделяют **пять основных этапов**, отражающих периодизацию развития методической науки в системе преподавания русского языка как иностранного.

Первый этап (20–40-е гг. XX в.) – этап становления методики как самостоятельной научной дисциплины. Этот период развития методики преподавания иностранных языков (и русского языка как иностранного, в частности) характеризовался достаточно острой борьбой между адептами двух основных методических подходов – *сознательно-сопоставительного* и *прямого*.

Сознательно-сопоставительный подход к обучению предполагал ориентацию прежде всего на аналитическую деятельность учащихся с текстом, на переход от сознательного усвоения правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка в качестве опоры при овладении иностранным языком.

Прямой подход к обучению был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики, отказ от использования в учебниках правил языка, развитие устной речи, отказ от использования родного языка учащихся в качестве опоры при усвоении иностранного языка.

Попытки примирить сторонников двух подходов были предприняты в середине 30-х гг. XX в. посредством их синтеза в рамках так называемого *комбинированного*, или *смешанного*, метода. Этот метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования грамматических правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком, а с другой – допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение изучаемого языка с родным языком на последующих этапах обучения. Именно в этом направлении работали известные российские ученые Л.С. Выготский, Л.В. Щерба и С. И. Бернштейн.

В эти годы определяющими считались следующие методические положения: 1) преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен по возможности владеть их родным языком и в разумных пределах сопоставлять два языка с целью избежания и предупреждения интерферирующего воздействия родного языка учащихся на изучаемый русский язык; 2) за основу при отборе и изучении лексики берется тематический принцип; 3) при отборе материала для учебного процесса предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художественной литературы; 4) лучшим способом овладения языком является «пребывание учащегося в стихии языка»; 5) в работе рекомендуется использовать прямые и переводные методы; 6) практически грамматика изучается на начальном этапе обучения и теоретически – на продвинутых этапах обучения; 7) новые слова изучаются в контекстах.

Четвертый этап (конец 80-х – конец 90-х гг. XX в.) – этап совершенствования методики. К числу наиболее значительных достижений этого периода следует отнести обоснование общих и частных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному, ее психологических и лингвистических основ, разработку новых перспективных методов обучения. Новые методы обучения стали оптимальным образом учитывать не только структурные особенности учебного процесса, но и психологические закономерности овладения иностранным языком, включая такие аспекты, как мотивация обучения, механизмы и потенциальный объем вербальной памяти, виды запоминания, индивидуально-типологические особенности учащихся.

На этом этапе дальнейшую разработку получили такие принципиальные методические положения, как коммуникативность, практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическое представление учебного материала, концентрическое расположение материала, учет особенностей родного языка учащихся, лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения, отбор материала в соответствии с коммуникативно-познавательными интересами учащихся, стимулирование учебной деятельности, учет индивидуально-типологических особенностей учащихся при овладении ими иностранным языком.

Пятый этап (с конца 90-х гг. XX в.) – этап превращения методики в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также личности обучаемых.

В XX столетии существовали следующие точки зрения на эту актуальную для методики проблему.

1. Методика не является самостоятельной наукой, а опирается на данные языкознания, будучи прикладной лингвистикой, «приложением» к различным областям общего языкознания (В. Щерба (1880–1944), лингвист и методист).

2. Методика есть прикладная область психологии. Эта точка зрения принадлежала известному психологу Б.В. Беляеву, который разработал концепцию сознательно-практического метода.

3. Методика является разделом педагогики (частной дидактикой) и опирается на дидактические принципы, разрабатываемые в этой области знаний. Эта точка зрения, получившая обоснование в трудах известных дидактов и методистов (Ю.К. Бабанский, А.В. Текучев, В.С. Цетлин, Э.П. Шубин), существовала вплоть до 1960-х гг., времени оформления методики в самостоятельную отрасль знаний.

Современная точка зрения на методику как теорию обучения иностранному языку сводится к утверждению, что методика является самостоятельной наукой, опирающейся на данные других наук, среди которых базисными, т.е. ведущими для методики, следует считать лингвистику, педагогику, психологию, социологию, культурологию.

Среди аргументов в пользу этого утверждения могут рассматриваться следующие.

1. У методики есть свой предмет обучения. Это иностранный язык, являющийся одновременно и целью, и средством обучения.

2. У методики есть свой понятийный аппарат, т.е. система терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний.

3. У методики есть свой объект исследования. - процесс обучения ино-

странным языкам и закономерности усвоения языка как средства коммуникации, особенности образования и воспитания средствами иностранного языка в разных условиях.

4. У методики есть свой предмет исследования. - метод обучения иностранному языку.

При рассмотрении предмета методики учитываются многие методические категории и решаются некоторые вопросы:

- цели обучения (зачем учить?);
- содержание обучения (что именно учить?);
- закономерности и принципы обучения (что учитывать в процессе обучения?);
- методы и приёмы обучения (как учить?);
- средства обучения (с помощью чего учить?);
- развитие и воспитание средствами предмета – иностранный язык.

Ведущим компонентом системы обучения, оказывающим влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, является **цель** обучения – заранее планируемый результат деятельности. Вслед за Л.В. Щербой принято выделять три цели обучения русскому языку как иностранному, как неродному:

- **практическую** – определяет конечные требования к уровню владения языком, отражает общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются с ориентацией на коммуникацию – практическое овладение неродным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели определяются как ко всему курсу обучения, так и к отдельному этапу, уроку. Практические цели должны быть реальными, а их достижение возможным в конкретных условиях;

- **образовательную** (общеобразовательную) – предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности;

- **воспитательную** – связывается с развитием всех сторон личности учащегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера. Воспитательные цели отражают общую гуманистическую направленность обучения и реализуются как в процессе коллективного взаимодействия учащихся, так и в педагогическом общении преподавателя и обучающихся.

Цели и их иерархия определяют в свою очередь **содержание обучения** – иными словами, совокупность того, что должен освоить учащийся в период обучения неродному языку, а именно: педагогически адаптированную систему языковых, лингвокультурных и социокультурных знаний, коммуникативно-речевых навыков, умений, компетенций.

В результате изучения методики преподавания РКИ формируются следующие **компетенции**:

1. *Общегуманитарная компетенция.* Проблемы межкультурной коммуникации могут быть эффективно разрешены лишь при сформированности профессионально достаточного уровня общегуманитарной компетенции преподавателя РКИ.

2. *Лингвистическая компетенция* как ведущая предметная компетенция базируется на сформированном языковом сознании студента-филолога. В качестве фундамента лингвистической компетенции выступает комплекс знаний системы русского языка.

3. *Психологическая компетенция.* Определяя круг психологических знаний, мы апеллируем к работам И. А. Зимней, которая считает наиболее важными: психологию образовательной деятельности (как единство учебной и педагогической деятельности); психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося; психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя); психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

4. *Педагогическая компетенция.* Ядро педагогической компетенции составляют четыре крупных блока общепедагогических знаний: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, категорий и понятий; 3) основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения.

5. *Методическая компетенция.* Основа этой компетенции – следующая группа знаний: теорий, концепций, методической системы, избранных в качестве базовых; знание метаязыка, владение системой понятий; знание литературы и источников специальной методической информации; знание приемов, методов, способов преподавания; знание типологии упражнений в принятой методической системе; знание учебников, программ, всей номенклатуры средств обучения.

6. *Профессионально-коммуникативная компетенция* заключается, прежде всего, в технологической готовности: умении настроиться на предстоящее обучение самому и сформировать настрой (создать установку) на общение у учащихся; умении добиться коммуникативного контакта, умение установить педагогически целесообразные отношения с коллегами и другими участниками педагогического процесса; умении поддерживать установившийся контакт; умении видеть и понимать партнеров по педагогическому общению; умении своевременно и адекватно воспринимать и оценивать изменения в условиях общения; правильно оценивать коммуникативные поступки учащихся, их реакцию на речь и поведение преподавателя; оперативно по ходу общения корректировать коммуникативные действия свои и учащихся.

Кроме того, профессионально-коммуникативная компетенция предполагает владение педагогическим тактом; умение импровизировать; умение координировать формы и приемы профессионально-педагогического общения с задачами обучения РКИ, минимизировать условность учебного общения; умение использовать педагогическую коммуникацию для управления учебной активностью учащихся; умение целенаправленно руководить решением запланированных коммуникативных задач.

Определяющими для методики обучения неродному языку являются общедидактические принципы обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке.

Принцип системности и последовательности проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому.

Общеметодические:

Коммуникативность как ведущий принцип современной методики, предполагающий такую направленность, когда цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве. Организация обучения в максимально приближенных к естественным условиям.

Специальные методические.

Принцип *устного опережения* (устной основы), правильная реализация которого обеспечивает общение на изучаемом языке уже на ранней стадии обучения.

Вместе с тем получили обоснование и разработку специальные методические принципы, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других.

- принцип коммуникативности и функциональности означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы;

- принцип концентрической организации материала предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым;

- принцип учета родного языка свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт учащихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично либо не совпадать. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления.

- принцип минимизации ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Минимум учебного материала представляет собой функциональную систему, адекватно отражающую систему языка в целом;

- принцип комплексности и дифференцированности реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

Дидактические принципы.

Научность (научная достоверность) ориентирует на усвоение конкретного учебного предмета преимущественно через обобщенные теоретические знания данной научной отрасли.

Сознательность как осознанное восприятие и применение полученных знаний. Общая направленность обучения – от сознательно познанного к закреплению в виде речевого умения и к превращению в коммуникативные навыки.

Принцип *прочности* как способ обеспечения знаний, умений и навыков такого качества, которое обеспечивает свободное пользование ими в целях коммуникации.

Лингвистические принципы.

Системность как качество некоторой совокупности знаний, которое предполагает: 1) формирование в сознании учащихся представления об изучаемом языке как целостной системе, состоящей из набора элементов и правил их употребления в речи, 2) изучение морфологии на синтаксической основе, 3) изучение грамматики в органической связи с лексикой.

Психологические принципы.

Принцип *деятельностного подхода* к обучению, принцип *мотивации*, принцип *поэтапного формирования знаний*, умений и навыков, принцип *учета индивидуально-психологических особенностей учащихся*.

Средства обучения одна из важнейших категорий методики обучения неродному языку. В это понятие входит комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление 1) деятельно-

стью преподавателя по обучению языку и 2) деятельность учащихся по овладению языком.

Средства обучения, представляя собой определенным образом организованную систему, включают следующие *средства обучения*, необходимые преподавателю: книги для преподавателя, инструктивные материалы, программы, методические пособия, учебные фильмы, компьютерные программы и т.д.

К *средствам обучения для учащихся* относятся учебник, а также дополняющие его пособия: сборник упражнений, книга для чтения, справочник, словарь и др.

К *инструктивным материалам*, помогающим, с одной стороны, динамично и целенаправленно выстроить учебный процесс, с другой – представить учащемуся новый язык, своего рода гарантии в отношении полноты и качества обучения относится образовательный стандарт по языку.

Государственный стандарт по языку – документ, представляющий лингвометодическое описание *целей* изучения неродного языка в рамках определенного профиля обучения – школьный, подготовительный (предвузовский), вузовский (филологический - нефилологический), послевузовский, курсовой; *содержания и структурной организации* такого обучения с выделением языкового материала, сфер общения и коммуникативных задач, решение которых достигается средствами изучаемого языка. Образовательный стандарт предусматривает, с одной стороны, стандартизацию обучения в рамках этапа, профиля, а с другой – его вариативность, то есть возможность выбора учебных материалов и программ обучения.

Государственный стандарт по русскому языку (как иностранному) – нормативный документ, определяющий образовательный минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образование, устанавливает максимальный объем учебной нагрузки обучающихся.

Государственный образовательный стандарт служит также ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов.

Программа обучения – средство обучения и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. Программа обучения сопровождается объяснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения, характеризуются структура программы, последовательность изучения материала, организационные формы обучения. Значительное место в программе отводится изложению учебного материала (лексического, грамматического, фонетического, обозначению сфер, тем и ситуаций общения).

Книга для преподавателя содержит методический комментарий к учебнику в целом и отдельным его компонентам. Материалы книги для преподавателя рекомендуют приемы и формы организации педагогического процесса и тем самым в известной мере способствуют повышению общего уровня преподавания, методической грамотности педагога. Книга особенно полезна для начинающего учителя.

Методическая литература знакомит преподавателя с существующим опытом обучения языку и тем самым способствует повышению уровня преподавания.

Справочная и научная литература содержит сведения о самом предмете обучения неродному языку и смежным с ним дисциплинам, считающимися для методики базисными.

Учебник является основным средством обучения, руководством в работе обучающего и обучаемых. Он содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал. Материал в учебнике подается определенными дозами, состав-

ляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает: текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, упражнения, словарь, иллюстративный материал. Учебник может стать центральной частью учебного комплекса:

При составлении учебника авторы руководствуются рядом принципов, важнейшими из которых являются: – необходимость и достаточность содержания учебника для достижения планируемых целей; – доступность представленного в учебнике материала для его овладения учащимися в отведенное стандартом или программой время.

В содержательном плане учебник включает следующие компоненты:

– фонетический материал, позволяющий познакомить учащихся со звуками, ритмикой, интонацией нового языка с учетом их трудностей для обучающихся;

– лексический материал обычно представлен в учебнике лексическим минимумом уровня владения учащимися языком и вводится тематически, с учетом сферы и ситуаций общения; в лексическом материале специально выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения;

– грамматический материал в современных учебниках представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами их употребления в речи; грамматика вводится рационально;

– социокультурный материал включает сведения о стране изучаемого языка в сопоставлении с национальными особенностями нового языка и осваиваемой культуры; материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др.;

– тексты представляют в учебнике разные сферы общения: художественную, общественно-политическую, учебно-производственную, научную. Комментарий к ним носит лексико-грамматический, страноведческий характер; может даваться как на родном, так и неродном языке; важно, чтобы комментарий был по возможности кратким, носил практически значимый для овладения языком характер;

– упражнения предназначены для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля за качеством его усвоения. Упражнения подразделяются на языковые, речевые, коммуникативные. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений, характера реально существующих актов речи. Они занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-либо деятельностью. Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения.

Существуют многочисленные классификации типов упражнений. Наиболее распространенной является классификация, предложенная И.В. Рахмановым, разделившего всю совокупность упражнений: а) по их назначению – языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные, контрольные; б) по характеру материала – упражнения в диалогической, монологической речи и т.п.; в) по способу выполнения упражнений – устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние, индивидуальные, парные, хоровые. Упражнения подразделяются также в зависимости от вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), формы речи (устная, письменная речь), аспекта языка (фонетический, лексический, грамматический).

Примеры упражнений:

Вопросно-ответная работа. Обмен вопросами и ответы на них – характерная черта речевого общения, в том числе между учителем и учениками и между самими учениками в процессе обучения. Вопросы, которые задает учитель, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, используются для вовлечения обучающихся в иноязычное речевое общение.

В методике обучения иностранцев две основные группы вопросов – коммуникативные и контрольные – включают в себя разные подвиды, получившие в учебной практике особые, отражающие их суть названия. Так, в зависимости от языковой формы, то есть от лексико-грамматической структуры, различают: – общие вопросы; – специальные вопросы; – альтернативные вопросы; – разделительные вопросы.

В зависимости от когнитивной сложности ответа различаются:

– вопросы закрытого типа, или конвергентные вопросы. Вопросы закрытого типа, как правило, предполагают единственный верный ответ, который может быть сформулирован кратко. Такие вопросы чаще всего выполняют контролируемую функцию.

– вопросы открытого типа, или дивергентные вопросы. Вопросы открытого типа не подразумевают единственно правильного ответа и вызывают различные личностные ответы и реакции. Они более сложны в когнитивном плане, служат стимулом к порождению высказывания.

Восстановление – учебно-методический прием, согласно которому учащиеся выполняют учебно-речевые действия по реконструкции отдельных неполных высказываний или преднамеренно деформированного текста. Деформация высказываний или целого текста производится учителем или составителем учебных материалов путем предварительного удаления из них языковых единиц либо нарушения логического порядка в связном тексте и предъявления его в виде разрозненных фрагментов. Прием восстановления реализуется учащимися в следующих видах упражнений: заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка. Восстановление лежит в основе упражнения, содержащего задание найти в тексте преднамеренно вставленные дополнительные элементы и, удалив их, воссоздать текст в его первоначальном виде.

Приемы игрового моделирования составляют важную часть тренировки в рамках коммуникативного метода и поисковой учебной деятельности в целом. Они реализуют в учебном процессе подражательное общение. Приемы используются в ролевых, обучающих играх, воображаемых ситуациях. Они вызывают физическую и эмоциональную активность обучающихся, стимулируют их воображение и импровизацию. Кроме того, они подразумевают широкое использование языка как средства общения: осуществление речевых действий с различной функциональной направленностью и с различной стилистической окраской.

Языковые упражнения направлены на усвоение учащимися знания языковой формы. Результатом выполнения упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). Чаще всего в учебнике используются следующие виды упражнений: имитативные, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на расширение (сокращение) предложений, создания высказываний по аналогии, на заполнение пропусков, на конструирование фразы и структурных элементов, некоторые другие.

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированности навыков. При

их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения иногда ситуативны и контекстны. Развернутая классификация речевых упражнений была предложена В.Л. Скалкиным. Согласно этой классификации, различают следующие виды упражнений: вопросно-ответные, условная беседа, пересказ текста, драматизация (моделирование) текста или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ. Речевые упражнения требуют от учащегося не только владения языком, но и умения логично излагать свои мысли в соответствии с темой. В учебнике такие задания могут сопровождаться планом, списком опорных слов, а также опорой в виде рисунка (серии рисунков).

Некоторые методисты выделяют также группу *условно-речевых упражнений*, занимающих промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми. Подобно речевым, условно-речевые упражнения предназначаются для развития речевых умений, приобретенных знаний и сформированных навыков. Однако их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решение менее сложных мыслительных задач, чем при выполнении речевых заданий. Они могут быть тренировочными (направленными на формирование речевых навыков и закрепление приобретенных знаний) и контрольными (служат для определения уровня сформированности навыков и умений). Аспектные упражнения предназначены для овладения фонетическими, лексическими, грамматическими навыками, а комплексные – для овладения аспектами языка в их взаимодействии. Рецептивные упражнения способствуют овладению навыками восприятия русскоязычной речи в процессе слушания и чтения, а продуктивные – в процессе порождения высказывания в устной или письменной форме.

На занятиях по языку используются различные виды учебников:

– *переводно-грамматические учебники*. Такие учебники были широко распространены до начала XX века, однако позже потеряли популярность из-за несоответствия практической направленности учебного процесса. Они давали неплохое знание системы языка, но не обеспечивали выхода в речь, что постепенно становилось ведущей целью обучения неродному языку;

– *аудиовизуальные учебники* отражают принцип аудиовизуального метода обучения, ставшего одним из лучших курсов разговорного языка, использующего в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком;

– *аудиолингвальные учебники* создаются на основе концепции аудиолингвального метода. Учебники этого типа предусматривают работу с фонограммой. В результате многократного повторения речевого образца формируются навыки, которые составляют основу владения языком.

– *сознательно-практические учебники* опираются на концепцию сознательно-практического метода. Для учебников такого типа характерны: установка на сознательное овладение языком при практической направленности знаний, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся;

– *коммуникативные учебники* реализуют концепцию коммуникативного метода обучения и ориентируют учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности. В новейших учебниках подобного типа акцент смещается на обучение межкультурному общению в рамках «диалога культур»;

– *интенсивные курсы*. Учебники этого типа опираются на концепцию интенсивного обучения. Для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение

языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего – обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при использовании специально подобранных материалов;

– *компьютерные курсы* получили широкое распространение в качестве персонального средства овладения иностранным языком; компьютерные материалы используются как тренажеры для индивидуальной работы, в том числе под руководством преподавателя. Однако прорывом в компьютерном обучении можно считать обучение на расстоянии, т.е. дистанционное, самостоятельное изучение языка.

Словари. В структуре учебника словарь представлен поурочными списками слов и в виде приложения к учебнику, часто с указанием страницы, где слово встречается впервые. Слова, как правило, имеются в контексте предложения с выделением различных значений слова.

Словари относятся к ведущим средствам овладения иностранным языком. Изучающему язык нужны словари трех типов: двуязычные, одноязычные (толковые), специальные:

- *двуязычные словари.* С них начинается знакомство с языком. Учащиеся предпочитают пользоваться словарями, которые привлекают своим небольшим объемом, но имеют существенный недостаток: в них дается лишь основное значение слова, и исключаются второстепенные значения, что затрудняет поиск нужного слова и его перевод. Поэтому изучающему язык полезно как можно раньше переходить на работу с возможно более полными двуязычными словарями.

Вместе с тем слабым местом двуязычных словарей являются частые несоответствия значений слова в двух языках. По этой причине наиболее полное представление о смысловой структуре и употреблении слов неродного языка можно получить только из *толковых словарей* изучаемого языка. К числу *специальных словарей* относятся синонимические, идеографические словари, словари антонимов, паронимов, экспрессивной лексики.

Учебное пособие представляет собой средство обучения, имеющее целью обучение одному из аспектов языка или формирование видов речевой деятельности: учебное пособие по фонетике, грамматике, по развитию речи, книга для чтения); это могут быть сборники текстов, лабораторные задания. Раздаточный материал, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации создаются и для обучающихся, и для преподавателя.

Технические средства обучения (ТСО) включают аппаратуру и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений. Использование ТСО направлено на повышение эффективности учебного процесса, индивидуализацию обучения. Специфика всех видов ТСО заключается в способности осуществлять такие формы контроля, сообщать такую информацию, которые невозможны без специальной аппаратуры.

Технические средства обучения принято подразделять на три группы: *аудиотивные* (магнитофоны, радио, лингафонные средства), *визуальные* (проекторы, кодоскопы), *аудиовизуальные* (телевизоры, видеомагнитофоны, компьютеры).

В зависимости от условий создания, подготовки ТСО могут быть разделены: а) на *учебные* ТСО, специально созданные для обучения; б) *естественные* ТСО – каналы массовой коммуникации, адаптированные к условиям обучения либо включенные в обучение: Интернет-сайты, порталы.

Наглядность. В учебниках широко используются художественно-изобразительная наглядность в виде рисунков, репродукций с произведений жи-

вописи, фотографий, графическая наглядность (таблицы, схемы), а также различные способы шрифтового оформления слов. В учебниках для младших школьников предпочтение отдается интерпретациям в цвете.

Наглядные пособия – это реальные и специально созданные для целей обучения изображения предметов и явлений; они способствуют формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке у них осознанных и прочных навыков и умений; используются на различных этапах обучения; при объяснении нового учебного материала, закреплении, во время повторения изученного материала и проверки учебных достижений учащихся. Наглядные пособия должны соответствовать содержанию учебных программ и учебников, методам и приемам обучения, возрастным особенностям учащихся, удовлетворять определенным учебно-научным, эстетическим, техническим и другим требованиям.

Будучи разнообразными по своему назначению, содержанию, способам изображения, материалам и технологии использования, они делятся на *предметные, схемно-графические (таблицы, диаграммы, графики и др.), изобразительные (сюжетные картинки, репродукции, пиктограммы и др.)*.



Контрольные вопросы

1. Какие значения имеет словосочетание «методика обучения иностранным языкам»?
2. Дайте определение методике обучения иностранным языкам.
3. Какие признаки имеет методика обучения иностранным языкам как наука?
4. Что является объектом методики как науки?
5. Как современная методика формулирует цели и содержание обучения русскому языку как иностранному?
6. Какие науки являются базисными для методики преподавания иностранных языков?
7. Какие разделы выделяются в методике обучения иностранным языкам?
8. Что изучает общая методика обучения иностранным языкам?
9. Что изучает частная методика обучения иностранным языкам?
10. Что изучает специальная методика обучения иностранным языкам?
11. В чем принципиальное отличие содержания обучения по русскому как иностранному от содержания обучения по русскому как родному?
12. Какие компетенции формируются в результате изучения методики преподавания РКИ?
13. Какими принципами руководствуется методика обучения иностранным языкам?
14. Что выступает средством обучения РКИ?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Заполните таблицу:

Методика обучения иностранным языкам

№	Раздел изучения	Примеры	Объект
1	Общая методика обучения иностранным языкам		
2	Специальная методика обучения иностранным языкам		
3	Частная методика обучения иностранным языкам		

2. Ниже перечислены группы умений (формулировки А.Н. Щукина). Назовите каждую из групп умений. Какие из них могут формироваться только у изучающих иностранный язык, какие – и у изучающих родной язык?

1. Группа умений:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадками;
- использовать в процессе общения перифразы, синонимы;
- обращаться за помощью к собеседнику с просьбой повторить, уточнить свою мысль;
- использовать мимику, жесты для выражения коммуникативного намерения; переключать разговор на другую тему.

2. Группа умений:

- работать со справочной литературой;
- использовать технические средства и современные технологии;
- составлять таблицы, схемы, фиксировать информацию в виде плана, конспекта.

3. Группа умений:

- наблюдать за языковыми явлениями в изучаемом языке и сопоставлять их с явлениями в родном языке;
- классифицировать, систематизировать поступающую информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;
- предвосхищать, оценивать информацию;
- составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев.

3. Сделайте анализ пособий, программ, Интернет-ресурсов по русскому как иностранному.

Лекция 2. Подходы к обучению русского языка как неродного



План лекции:

1. Понятие подхода к обучению.

2. Классификация подходов в зависимости от базисных для методики РКИ наук.

3. Подходы с точки зрения объекта обучения: языковой, речевой, речедетельностный.

4. Подходы с точки зрения способа обучения: прямой (интуитивный), когнитивный (сознательный), деятельностный.

Термин «*подход к обучению*» (approach (англ.) – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им.

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения. В методике преподавания иностранных языков единая классификация подходов до сих пор не выработана. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, используется как самая общая методическая основа исследования в конкретной области занятий, определяет деятельность исследования, направленную на изучение того или иного явления. Таким образом, подход – стратегия обучения ИЯ, которая определяет весь процесс обучения.

Зарубежные психологи выделяют два направления: бихевиоризм и когнитивный подход. Основоположителем бихевиоризма считается Б. Скиннер, положивший в основу психологию бихевиоризма и разработавший систему принципов поведения человека в строго определенных условиях. Когнитивный подход к обучению основан на когнитивной психологии. Он опирается на принцип сознательности в преподавании и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

В отечественной методике принято рассматривать три компонента, определяющие подход к обучению: лингвистические, дидактические, психологические основы обучения, а также рассматривать подход в узком и широком смысле.

Подход к обучению в широком смысле означает, что стратегия, метод обучения опирается на совокупность базисных для методики наук.

Подход к обучению в узком смысле предполагает опору в обучении на один из ключевых компонентов системы обучения: лингвистический, дидактический или психологический.

Лингвистические подходы: структурный, лексический, социокультурный.

Дидактические подходы: личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный.

Психологические подходы: глобальный, гуманистический, когнитивный

Интегрированные подходы: коммуникативно-деятельностный, подход, центрированный на ученике, обучение в сотрудничестве.

К группе **лингвистических подходов** относят структурный (языковой), лексический, социокультурный подходы.

Обучение в рамках **структурного** подхода предполагает овладение рядом грамматических структур-образцов (словосочетаний, предложений), которые вводятся последовательно в зависимости от трудности их усвоения. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные, языковые упражнения. Обобщающие сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил, инструкций. Используются наглядные схемы и пояснения на родном языке учащихся. Струк-

турный подход имеет как положительные стороны, так и недостатки. Благодаря этому подходу была выделена единица обучения – грамматическая модель, определена система грамматических моделей и варианты их употребления в речи. Вместе с тем оказалась недооцененной роль коммуникации: автоматизация речевых навыков часто сводится к заучиванию моделей-штампов, что не способствует свободному конструированию речи и речетворчеству.

Лексический подход базируется на приоритетной роли лексики в обучении неродному языку. Основное внимание при этом обращается на овладение лексикой во всем ее многообразии и сочетаемости, на формирование речевых навыков словоупотребления. Грамматике же не уделяется должного внимания, что влечет за собой большое количество ошибок в оформлении речи, к нарушению процесса коммуникации.

Социокультурный подход обуславливает такое построение обучения, при котором преподаватель акцентирует внимание на том, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, при этом культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц.

К группе **дидактических подходов** относятся индивидуальный, или личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный подходы. **Личностно-ориентированный** подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению неродным языком. Разработаны различные учебные стратегии – действия и операции, используемые учащимися для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти и процессов пользования накопленной информацией: группировка, структурирование, установление логических связей, использование образов, движений и т.д. Это стратегии, базирующиеся на механизмах памяти. К когнитивным стратегиям относятся приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительный анализ. Догадка о значении слов, использование синонимов, перифраза, невербальных средств общения – это компенсаторные стратегии. За рубежом у сторонников личностно-ориентированного подхода бытует нередко радикальное понимание самостоятельности учащихся, вплоть до передачи им функций контроля за процессом обучения и его содержанием, что неприемлемо для российской школы, работающей по единым государственным стандартам и планам.

Дедуктивный подход в обучении неродному языку представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода и его модификаций: учащийся выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения. Подход экономен по времени, помогает эффективно преодолевать интерференцию. В отечественной методике дедуктивность – индуктивность считается приемом овладения языковым материалом, в основе которого лежат когнитивные процессы: анализ – дедукция, аналогия – индукция.

Индуктивный подход предполагает путь от интуитивного употребления лексического или грамматического явления к пониманию формы, значения. Данный подход используется в аудиолингвальном методе: учащиеся работают по образцу, овладевают языковыми и речевыми средствами путем имитации, механического повтора. Такой подход характерен для овладения родным языком и используется в обучении детской аудитории новому языку.

Психологические подходы к овладению неродным языком включают гештальт-стиль или глобальный подход; гуманистический, когнитивный подходы, бихевиоризм.

Бихевиоризм (зародился в конце XIX - начале XX вв.) представляет обучение как операционально обусловленный процесс, в котором индивидум реагирует на стимул определенным поведением. Данный подход обеспечивал учащихся, педагогов детально разработанной программой изучения и преподавания предмета, в которой материал градуировался по степени сложности и изучался небольшими порциями. Процесс обучения строился с учетом индивидуальных особенностей учащихся, обеспечивая обратную связь, к примеру, через выполнение контрольных заданий, предусмотренных обучающей программой. Отрицательными чертами данного подхода явилось то, что он не учитывал принципа сознательности в обучении: обучение строилось на имитации, механическом выполнении действий.

Гештальт-стиль представляет подход к обучению, основанный на положении гештальт-психологии, согласно которой поведение человека состоит из неких целостных единиц – «гештальтов». В соответствии с этим было предложено исследовать каждую поведенческую ситуацию целиком, не разбивая на составляющие. Так же, по мнению сторонников гештальт-стиля, должно строиться обучение языку: не следует вычленять языковые единицы, отдельные виды речевой деятельности; важно идти от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей. Изучение языка должно базироваться на материале нерасчлененных блоков: например, учащиеся сначала читают текст полностью, затем переходят к анализу его составляющих. Предпочтение при этом отдается парной, групповой работе, общению.

Гуманистический подход основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства, эмоции учащихся в процессе учения, воспитания, развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание, самопознание, способствуют учению. Данный подход менее распространен, он нашел свое выражение в методе «тихого обучения», методе общины. Например, ряд позиций метода «тихого обучения» может использоваться при обучении билингвов русскому языку как новому, неродному на дошкольной и школьной ступенях. Название метода отражает идею его автора о том, что обучение в тишине, в противовес постоянному повторению и воспроизведению за учителями, является приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении речевых задач. В обучении русскому языку как неродному можно опираться на следующие положения метода «тихого» обучения:

- в процессе овладения неродным/иностраным языком акцент смещается с обучения на учение, которое рассматривается как творческий процесс;
- отличительная черта – своеобразная роль педагога, который должен помогать учащимся, но оставаться эмоционально нейтральным в реакции как на учебные успехи, так и ошибки обучающихся;
- используются приемы, характерные для аудиолингвального и ситуативного методов, суть которых состоит в выполнении действий по образцу, имитации и самостоятельном воспроизведении высказывания;
- применяются различные опоры: картинки, предметы, таблицы, в том числе при обучении произношению;
- язык рассматривается в качестве «заменителя» физических действий, поэтому в обучении применяется симуляция учащимися всевозможных действий, которые сопровождаются речевыми высказываниями (с опорой на наглядный материал).

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в преподавании, на теорию социоконструктивизма. Будучи основанным на положениях когнитивной психологии, этот подход предполагает следующее: 1) развитие мышления

– неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; обучение не должно строиться лишь на восприятии и механическом заучивании единиц языка, речи, правил; 2) процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер: учащиеся должны общаться друг с другом так же, как и в реальной жизни; 3) в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности, путь познания, или когнитивный стиль; 4) основными когнитивными стилями следует считать: полевую независимость – полевую зависимость (в последнем случае, в отличие от полевой независимости, человек зависит от всей совокупности воспринимаемых фактов и не может среди них выделить нужный объект); доминирующую роль одного из полушарий мозга (установлено, что если доминирует левое полушарие, то человек имеет аналитический склад ума, тяготеет к дедуктивному способу изложения мысли; при доминировании правого полушария человек оперирует блоками информации, запоминает их целиком, предпочитает использовать наглядность); рефлексивность (предполагает сначала обдумывание, взвешивание, затем осуществление речевого поведения) – импульсивность (предполагает быстрые, необдуманные ответы); визуальный и слуховой стили. При планировании, организации и проведении учебного процесса преподаватель должен учитывать когнитивные стили и учебные стратегии, используемые учащимися.

К числу **интегрированных** подходов относится **коммуникативно-деятельностный**. Он ориентирует занятие по языку на обучение общению. Суть данного подхода состоит в обосновании того, что обучение языку должно носить деятельностный характер, обучение должно осуществляться посредством речевой деятельности, в процессе которой решаются воображаемые или реальные задачи. Средством осуществления данной деятельности служит спонтанное общение на основе ролевых игр, проблемных ситуаций. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает также:

- максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучающихся, их интересов;
- выбор в качестве объекта обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах: слушание, говорение, чтение, письмо, перевод;
- создание на занятиях и поддержание у обучающихся потребности в общении;
- усвоение в процессе общения коммуникативно и профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации;
- активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, использование коммуникативных стратегий, позволяющих передать содержание высказывания, в том числе при недостаточной сформированности языковой базы (стратегии уклонения, компенсаторные стратегии);
- использование разных способов общения: интерактивного, перцептивно-го (перцепция – *восприятие*), информационного;
- формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Новейшей интерпретацией личностно-деятельностного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению являются: в зарубежной методике – **центрированный на ученике подход**, в отечественной – **обучение в сотрудничестве**.

Суть отечественного подхода сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся (педагог берет на себя роль организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся), акцентируется внимание на самостоятельном «добывании» учащимися информации (в том числе через Ин-

тернет), ее критическом осмыслении и усвоении. Обучение при данном подходе организуется в малых (3-4 человека) группах разного уровня языковой подготовки. При выполнении заданий учащиеся ставятся в такие условия, когда успех или неуспех одного человека отражается на работе всей группы и на ее общей оценке. Преимущества данного подхода очевидны: центр обучения смещается на учащегося, в процессе учения раскрывается его личностный потенциал, возникает реальная возможность выбора стратегий овладения неродным, новым языком, отвечающих индивидуальности ученика. Данный подход целесообразно использовать в классах языкового выравнивания, куда поступают дети новых соотечественников, владеющие русским языком в разной степени или не владеющие им совсем.

В зарубежной методике одной из интерпретаций личностно-деятельного подхода является центрированный на ученике подход, суть которого заключается в максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. Центр обучения смещается на ученика. Задача учителя при этом состоит в раскрытии личностного потенциала ученика, в помощи ему в выборе стратегии овладения языком, в наибольшей степени отвечающих индивидуальным особенностям обучающегося.

В зависимости от точки зрения на направление, в котором должно вестись исследование, существуют разные классификации подходов к обучению иностранным языкам: а) с позиции психологии овладения языком; б) с точки зрения объекта обучения, на основе лингвистических факторов; в) с позиции дидактики, с точки зрения объекта обучения и способа обучения.

М.В. Ляховицкий называет четыре общих подхода к обучению иностранным языкам:

1. Бихевиористский подход, ставящий во главу угла формирование навыков путем многократного повторения языкового и речевого материала
2. Индуктивно-сознательный подход, когда овладение языковыми правилами достигается путем интенсивной работы над многочисленными примерами.
3. Познавательный (когнитивный) подход, на основе которого осуществляется прежде всего усвоение теории изучаемого языка в виде фонетических и грамматических правил и правил словоупотребления. Этот подход предполагает конструирование высказываний на иностранном языке.
4. Интегрированный подход, который предусматривает органическое соединение в ходе занятий и сознательных, и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

При характеристике подходов к обучению с точки зрения объекта обучения можно говорить о языковом, речевом и речедеятельностном подходах.

Для языкового подхода характерна ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня, и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения, которое строится на основе изучения моделей предложений, выступающих в качестве речевых образцов для образования по аналогии однотипных фраз, что ведет к формированию механизмов структурного оформления речи. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные (языковые) упражнения. Обобщающие же сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил и инструкций с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке учащихся. Текст при языковом подходе и вербальные средства наглядности являются главным источником информации и средством ее усвоения.

Речевой подход ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения. Обучение языку при этом подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения.

На начальном этапе обучения учащиеся овладевают речевыми образцами, характерными для бытовой сферы общения и обеспечивающими возможность реализации элементарных коммуникативных намерений в следующих ситуациях общения: в магазине, в столовой, на почте, в библиотеке, на уроке, в поликлинике и др.

Речедетельностный подход. В качестве объекта обучения при этом подходе выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой языка.

С точки зрения способа обучения выделяют подходы: прямой (интуитивный), когнитивный (сознательный), деятельностный.

Прямой (интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения.

Сознательный (когнитивный) подход к обучению базируется на теории стадийности развития навыков и умений. Эта теория определяет четыре стадии усвоения материала: ознакомление → тренировка → применение → контроль. Такой подход предлагает разнообразные виды упражнений, направленных на формирование речевых навыков, на развитие речевых умений, на контроль уровня владения языком.

Деятельный подход. При этом подходе обучение языку носит деятельный характер, реальное общение на занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности». Участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи с помощью средств изучаемого языка.

В качестве актуальных на современном этапе развития методики преподавания РКИ выступают:

- культуроведческий подход, который предполагает отбор и методическую интерпретацию значительного по объему и разнохарактерного по содержанию материала, в целом раскрывающего русскую языковую картину мира, создающего национально-культурный фон для познания самобытности русского языка.

- коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход предполагает овладение вербальными средствами общения в определенных видах деятельности. Для этого погружения в новую языковую среду недостаточно, необходимы специальные занятия, регулирующие процесс «складывания» речи, целенаправленно развивающие знания учащихся о языке.



Контрольные вопросы

1. Что называется подходами к обучению и каковы их особенности?
2. Какие классификации подходов в зависимости от базисных для методики РКИ наук известны?
3. Охарактеризуйте подходы с точки зрения объекта обучения.
4. Какие существуют подходы с точки зрения способа обучения?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Разработайте фрагменты занятий по обучению русскому языку как иностранному, иллюстрирующие различные подходы к обучению.

Лекция 3. Методы обучения русскому языку как неродному



План лекции:

1. Понятие метода. Классификации методов.
2. Прямые методы и их характеристика.
3. Сознательные методы.
4. Интенсивные методы.
5. Комбинированные методы обучения.

Метод преподавания является одной из базовых категорий методики. **Методы обучения** – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей обучения.

Методы обучения объединяются в две взаимосвязанные группы:

- методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, организация практики, коррекция, оценка);
- методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самоконтроль, самооценка).

Методы обучения можно классифицировать по разным признакам:

- а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (слово учителя, рассказ, беседа, анализ языка, упражнения, работа с книгой, экскурсии, использование средств наглядности);
- б) по степени и характеру участия обучаемых в учебном процессе, т.е. по степени самостоятельности учащихся в учебном процессе (активные и пассивные);
- в) по характеру работы учащихся (устные и письменные, классные и домашние, индивидуальные и коллективные).

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация методов обучения, основанная на деятельностном подходе к обучению. В рамках данного подхода выделяются:

- методы, обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные);

- методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, учебные дискуссии, проблемные ситуации и др.);
- методы контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и т.п.).

Понятие «метод обучения» используется также в значении направление в обучении, т.е. как определенная модель обучения. Каждому такому направлению обучения присущи:

- конкретная теоретическая база (лингвистические, педагогические и психологические теоретические положения);
- направленность на достижение определенной цели;
- ведущая идея, определяющая стратегию обучения, т.е. пути и способы достижения цели обучения;
- независимость от условий и этапа обучения.

В качестве основного признака, позволяющего классифицировать направления (или методы-модели) обучения, используется подход к обучению, который определяет специфику данного направления обучения (т.е. метода-модели). В частности, учитывается, что предполагает данный подход:

- интуитивное или сознательное овладение языком;
- опору на родной язык или ее исключение;
- параллельное или последовательное овладение видами речевой деятельности (говорением, чтением, аудированием, письмом).

Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов предложили деление методов на

- прямые (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный),
- сознательные (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный);
- комбинированные (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный);
- интенсивные (суггестопедический, ритмопедия, гипнопедия).

Прямые методы обучения – это группа методов обучения ИЯ, ориентированных на создание непосредственных (прямых) ассоциаций между словами или грамматическими формами и соответствующими им понятиями, минуя родной язык. Их объединяют следующие методические принципы:

- обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучаемых, а также перевод с родного и неродного языка полностью исключаются;

- целью обучения является формирование умений устной речи. Из всех видов речевой деятельности предпочтение отдается аудированию и говорению, однако допускается разумное применение чтения и письма, способствующих закреплению нового материала;

- обучение лексике проводится в соответствии с принципом ее употребительности в устной речи. Единицей обучения является предложение. Введение и тренировка лексических единиц проводится на устной основе с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. При введении слов, обозначающих абстрактные понятия, используются такие приемы, как толкование, синонимичные пары, оппозиции и т.д.;

- обучение грамматике осуществляется индуктивно: использование грамматических правил не допускается. Внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся их допускают;

- в качестве одной из задач обучения считается формирование фонетических навыков;

- языковой материал градуируется по степени трудности, и овладение им осуществляется в соответствии с разработанной программой;

- широко используются имитативные приемы обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи.

Натуральный метод обучения – метод обучения, разработанный в начале 1980-х годов С. Крашеном и Т. Тэреллом на базе прямого и натурального методов. Крашен описал положения, связанные с теорией овладения иностранным языком, а Тэрелл – вопросы организации обучения.

Характерной чертой этого метода является опора на процесс естественного овладения иностранным языком. В отличие от натурального и прямого методов, которые строились на безошибочности речи, повторении структур за учителем и их запоминании, натуральный подход Крашена больше внимания уделяет погружению в языковую среду с помощью обильного слушания на неродном языке, прежде чем учащиеся начнут говорить на нем.

С. Крашен выдвигает пять теоретических положений-гипотез, на которых строится овладение иностранным языком. Эти положения легли в основу натурального подхода:

1) теория «овладение – изучение». Под овладением Крашен понимает неосознанный процесс, когда учащийся употребляет лексическое или грамматическое явление, лишь смутно отдавая себе отчет в его структуре. Под изучением же понимается сознательное овладение языком, основанное на правилах.

2) естественная последовательность овладения явлениями неродного языка. Существует определенная (естественная) последовательность овладения грамматическими структурами, которая зачастую не совпадает с последовательностью, заложенной авторами учебников, пособий и учебных программ. Искусственный порядок изучения грамматических структур противоречит естественному и мешает усвоению материала. Неосознанное имитативное овладение некоторыми структурами оказывается намного легче и эффективнее, чем усвоение правил их образования;

3) теория «редактора». Процесс овладения языком отличается от процесса его изучения. При изучении языка задействуется «редактор», который в виде свода правил, формальных объяснений и тренировки управляет процессом учения. По степени зависимости от «редактора» учащихся можно разделить на три группы:

1) учащиеся, которые в меньшей степени зависят от правил; 2) учащиеся, которые преувеличивают роль правил и не могут обходиться без постоянного обращения к форме изучаемого явления; 3) учащиеся, которые используют правила оптимально, в разумных пределах;

4) сообщение (ввод) информации, доступной усвоению (под информацией понимается как ее содержание, так и языковая форма).

5) теория «эмоционального фильтра», согласно которой у каждого учащегося есть индивидуальные барьеры, мешающие овладению языком. Для снижения влияния «эмоционального фильтра», то есть для преодоления существующих барьеров, необходимо сообщать информацию, доступную пониманию учащегося и не содержащую большого количества трудностей, а также создавать соответствующий эмоциональный настрой, комфортные условия для изучения языка.

Для натурального подхода Крашена характерны следующие преимущества:

– преподавание языка ориентировано на быстрое достижение комму-

никативных целей, на формирование коммуникативной компетенции, а не на изучение грамматических форм и последовательное введение одного правила за другим. Большая часть времени отводится выполнению коммуникативных заданий, а изучение и тренировка языковых форм осуществляются учащимися дома с помощью специально разработанных упражнений-инструкций и объяснений;

– учитель обеспечивает учащимся возможность овладеть языком естественным образом, а не целенаправленно изучать его; учащиеся могут допускать ошибки, исправлять которые нет необходимости, так как это влияет на общий настрой, снижает мотивацию и не способствует естественной коммуникации;

– главное внимание уделяется расширению словарного запаса учащихся, так как с помощью лексики можно понять и передать любое содержание, даже если уровень сформированности грамматических навыков очень низкий;

– факторы эмоционального воздействия являются ведущими, в то время как когнитивные процессы практически не учитываются.

Положительным в натуральном подходе является признание необходимости формирования коммуникативной компетенции, опора на гуманистический подход и учет личностных особенностей обучаемого.

Натуральный подход Крашена имеет ряд недостатков:

– считается, что овладение неродным языком должно строиться по тем же принципам, что и овладение родным языком;

– исключается роль когнитивных процессов, что отрицательно сказывается на усвоении материала;

– отрицается необходимость работы над языковой формой высказывания; выдвигая в качестве основной цели обучения формирование коммуникативной компетенции, авторы не учитывают, что лингвистическая компетенция является ее составной частью;

– обучение на основе устного опережения и продолжительный устный период не способствуют развитию всех видов речевой деятельности, тормозят создание устойчивых связей между звуковым и графическим образами явлений.

Аудиовизуальный метод обучения – это обучение посредством интенсивного использования средств зрительной и слуховой наглядности. Эти средства используются как основные при объяснении и закреплении (активизации) учебного материала. Это метод обучения предполагает: -

- преимущественно устную форму обучения;
- ограниченность лексико-грамматического материала;
- ориентацию на обиходно-бытовую сферу общения;
- сжатые сроки обучения.

Основная единица обучения – предложение (фраза). Материал вводится путем устного опережения (сначала слушание и говорение, потом чтение и письмо). Родной язык полностью исключается или используется в качестве средства контроля. Языковой материал вводится в форме диалогов и представляет собой, в основном, разговорные клише (т.е. стандартные образцы словоупотребления и типовые модели речевого поведения).

Аудиолингвальный метод обучения – это обучение с использованием слухового канала восприятия, которое предполагает многократное прослушивание и повторение за диктором образцов предложений. Это метод обучения предполагает:

- устное опережение;
- направленность на формирование речевых навыков;
- упражнения типа дрилл (многократное повторение образцов);
- небольшой объем объяснений;

- широкое использование страноведческой информации.

Сознательные методы обучения - это группа методов обучения, ориентированных на осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности. Ведущим методическим принципом этих методов является принцип сознательности.

Сознательно-сопоставительный метод обучения – это обучение на основе сопоставления изучаемого языка с родным языком. Он предполагает:

- осознание значения языковых явлений;
- осознание способов применения языковых явлений в речевой деятельности;
- опору на родной язык.

Сознательно-практический метод обучения – это обучение, соединяющее в себе сознательное и практическое обучение. Это метод ориентирован:

- на осознание языковых форм, необходимых для общения;
- на активную речевую практику на иностранном языке;
- на учет родного языка учащихся.

Название метода было предложено в 60-е гг. советским психологом и методистом Б.В. Беляевым. В рамках данного метода выделяются:

а) три цели обучения – практическая (развитие умений в разных видах речевой деятельности), образовательная (расширение знаний, например, страноведческих), воспитательная (развитие всех сторон личности, в частности, мышления и памяти);

б) три объекта обучения – язык (лингвистическая информация о языке как системе), речь (практическое использование лингвистической информации), речевая деятельность (творческое текстопорождение).

Основные принципы обучения в рамках данного метода:

- преодоление интерференции (т.е. отрицательного воздействия родного языка);
- обучение на синтаксической основе (т.е. минимальная единица обучения - предложение);
- минимизация языковых средств (т.е. ориентация на активный словарный запас);
- концентризм в подаче лексико-грамматического материала (т.е. подача грамматического материала циклами в зависимости от этапа обучения);
- функциональность учебного материала (т.е. усвоение значения языковых единиц вместе с их функциями в речи).
- параллельное обучение всем видам речевой деятельности;
- организация обучения в последовательности – от знаний к навыкам и умениям.

Программированный метод обучения (программированное обучение) – это обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся. Его основные признаки:

- использование специальных (программированных) учебников и технических средств (персональных компьютеров);
- наличие поддающейся измерению цели учебной работы;
- наличие алгоритма достижения этой цели;
- расчлененность изучаемого материала и учебных действий на небольшие порции (шаги);
- возможность получения информации о правильности выполнения каждого шага;
- возможность осуществления оперативного контроля и помощи со стороны преподавателя.

Основные понятия программированного обучения:

а) алгоритм учебной работы – строго регламентированная система действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи;

б) программированный учебник – учебник, который ориентирован на управление учебной деятельностью и состоит из нескольких частей, т.е. шагов, выполняющих обучающие функции - информационную (введение материала), операционную (задания на самостоятельное выполнение), контрольную (проверка правильности выполнения задания), указательную (разъяснения в случае ошибки).

Достоинства этого метода:

- самостоятельное приобретение навыков и умений;
- пошаговое предъявление учебной информации;
- пошаговое формирование речевых умений;
- возможность оперативного пошагового контроля;
- возможность дистанционного обучения.

Недостатки этого метода:

- однообразный характер продвижения по программе;
- преобладание тренировочных упражнений;
- не используется такая эффективная форма коррекции ошибок, как разъяснение причины ошибок;
- ограниченное количество упражнений творческого характера (в связи со сложностью организации их проверки).

Основная трудность, связанная с организацией программированного обучения – это трудоемкость процесса организации материала в программированных учебниках.

Интенсивные методы обучения – это группа методов обучения, которые опираются на психологические резервы личности учащегося, неиспользуемые в обычном обучении. Для них характерны:

- коллективные формы работы,
- использование суггестивных средств воздействия.

Суггестивные средства обучения – это средства, основанные на внушении (от лат. Suggestion - `внушение, намек`), которое способствует непроизвольному усвоению учебного материала. К ним относятся:

- авторитет (воздействие принуждением, основанное на доверии к преподавателю и на его признании),
- инфантилизация (от лат. Infantilis - `детский`) – создание обстановки взаимного доверия, освобождение от напряжения и скованности,
- двуплановость поведения – опора на сознательные и подсознательные процессы при создании мотивации (за счет опоры на эмоции),
- интонация и ритм - эмоционально-эстетическое воздействие за счет использования интонации (т.е. качественного изменения длительности и длительности звуков) и ритма (т.е. повторяемости одних и тех же элементов),
- концертная псевдопассивность – состояние активного восприятия, которое возникает в процессе прослушивания музыкальных фрагментов (на занятиях по языку используется с целью активизации запоминания учебного материала).

От традиционных методов интенсивные методы отличаются тем, что используют особые способы организации и проведения занятий:

- различные формы педагогического общения,
- создание благоприятного социально-психологического климата в группе,
- создание адекватной учебной мотивации,
- снятие психологических барьеров при усвоении учебного материала,

- снятие психологических барьеров при речевом общении.

Эти методы направлены на овладение устной речью в сжатые сроки при ежедневной концентрации учебных часов. Они продуктивны в условиях краткосрочного обучения.

Суггестопедический метод обучения разработал в 60-е гг. болгарский педагог Г. Лозанов. Этот метод отличается:

- повышенной интеллектуальной активностью учащихся за счет снижения чувства утомляемости,
- активизацией резервной памяти и непроизвольного запоминания,
- повышенным вниманием к овладению речевой деятельностью (т.е. речевыми навыками и умениями) и меньшим вниманием к усвоению фонетической и грамматической информации,
- интенсификацией учебного процесса (т.е. большим объемом учебного материала за единицу времени),
- краткосрочностью обучения.

Эмоционально-смысловой метод обучения предложил и разработал И.Ю. Шехтер. Этот метод предусматривает:

- ролевые игры,
- систему коммуникативных заданий, направленных на владение языком как средством общения.

Ритмопедия – метод обучения, предусматривающий создание оптимальных условий для работы механизмов памяти. Был разработан в Кишиневском университете. Данный метод предполагает ввод, закрепление и активизацию учебного материала с использованием ритмостимуляции (т.е. воздействия на учащегося ритмическими звуковыми, световыми и цветовыми сигналами). Ритмостимуляция способствует созданию благоприятных условий для прочного запоминания большого объема учебного материала (при использовании ритмопедии оно превышает обычные нормы в 2-3 раза). Таким образом, ритмопедия – это метод обучения, направленный на активизацию сознания и подсознания. Он сочетает логическое восприятие информации (т.е. ее представление в языковой форме) и эмоциональное воздействие (за счет музыкального фона, затемнения, световых эффектов, голоса диктора). Этот метод рекомендуется в качестве вспомогательного метода обучения при необходимости ввести большой объем информации, требующей запоминания.

Гипнопедия – метод обучения путем ввода и закрепления информации в памяти во время естественного сна. Первые попытки его применения относятся к 1923 г. (Д. Финней, США). Начиная с 50-х гг. проводились исследования по проблеме восприятия и запоминания во время сна. Однако выводы исследователей крайне противоречивы. Многие методисты отрицают этот метод, т.к. считают, что без обратной связи не может быть обучения.

Комбинированные методы обучения – это группа методов обучения, которые имеют особенности, присущие прямым и сознательным методам обучения. В их основе лежат следующие принципы:

- интуитивность в сочетании с сознательностью;
- устное опережение;
- речевая направленность обучения;
- параллельное овладение видами речевой деятельности.

Активный метод обучения – это метод обучения, направленный на практическое овладение языком в результате обильной языковой практики с использованием суггестивных приемов обучения. Метод разработан в Германии, предполагает про-

должительность занятий от 6 недель до 8 месяцев и используется на интенсивных курсах по обучению иностранному языку взрослых. Активный метод использует идеи аудиовизуального, аудиолингвального, гипнопедического и суггестивного методов обучения. Его ведущие положения следующие:

- сознательная и активная речевая практика,
- преобладание устной формы общения,
- использование предложения в качестве единицы обучения,
- установка на интуитивное владение языком (опора на зрительно-слуховые образцы при семантизации материала),
- широкое использование гипнопедии и суггестопедии,
- учет индивидуально-психологических особенностей учащихся (достигается особым подходом к формированию групп).

Активный метод ориентирован на овладение устной формой общения (слушание, говорение) и дополнительно на овладение чтением и переводом литературы по специальности.

Репродуктивно-креативный метод обучения ('воспроизведение' + 'созидание') – это метод обучения, использующий письменный текст в качестве главного источника формирования речевых навыков и умений.

Репродуктивно-креативный метод был разработан в Польше (1988 г.) и впервые использовался при обучении русскому языку студентов-филологов Краковской педагогической школы. Базовые положения этого метода:

- использование текста в качестве единицы обучения,
- поэтапное использование текста: сначала его восприятие, репродукция, потом трансформация,
- одновременное осознание и усвоение единиц языка,
- использование сопоставления с родным языком,
- усвоение образцовой артикуляции и интонации.

Система обучения по репродуктивно-креативному методу включает в себя следующие этапы: 1 этап – интенсивный корректировочный артикуляционный курс (4–6 недель), 2 этап – интенсивный вводно-разговорный курс (4ФЯ–5 недель), 3 этап – тренировка в устной речи путем репродукции специального учебного текста (грамматический материал вводится в соответствии с текстом), 4 этап – свободная репродукция оригинальных текстов, 5 этап – трансформация оригинальных текстов и продуктивное говорение с опорой на текст, 6 этап – свободная речь на различные темы общения с опорой и без опоры на текст. В настоящее время этот метод используется в средних школах и лицеях Польши при групповой нагрузке 6-8 часов в неделю.

Коммуникативный метод обучения – это метод обучения, специфической особенностью которого является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Этот метод обучения разработан в России Е.И. Пассовым. Коммуникативный метод обучения реализует коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Особенности коммуникативного метода обучения:

- коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий,
- тщательный отбор интенций (намерений, стремлений, целей), тем и ситуаций общения,
- учет практических интересов и потребностей учащихся.

Его основные принципы:

- речевая направленность,

- индивидуализация и ведущая роль личностного аспекта учащегося,
- функциональность (значение языковых единиц усваивается вместе с их предназначением в речи),
- ситуативность (отбор языковых средств в соответствии с их функцией в определенной ситуации общения),
- новизна (регулярная подача учащимся нового материала с целью поддержания мотивации).



Контрольные вопросы

1. Что называется методами обучения?
2. В какие две взаимосвязанные группы объединяются методы обучения?
3. Какие методы относятся к методам преподавания?
4. Какие методы относятся к методам учения?
5. По каким признакам можно классифицировать методы обучения?
6. Какие группы методов выделяются в рамках деятельностного подхода?
7. Что называется прямыми методами обучения?
8. Какие методические принципы объединяют прямые методы обучения?
9. Какие конкретные методы относятся к прямым методам обучения?
10. Что называется сознательными методами обучения?
11. Какие методические принципы объединяют сознательные методы обучения?
12. Какие конкретные методы относятся к сознательным методам обучения?
13. Что называется интенсивными методами обучения?
14. Какие методические принципы объединяют интенсивные методы обучения?
15. Что называется суггестивными средствами обучения?
16. Назовите суггестивные средства обучения и охарактеризуйте их?
17. Какие конкретные методы относятся к интенсивным методам обучения?
18. Назовите основные особенности интенсивных методов обучения.
19. Что называется комбинированными методами обучения?
20. Какие методические принципы объединяют комбинированные методы обучения?
21. Какие конкретные методы относятся к комбинированным методам обучения?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Заполните таблицу:

Классификации методов обучения иностранным языкам

Классификации	Основания классификации	Классификационные группы методов	Примеры
---------------	-------------------------	----------------------------------	---------

2. Охарактеризуйте методы обучения по следующей схеме:

- история создания (когда и где получил распространение),
- основная идея,
- главная цель,
- основные особенности,
- основные формы работы,
- основная единица обучения,
- контингент (для обучения каких учащихся используется),
- развиваемые виды речевой деятельности,
- дополнительная информация.

3. Разработайте фрагменты занятий по обучению русскому языку как иностранному, иллюстрирующие применение изучаемых методов.

4. Распределите перечисленные методы по группам:

общенаучные методы	общедидактические методы	частнодидактические методы
-----------------------	-----------------------------	-------------------------------

Анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент, тренировка, метод прямых ассоциаций, изучение литературных источников, показ, объяснение, обобщение опыта работы, переводно-грамматический, натуральный, сознательно-практический, хронометрирование.

МОДУЛЬ 2

Лекция 1. Обучение русскому произношению



План лекции:

1. Особенности фонетической системы современного русского языка
2. Работа над гласными звуками русского языка.
3. Работа над согласными звуками русского языка.
4. Приемы обучения произношению.
5. Принципы работы над произношением.
6. Обучение ударению.
7. Работа над интонацией.

Обучение произношению имеет целью формирование слухопроизносительных навыков (*способность правильно воспринимать услышанный языковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно его воспроизводить*). Показателями сформированности слухопроизносительных навыков является доведение указанной способности до автоматизированного восприятия и воспроизведения.

Фонетический навык можно считать сформированным в том случае, если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установились

связи между слухоакустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение приобретает достаточную степень точности.

Русский язык является языком консонантного типа, ведущую роль в нем играют согласные звуки (состав согласных фонем более чем в 7 раз превышает состав гласных фонем: 37:6). В потоке речи именно согласные влияют на гласные, а не наоборот, в результате чего образуются различные модификации гласных фонем.

В русском языке шесть гласных звуков: [а], [е], [о], [у], [и], [ы]. Артикуляционную базу гласных составляют движения языка по вертикали и горизонтали. Для характеристики гласных важно также наличие или отсутствие губной артикуляции (лабиализации). В русском языке два лабиализованных гласных звука: [о], [у].

Работа над постановкой звука начинается с объяснения артикуляции, при этом могут использоваться артикуляционные схемы. Звук произносится сначала в изолированной позиции, затем в слове, слове, словосочетании и предложении.

В произношении звуков могут быть различного рода ошибки:

- 1) неразличение в русском языке каких-либо фонем во всех или некоторых позициях; ошибки такого типа возникают по причине отсутствия этого различия в родном языке учащегося;
- 2) ошибки, вызванные тем, что в родном языке учащегося есть соответствующий звук, но он произносится с несколько иной артикуляцией (например, произношение [а] с более передней или задней артикуляцией);
- 3) ошибки «смешанного типа»: они связаны и с неразличением фонем, и с нарушением артикуляции (например, произношение [и] вместо [ы]).

Артикуляция гласного зависит от его положения в слове. Следует учитывать четыре основные позиции гласных под ударением: между твердыми согласными (*дом*), после мягкого согласного перед твердым (*пел*), между мягкими (*пять*), после твердого перед мягким (*боль*).

Сначала отрабатывается произношение гласного в указанных позициях под ударением. В безударной позиции гласные изменяются количественно (звучат менее длительно и напряженно) по сравнению с ударными гласными. Гласные [а], [о], [е] изменяются как количественно, так и качественно.

На начальном этапе обучения русскому языку рассматриваются гласные в следующих безударных позициях: первый предударный слог и абсолютное начало слова, слоги дальше первого и заударные. Изменения гласных в безударных позициях называется редукцией. Сначала даются упражнения на произношение гласных в безударных позициях после твердых, затем – после мягких согласных.

Таким образом, при работе над русским вокализмом следует учитывать, во-первых, то, что дифференциальными признаками русских гласных является степень подъема языка и наличие / отсутствие лабиализации; во-вторых, следует различать постановку русских гласных под ударением и в безударной позиции; в-третьих, необходимо принимать во внимание также стечение (сочетаемость) различных гласных как внутри слова (*поэзия, аудитория, вообще*), так и на стыке слов (*Она ищет*).

В русском языке 37 согласных звуков: [п] – [п'], [б] – [б'], [ф] – [ф'], [в] – [в'], [т] – [т'], [д] – [д'], [с] – [с'], [з] – [з'], [ц] – [ч], [ш], [ж], [ш'] – [ж'], [к] – [к'], [г] – [г'], [х] – [х'], [й'], [м] – [м'], [н] – [н'], [р] – [р'], [л] – [л']. 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, а также по дополнительной артикуляции: твердости – мягкости, глухости – звонкости.

По месту образования согласные делятся на губные и язычные. Губные согласные составляют две группы звуков: губно-губные – [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] и губно-зубные – [в], [в'], [ф], [ф']. Постановка произношения согласных начинается обычно с группы губных согласных, так как их артикуляцию можно увидеть, почувствовать и проконтролировать.

В большую группу язычных согласных входят переднеязычные зубные согласные, которые произносятся опущенным к нижним зубам кончиком языка: [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'], [л], [л'], [с], [с'], [з], [з'], [ц]; переднеязычные нёбно-зубные, которые произносятся с участием кончика языка, поднятого к передней части твердого нёба или альвеолам: [ш], [ж], [ш'], [ж'], [ч']. Кончик языка может быть поднят к твердому нёбу и загнут: [р], [р'].

Образование большей части согласных происходит в передней части ротовой полости, поэтому очень важно следить за движением кончика языка. При постановке согласных важны следующие положения кончика языка: а) опущен к нижним зубам – дорсальный тип артикуляции: [т], [т'], [д], [д'], [с], [с'], [з], [з'], [ц]; б) поднят к твердому нёбу и загнут – какуминальный тип артикуляции: [ш], [ж], [р], [р']; в) поднят и образует смычку с альвеолами – апикальный тип артикуляции: [ч'], [н], [н'], [л], [л']. Положение кончика языка – осязаемый момент артикуляции, нужно научить учащихся управлять им.

По способу образования согласные делятся на следующие группы: щелевые, смычные (взрывные), смычно-проходные, аффрикаты и дрожащие. При произнесении щелевых согласных струя воздуха создает шум, проходя через неполную преграду. При произнесении смычных согласных струя воздуха с силой взрывает преграду, образованную активным и пассивным органами речи. Артикуляция смычно-проходных сопровождается работой резонаторов: носового ([н], [н'], [м], [м']) и ротового ([л], [л']). При произнесении этих согласных струя воздуха проходит через нос или через рот. Артикуляция аффрикат характеризуется наличием смычки между активным и пассивным органами речи, но смычка размыкается не взрывом, как у смычных согласных, а переходит в щель. Наличие двойной артикуляции смычки и щели воздает определенные трудности при работе над произношением этих звуков.

В русском языке согласные [р], [р'] – по способу образования дрожащие. При произнесении этих звуков струя воздуха несколько раз подряд разрывает преграду между альвеолами и кончиком языка.

По дополнительной артикуляции согласные делятся на твердые и мягкие. Артикуляция твердых согласных сопровождается оттягиванием языка вместе с корнем назад. При работе над твердыми согласными используется осязаемый момент артикуляции – движение языка назад – и звуки-помощники: [к], [г], [х], [о], [у]. При постановке произношения мягких согласных используется звук-помощник [и] и акустическая характеристика мягких согласных – более высокий тон, чем при произнесении твердых. Твердые согласные включают: [п], [б], [в], [ф], [т], [д], [с], [з], [ц], [ш], [ж], [к], [г], [х], [м], [н], [р], [л]. Мягкие согласные представлены следующими звуками: [п'], [б'], [в'], [ф'], [т'], [д'], [с'], [з'], [ч'], [ш'], [ш'], [ж'], [ж'], [к'], [г'], [х'], [л'], [м'], [н'], [р'], [л'].

Важным признаком русских согласных является их классификация по признаку глухости – звонкости. Артикуляция звонких согласных сопровождается работой голосовых связок. Осязаемый момент артикуляции звонких согласных составляет вибрация голосовых связок, которую можно почувствовать, если

положить руку на горло и произносить глухие и звонкие согласные. При произнесении звонких согласных органы речи меньше напряжены, чем при произнесении глухих. К глухим согласным относятся: [п – п’], [ф – ф’], [т – т’], [с – с’], [ц], [ч’], [ш], [ш’], [ш’], [к – к’], [х – х’]; к звонким согласным относятся: [б – б’], [в – в’], [д – д’], [з – з’], [ж – ж’], [ж’], [г – г’]; отдельную группу составляют сонорные согласные: [м – м’], [н – н’], [л – л’], [р – р’], [j’].

Работа над согласными звуками обычно начинается с постановки смычных согласных, так как смычка является ощутимым моментом артикуляции и этой артикуляцией можно управлять. У губных и переднеязычных согласных смычку можно увидеть, у заднеязычных ощутить.

Таким образом, важнейшей чертой русского консонантизма является противопоставление согласных по двум фундаментальным оппозициям: 1) твердость/мягкость; 2) глухость/звонкость, которые и образуют ядро фонологической системы современного русского языка.

Оппозиция твердых/мягких согласных характерна для очень немногих языков, а для русской фонетики это самый существенный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы.

Другой основной чертой русского консонантизма является противопоставление по глухости/звонкости. Необходимо также учитывать особенности реализации признака глухости/звонкости в потоке речи: оглушение на конце слова (*сад*); оглушение перед глухими согласными (*лодка*); озвончение перед звонкими согласными (*просьба*).

Глухие/звонкие рекомендуется отрабатывать в упражнениях в различных позициях:

- 1) перед гласными;
- 2) перед сонорными;
- 3) между гласными;
- 4) на конце слова;
- 5) перед звонкими согласными;
- 6) перед глухими согласными;

7) также рекомендуется давать упражнения на противопоставление смешиваемых звуков (например, *д/т, б/п* и др.) сначала в разных словоформах, а потом в одной словоформе.

Следующая особенность фонетической системы современного русского языка – стечения согласных звуков в слове, например, двух согласных (*ткань*), трех согласных (*взбить, вскочить*), четырех (*взгляд, встреча*) и даже пяти (*бодрствовать*). Сочетания согласных встречаются также и на стыке слов (*к встрече*).

Особо следует также выделить группы согласных, произношение которых имеет свои особенности. К ним, например, относятся следующие сочетания согласных: стн [сн] – *известный*, здн [з’н’] – *праздник*, лнц [нц] – *солнце*, сч [щ] – *счастливый*, рдц [рц] – *сердце*, вств [ств] – *здравствуй*, тья, тся [ца] – *учиться*, жж [ж] – *уезжать*, жч [щ] – *мужчина* и др.

Приемы обучения произношению:

Использование звуков-помощников. Этот прием основан на общих моментах в артикуляции некоторых звуков. При постановке артикуляции какого-либо трудного звука можно идти от другого звука, более легкого, уже известного. Например, при постановке русского звука [х] требуется осуществить подъем задней части спинки языка к мягкому нёбу. Этот момент неощутим, но он присутствует также в артикуляции других русских звуков, например [к], [г]. Звук [к] ближе к

[x], так как он глухой. Он будет звуком-помощником при постановке [x], так как различительные (фонологические) признаки этих звуков – смычка или щель – являются ощутимыми моментами. Путь постановки таков: произносить звук [к], постепенно ослабляя смычку и сознательно увеличивая напор воздушной струи (к → кх → х). Такими звуками-помощниками могут быть также: [j] для [x’], [щ] для [ч], в том случае если учащийся произносит твердое [х] вместо мягкого [x’] и [т’] вместо [ч], [д’] вместо [з].

Использование благоприятной фонетической позиции. Благоприятной для постановки будет такая позиция звука, в которой наиболее легко поставить его произношение: начало, середина или конец слова, сочетание с другими звуками. Начинать постановку звука нужно всегда с благоприятной позиции, а затем переходить к позициям более трудным.

Использование звуков-спутников. Этот прием основан на взаимодействии артикуляции соседних звуков в слове и слове. При произнесении одного звука органы речи уже настраиваются произносить следующий. Это явление Н.В. Крушевский называл захождением артикуляции одного звука за артикуляцию другого.

Например, для постановки переднеязычного [р’] можно использовать в качестве звуков-спутников переднеязычные согласные: [т], [д], [с], [з], [ж] и гласные переднего языка: три, дри, зре, жре; для образования звонких согласных необходимо поставить их в сочетание с сонантами и гласными: моа или ома, в зависимости от качества звука, произносимого студентами на месте полнозвонкого [б]; для постановки твердого [л], чтобы поднялась задняя часть спинки языка, нужно использовать сочетания [л] с заднеязычными согласными и гласными заднего ряда: кло, гло, оло, улу, лку, лго.

Использование действия по аналогии. Этот прием основан на наличии в родном языке студента или в известных ему иностранных языках явлений, аналогичных тому, которое требуется усвоить.

Принципы работы над произношением:

Принцип сознательного усвоения произношения лежит в основе обучения произношению методом сознательного усвоения произносительных движений и их слуховых эффектов. Этот метод называют артикуляционно-акустическим, фонетическим или аналитическим. Такому методу противостоит бессознательная имитация – метод непосредственного подражания.

Принцип сознательности в постановке русского звука заключается в том, что свое внимание учащийся концентрирует на качестве изучаемого звука: а) акустическом впечатлении и б) работе произносительных органов. При этом необходимо постоянно опираться на контроль слуха и мышечного чувства. Поэтому постановку произношения следует начинать не с фраз или даже слов, так как при этом контроль слуха и мышечного чувства дробится и не может быть сосредоточен на нужных моментах, а с изолированных звуков или слогов.

Принцип практического владения звуковой стороной языка. Этот принцип предполагает, что основным в обучении произношению является развитие у учащихся не теоретических знаний по русской фонетике, а практических навыков и умений.

Учет фонетического строя родного языка учащихся, учет соотношения фонетических систем родного языка и изучаемого иностранного является одним из ведущих принципов обучения произношению; Л.В. Щерба называл этот принцип «отталкиванием от родного языка студента».

Опора на родной язык дает возможность прогнозировать ошибки, определять наиболее благоприятные позиции при постановке звуков и создавать систему наиболее эффективных тренировочных упражнений при проведении корректировочного курса.

Принцип последовательности подачи материала – общий принцип методики. Материал курсов практической фонетики (особенно вводных курсов) должен строиться таким образом, чтобы предыдущее помогало усваивать последующее. Например, иностранец, чтобы правильно произнести русские слова: *семья, статья, судья, пью, бьет* – должен овладеть произношением сочетания типа: *мья, тья, дья*. Но для того чтобы правильно произнести эти сочетания необходимо овладеть правильным произношением [j'] и мягких согласных на конце слов (*семь, статья*); правильное произнесение мягких согласных на конце слов в свою очередь невозможно, если иностранец не овладеет произнесением мягких согласных в открытом слоге (*ми, ти*), что в свою очередь зависит от правильного произнесения русского звука [и].

Принцип повторяемости и концентричности в подаче материала связан с расположением фонетического материала по циклам, концентрам. Специфика произношения состоит в том, что звуки, слова, интонационное построение предложений участвуют в речи одновременно. Целесообразней всего изучать все аспекты звуковой стороны речи одновременно, но по циклам, по концентрам, давая в первую очередь элементарные основы, постепенно усложняя материал.

Главной, отличительной чертой русского ударения является его сильноцентрализуемый характер и неравномерное распределение мускульной энергии в потоке речи. Наряду с этим следует отметить, что в русском языке ударный гласный не только более энергичен по артикуляции, но и более длителен.

Важно показать, что ударный слог является ритмическим центром слова, а ударный гласный произносится не только более энергично, но и более длительно. Последовательность упражнений должна быть следующей: редуцированный звук в начале слова, в первом предударном, во втором предударном слоге в разных позициях, в абсолютном конце слова.

Важно обращать внимание на произношение безударных окончаний прилагательных: *-ого (красного), -ой (доброй)*, произношение безударных предлогов (*под Москвой, за столом*), а также провести сопоставление произношения и значения слов в зависимости от места ударения: *домá – дóма*.

Другой отличительной чертой русского ударения является его разноместность и подвижность, представляющие собой важный аспект обучения русскому языку как неродному. Разноместность ударения – признак, служащий для дифференциации значений слов в русском языке (*мука́ – му́ка, доро́гой – до́рогой, парóм – па́ром, целю́ю – це́лую* и т.д.), с большим трудом воспринимается иностранными учащимися.

Необходима отработка основных случаев сдвигов ударения. Можно рекомендовать следующий, наиболее стабильный учебный материал по частям речи:

Ударение в существительных. Здесь целесообразно взять за основу категорию рода: ударение в существительных мужского, женского и среднего рода.

В существительных мужского рода обращается внимание на случаи с постоянным ударением:

1) существительные мужского рода, имеющие «беглые» гласные *о, е*, при склонении произносятся с ударными окончаниями во всех формах косвенных падежей: *угол, угла́, углу́, углом, на углу́; отец, отца́, отцу́, отца́, отцо́м, об отце́* и т.д.;

2) в существительных, имеющих флексию *-у, -ю*, в предложном падеже, всегда ударное окончание: *в Крыму́, в лесу́, на полу́, на краю́, в углу́* и т.д.;

3) в существительных, имеющих во множественном числе флексию *-а*, всегда ударное окончание: *дома́, адреса́, берега́* и т.д.;

4) следующие суффиксы существительных мужского рода всегда ударны: *-ист (коммуни́ст), -ант (музыка́нт), -янт (спекуля́нт), -ёр (суфле́р), -ионер (акционе́р), -изм (оптимиз́м), -анин (англича́нин), -ат (а), -ят (а)*, а также в названиях детёнышей животных во множественном числе (*медвежа́та, лися́та, цыпля́та*), *-онок (-ёнок)* в названиях детёнышей животных в единственном числе (*медвежо́нок, лисё́нок, цыплё́нок*).

В существительных женского рода большую трудность представляют прежде всего сдвиги ударения, поэтому основное внимание уделяется этому аспекту работы. Выделяется три основных случая:

1) сдвиги ударения с окончания на основу при образовании форм множественного числа (*война́ – во́йны, стена́ – стéны*);

2) сдвиг ударения с окончания на основу в формах винительного падежа единственного числа (*рука́ – ру́ку, голова́ – го́лову, сторона́ – сто́рону*);

3) сдвиг ударения с основы на окончание в формах косвенных падежей множественного числа (*новости́ – новостéй – новостя́м – новостя́ми – о новостях; области́ – областéй – областя́м – областя́ми – об областях*).

В существительных среднего рода обращается внимание на закономерность, проявляющуюся при образовании множественного числа двухсложных существительных:

1) если в единственном числе ударение падает на основу, то во множественном числе оно переходит на окончание (*ме́сто – местá, мо́ре – моря́, по́ле – поля́*). Исключение: *крéсла, бла́га*;

2) если в единственном числе ударение падает на окончание, то во множественном числе оно переходит на основу (*окно́ – о́кна, село́ – сéла, перо́ – пéрья*).

Типичной ошибкой для учащихся всех национальностей является неразличение форм множественного числа и родительного падежа единственного числа: *о́кна – окна́, местá – мéста*. Преодоление таких отклонений целесообразно проводить на ситуативно-контекстуальном материале типа: *Вы видите окно? – Я не вижу окна* и т.д.

Ударение в прилагательных. Материал по этой теме целесообразно отрабатывать в следующем порядке:

- неподвижное ударение;
- образование форм сравнительной и превосходной степени;
- сдвиги ударения.

Неподвижное ударение имеют:

1) прилагательные мужского рода с ударным окончанием *-ой*: *морско́й, родно́й, сухо́й*;

2) суффиксальные формы с ударными суффиксами: *-оват (белова́тый), -еват (синева́тый), -ит (знамени́тый), -ическ (крити́ческий), -ат (лохма́тый), -ин – главным образом в притяжательных прилагательных (кури́ный, звери́ный, ути́ный), -аст (глаза́стый), -ичн (едини́чный), -ав (велича́вый, костля́вый), -истск (маркси́стский), -анск (-янск) (испа́нский, италя́нский), -ийск (альпи́йский)*;

3) ряд прилагательных имеет фиксированное ударение не на суффиксе, а на гласном, предшествующем суффиксу, например, перед суффиксами *-чат*, *-чив* (*взрѣвчатый*, *довѣрчивый*), *-тельн* (*старательный*, *удивительный*), *-еньк* (*слабенький*, *добренький*), *-оньк* (*плохонький*);

4) прилагательные, образованные от существительных при помощи суффикса *-ск(ий)*, обычно сохраняют ударение существительного (*Тамбóв – тамбóвский*, *комитѣт – комитѣтский*).

В формах сравнительной степени с суффиксом *-е* ударение падает на основу: *то́ньше*, *я́рче*, *су́ше*. С суффиксом *-ее* ударение на суффиксе, если краткая форма женского рода имеет ударение на окончании. Например, *добра́ – добрее́*, *мила́ – милее́*, но: *привѣтлива – привѣтливее*, *красѣва – красѣвее*.

Суффикс превосходной степени *-айш-* всегда ударный: *крепча́йший*, *велича́йший*. В прилагательных с суффиксом *-ейш-* ударение сохраняется в тех же слогах, что и в сравнительной степени: *сильне́е – сильне́йший*, *привѣтлива – привѣтливейший*, *красѣва – красѣвейший*.

Сдвиги ударения в прилагательных наблюдаются в кратких формах: в словах мужского рода на основе, женского рода – на окончании, например, *дóбр – добра́*, *вѣсел – веселá*, *мóлод – молодá* (типичные ошибки: *она вѣсела*, *мóлода* и т.д.).

Ударение в глаголах. Ударение в глагольных формах характеризуется многообразием акцентологических норм. В практике обучения иностранных учащихся целесообразно выделение лишь наиболее продуктивных и активных моделей в двух основных направлениях: постоянное ударение и сдвиги ударения.

Случаи с постоянным ударением:

1) в глаголах совершенного вида с приставкой *вы-* (*выѣхал*, *выскочил*);

2) в глаголах несовершенного вида с суффиксом *-ива (-ыва)* ударение предшествует суффиксу (*устра́ивать*, *расска́зывать*);

3) в глаголах на *-овывать (-ѣвывать)* ударение падает на *-ов-* (*организо́вывать*, *завоёвывать*);

4) в отыменных глаголах на *-ничать* сохраняется ударение производящего имени (*сплѣтник – сплѣтничать*);

5) основная масса глаголов на *-ировать* имеет ударение на *и* (*гаранти́ровать*, *электрифици́ровать*). Ударение на *-ва-* бывает в ограниченной группе слов, из которых можно рекомендовать: *формиро́вать*, *группиро́вать*, *марширо́вать*, *маскиро́вать*, *трениро́вать*. Глаголы на *-изировать* также всегда имеют ударение на *-ир* (*импровизи́ровать*);

6) глаголы на *-ствовать* обычно имеют ударение на гласном, предшествующем суффиксу (*вла́ствовать*, *способствовáть*);

7) глаголы с суффиксом *-ну* в значении постепенно усиливающегося действия имеют ударение на основе (*мо́кнуть*, *крѣпнуть*);

8) большинство же глаголов с суффиксом *-ну* в значении быстрого или однократного действия имеют ударение на суффиксе (*толкну́ть*, *моргну́ть*), но есть и исключения, например, *вспы́хнуть*, *вскри́кнуть*, *вздрóгнуть*;

9) глаголы с суффиксом *-ва-* после корней *да*, *зна*, *ста* в настоящем времени имеют ударение на окончании во всех формах спряжения (при этом суффикс *-ва-* исчезает): *даю́ – даѣшь – даѣт – даём – даѣте – даю́т; встаю́ – встаѣшь – встаѣт – встаём – встаѣте – встаю́т; узнаю́ – узнаѣшь – узнаѣт – узнаём – узнаѣте – узнаю́т;*

10) глаголы с суффиксом инфинитива *-ти* всегда имеют ударение на суффиксе (*идти́*, *цвести́*). Если совершенный вид образуется при помощи приставки *вы-*, то ударение переходит на приставку (*вы́йти*, *вы́нести*);

11) ударение в глаголах, имеющих суффикс инфинитива *-чь*, обычно бывает на последнем гласном: *беречь – берегú – бережёшь – бережёт – бережём – бережёте – берегúт; берёг – берёгла – берёгли*.

Сдвиги ударения. При отработке акцентологических моделей со сдвигами ударения обращается внимание на следующие случаи:

1) сдвиг ударения в глаголах в настоящем и будущем времени на предшествующий слог (за исключением форм 1-го лица единственного числа): *просить – прошú – просишь – просят – просим – просите – просят*. Можно предложить следующий список наиболее употребительных глаголов (в алфавитном порядке): *бороться, водить, возить, гнать, держать, дышать, искать, кормить, лениться, лечить, ловить, любить, носить, обмануть, писать, платить, получить, принять, прочить, служить, смотреть, становиться, терпеть, тянуть, хотеть, ценить, чертить, шутить*.

2) в ряде глаголов прошедшего времени наблюдается сдвиг ударения с основы на окончание в формах женского рода (*взял – взяла́, принял – приняла́*). Изучающие русский язык часто допускают ошибки типа: *брала́, по́няла, зва́ла* и др. Предлагаются для отработки наиболее активные глаголы (в алфавитном порядке): *брала́, была́, взяла́, вралá, дала́, гнала́, жила́, заняла́, звала́, наняла́, начала́, отняла́, отдалá, передалá, пила́, плыла́, поняла́, подняла́, приняла́, сняла́, спала́*.

При работе над ударением в глаголе можно обращаться к следующей закономерности: если ударение в инфинитиве падает не на последний слог, оно остается неизменным: *прове́рить – прове́рю – прове́рит* и т.д.

Безударные и слабоударяемые слова. На произношение безударных служебных слов и частиц необходимо обращать внимание в процессе чтения и устной речи, например, на случаи, когда предлоги и частицы «перетягивают» ударение (*пóд гору, не́ жил*), а также на моменты различия: *не́ с кем* и *ни с кём, не́ к кому* и *ни к кому́* и т.д. Необходимо показать примеры слабоударяемых слов – это двусложные и трёхсложные союзы и предлоги (*перед, который, потому что* и др.), которые сопоставляются с наречиями: *Он сидит напротив* (самостоятельное слово). *Он сидит напротив нас* (служебное, слабоударяемое слово). Можно отметить в отдельных случаях слабое ударение и в знаменательных частях речи (например, глаголы-связки *стать, быть*): *Он стал художником. Он был певцом*.

Ударение в сложных словах и аббревиатурах представляет определённые трудности для учащихся в связи с тем, что в большинстве сложных слов используется одно ударение и оно падает на последний слог (или предпоследний). У изучающих язык наблюдается тенденция к употреблению двух ударений по наличию корней в таких словах, как *делопроизводство, Семипалáтинск*.

Материал по ударению необходимо отрабатывать. Практика показывает, что только путем неоднократного повторения и проговаривания можно добиться закрепления навыков акцентирования.

Постановка правильного ударения проводится путём долгой, систематической работы, так как акцентологические отклонения в речи учащихся, являются наиболее устойчивыми для всех национальностей.

Для овладения ритмической структурой русского слова выделяют 9 базовых типов моделей:

- 1) *tatá – доска, река, студент;*
- 2) *táta – книга, море, бегать;*
- 3) *tatatá – институт, журналист, режиссер;*
- 4) *tátata – девушка, выбежал, маленький;*
- 5) *tatáta – работа, забота, зачетка;*

- 6) tatátata – занятия, понравиться, заранее;
- 7) tatatáta – передача, пересдача, переводчик;
- 8) tatatátá – передавать, пересдавать, переводить;
- 9) tátata – маленького, миленького, слабенького.

В качестве методических приемов при постановке ритмики русского слова рекомендуются следующие:

- 1) показ графической модели;
- 2) произнесение модели преподавателем;
- 3) простукивание модели, фиксирование разницы между ударными и безударными слогами;
- 4) произнесение модели с опорой на ощутимые моменты артикуляции и др.

В основе обучения русской интонации лежит теория Е.А. Брызгуновой об интонационных конструкциях (ИК). На начальном этапе можно ограничиться нейтральными реализациями пяти типов ИК. В ИК выделяется предцентровая часть, центр и постцентровая часть. Предцентровая часть ИК произносится на среднем уровне тона говорящего; на центре происходит значимое изменение тона (восходяще-нисходящее или нисходяще-восходящее); постцентровая часть произносится тоном ниже уровня предцентровой части в ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5 и выше предцентровой части в ИК-4.

ИК-1 выражает законченность, завершенность мысли в повествовательном предложении, на гласном центра тон понижается.

Анна дома.

ИК-2 употребляется в вопросительных предложениях с вопросительным словом, в предложениях с обращением, волеизъявлением (требование, приказ) и противопоставлением. Движение тона на гласном центра ровное или нисходящее, гласный центра выделяется усилением словесного ударения.

Кто́ дома? Здравствуйте! Познако́мьтесь! Закро́йте окно!

Тихо! Это каранда́ш! (а не ручка). Ваш про́пуск!

ИК-3 употребляется в вопросительном предложении без вопросительного слова, при повторении вопроса собеседника, ответе, выражении просьбы и незавершенности высказывания в повествовательном предложении. Движение на гласном центра восходящее, выше уровня предцентровой части:

Вы идёте́ домой? Иду́ ли я до́мой?

Да́йте, пожа́луйста, книгу.

ИК-4 употребляется в неполных вопросительных предложениях с сопоставительным союзом *а*, в вопросах анкетного характера, в повествовательных предложениях при выражении незавершенности.

Я иду́ в кино́. А Мари́на? Ваше́ имя? Во́зраст? Специа́льность?

ИК-5 употребляется в предложениях, содержащих оценку, передающих высшую степень проявления оценочного значения. Обычно это предложения со словами *как, како́й, ско́лько, так, тако́й*, прилагательными или наречиями, где большая степень признака выражена лексически и морфологически:

Каки́е цветы! Ско́лько маши́н!

Возможные ошибки. Центр ИК-1 всегда находится на слове, которое выражает неизвестную для собеседника часть высказывания. В связи с этим центр ИК-1 может меняться, уточняя при этом смысл высказывания:

Я получи́ла письмо́. Я получи́ла письмо́. Я получи́ла письмо́.

Смешение ИК-1 и ИК-2 устраняется в упражнениях на противопоставление. Следует обратить внимание учащихся на добавочное значение уточнения,

подчеркивания, которое возникает при переносе центра ИК-2 с вопросительного слова:

2 2
Где вы были вчера? (именно вы). Где вы были вчера? (именно вчера).

Наибольшие трудности у учащихся вызывает произношение ИК-3. При работе над ИК-3 необходимо добиваться повышения тона на гласном центра и понижения тона на постцентральной части, а также слитности произношения отдельных частей предложения.

Отклонения устраняются в упражнениях на противопоставление ИК-3 и ИК-1, ИК-3 и ИК-2, ИК-3 и ИК-4:

1 2
Брат студент. Брат студент (а не школьник).
3 3-4 1

Брат студент? Завтра / экзамены.

При этом следует обратить внимание учащихся, что артикуляционные ошибки могут привести к неразличению смысла между предложениями, выражающими утверждение (ИК-1, ИК-2) и вопрос (ИК-3), к неразличению синонимического употребления при выражении просьбы (ИК-3) и требования (ИК-2):

2 3
Ваш билет! (утверждение); Ваш билет? (вопрос);
2 3

Закройте окно! (требование); Закройте окно! (просьба).

Для выработки правильного произношения ИК-3 и правильного темпа речи предлагается система упражнений на постепенное увеличение пред- и постцентральной частей ИК, на изменение центра:

3 3 3 3
а) *Вы? Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?*
3 3 3

Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?
3

Вы звонили вчера вечером в Витебск?

3 1 1

б) *Вы звонили вчера вечером в Витебск? – Да, / я.*

3 1 1

Вы звонили вчера вечером в Витебск? – Да, / звонила.

3 1 1

Вы звонили вчера вечером в Витебск? – Да, / вчера.

3 1 1

Вы звонили вчера вечером в Витебск? – Да, / в Киев.

ИК-4 в вопросительном предложении не вызывает обычно затруднений у учащихся. Ошибки могут состоять в недостаточном повышении тона в конце гласного центра и на следующем слоге, а также в отсутствии слитности произношения частей ИК. Отклонения в произношении ИК-4 устраняются в упражнениях постепенным увеличением заударной части ИК-4:

1 4 4
Все пошли в кино. – А вы? – А Марина?
1 4 4

Я работаю на заводе. – А вы? – А вы где работаете?

При работе над интонацией преподаватель использует схемы, отражающие строение интонационных конструкций, интонационную транскрипцию текста.

Возможны разнообразные виды работы со звучащим текстом: прослушивание текста, прослушивание и чтение текста по интонационной транскрипции, чтение по интонационной транскрипции и запись на магнитофон, трансформация высказываний (повествовательных предложений в вопросительные и наоборот), ответы на вопросы, выявление в предложениях и в текстах синтагматического членения, определение смысловой функции синтагмы.



Контрольные вопросы

1. Какова роль фонетики в обучении иностранцев русскому языку?
2. Что входит в содержание обучения звуковой стороне речи?
3. Как осуществляется работа над звуками, ритмикой слова и интонацией?
4. Каковы принципы организации обучения иностранцев русскому произношению?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

Охарактеризуйте основные особенности обучения произношению, заполнив следующую таблицу:

Основные особенности обучения произношению

Виды произносительных навыков	Задачи обучения произношению	Методические принципы обучения произношению	Особенности обучения произношению	Последовательность учебных действий	Курсы по обучению произношению

Лекция 2. Обучение русской лексике



План лекции:

1. Трудные вопросы обучения лексике.
2. Лексические минимумы.
3. Обучение лексике начинающих.

4. Обучение лексике на продвинутом этапе.
5. Стадии работы над словом.
6. Способы семантизации лексики
7. Особенности обучения русской фразеологии.

Лексика – совокупность слов конкретного языка. Первая проблема, а соответственно и трудность, стоящая при обучении русской лексике, это большое количество слов. Так, 17-томный словарь русского языка насчитывает 250 тысяч слов, профессиональные словари, к примеру, словарь терминов и понятий медицины, – 900 тысяч слов. Понятно, что усвоить все слова, овладеть ими активно невозможно. Установлено, что словарь взрослого человека составляет 10% всего словарного состава родного языка. Если говорить о великих словесниках, поэтах и писателях, то данные свидетельствуют о том, что словарь А.С. Пушкина насчитывает 21290 лексических единиц, В. Шекспира – 25000 слов. Носителями русского языка активно (активный словарь) используется в речи от 3 до 12 тысяч слов, объем словаря зависит от специальности, сферы профессиональной деятельности человека (словарь журналиста, лингвиста, дипломата, политика будет, безусловно, более богатым). Пассивный же словарь человека, т.е. слова, которые он встречает в тексте, слышит, но не использует в своей речевой практике намного шире – от 25 до 35 тысяч слов.

Сколько же слов должен знать изучающий русский язык? Данные свидетельствуют, что 3000 слов достаточно, чтобы понять 95% текста, если к этому прибавить умение распознавать производные от знакомых слов, то можно понять 97% содержания незнакомого текста; чтобы понять текст на 98% (т.е. 1%), нужно знать еще 6000 лексических единиц.

Вторая проблема связана с тем, какие слова отбирать, т.е. проблема минимизации, отбора и организации лексического материала для овладения русским языком на разных уровнях.

В методике разработаны принципы отбора, на основе которых проводится оценка лексики. Их можно разделить на три взаимосвязанные группы: статистические, методические, лингвистические принципы.

В группу статистических критериев относят количественные характеристики лексики: её частотность (*критерий, определяющий количество употреблений слова в определенном источнике*) и употребляемость (*встречаемость слова в каком-то количестве источников с определенной частотой*). Употребляемость лексики зависит от ситуации. Так, названия видов транспорта и способов передвижения не относятся к частотной лексике, однако для человека, приехавшего в чужую страну, эти понятия приобретают ключевое значение.

Методические принципы ориентируются на цели обучения, на речевые темы, предлагаемые учебной программой. Важнейшим из них является принцип тематической ценности слова, что означает необходимость включения в обучение тех слов, которые соответствуют изучаемой тематике. Слова могут быть не частотными, но без них нельзя обойтись при построении высказывания.

Среди лингвистических принципов выделяют:

– широкую сочетаемость слова: для активного словаря выбираются слова, которые могут сочетаться с широким кругом других единиц и иметь широкое значение: *купить/приобрести, маленький/крошечный/микроскопический*;

– принцип словообразовательной ценности, т.е. способности слова образовывать ряд производных: *идти – уйти, выйти, пойти, сойти, перейти*;

– способность слова создавать предпосылки для языковой догадки и самостоятельной семантизации: *писатель, читатель, деятель*, в отличие от *бегун, симпатяга*;

– принцип стилистической нейтральности, что означает выбор слова, не связанного с узкой сферой употребления: *сделать* (общеуп.) – *сработать* (прост.);

– принцип строевой возможности слова, ведущей роли определенных единиц для создания высказывания.

С учетом этих принципов формируются различные **лексические минимумы**: минимум для начального и продвинутого этапов обучения, минимум для чтения, минимум по языку специальности.

Минимумы лежат в основе формирования активного словаря. Активная лексика включает слова, которыми пользуется человек в продуктивной устной и письменной речи, умеет самостоятельно употреблять. Пассивный словарь – лексические единицы, которые учащийся знает, слышит, встречает в тексте, но не употребляет. Учащийся знает, как пишется слово, умеет соотносить звукобуквенный комплекс со значением (*постоянный с постоянно*), т.е. увидев, может понять. Пассивный словарь увеличивается за счет потенциального словаря, включающего слова, о значении которых учащийся может догадываться по сходству с родным языком (в том случае, если это интернациональная лексика), по словообразовательным элементам, по контексту, т.е. во многом он формируется на основе языковой догадки, с самого начала обучения.

Соотношение указанных типов словарей друг с другом переменчивы. Слова из активного словаря могут переходить в пассивный и наоборот. Само количество активных и пассивных слов от этапа к этапу меняется. К концу периода обучения пассивный словарь в 4 - 5 раз превышает активный.

Цели и задачи начального этапа в области лексики – формирование лексических навыков. В понятие *лексический навык* входит:

1) безошибочные действия по выбору лексической единицы адекватной замыслу;

2) четкое определение значения лексической единицы;

3) правильное сочетание её с другими единицами в речи в соответствии с заданной ситуацией, т.е. сочетание должно быть правильно не только грамматически, но и адекватно речевой задаче;

4) соотнесение лексической единицы с синонимами и антонимами;

5) овладение правилами конкретного словообразования;

В обучении лексике на начальном этапе выделяется ряд задач:

1) обеспечить минимальный словарь для обиходной речи и учебной деятельности учащегося, поэтому подбирается и вводится лексика, объединенная актуальной тематикой: «Учеба», «Мой день», «Моя комната», «Магазин», «Одежда»;

2) создать ядро будущего словаря пользователя русским языком как неродным;

3) обеспечить лексическую основу для формирования речевых навыков и умений;

4) создать лексическую базу для обучения грамматике.

Для рационального выполнения первой задачи необходимо определить объем, границы лексического минимума, иными словами, минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как средством общения, с другой стороны, минимум – это максимальное число слов с точки зрения учебных возможностей человека и количества часов, отведенных на усвоение языка.

При отборе лексического минимума для начального этапа обучения (элементарный, базовый, I уровень общего владения языком) необходимо иметь в виду, что в русском языке, как и в других языках, есть слова, имеющие одно значение (*тетрадь, обедать*) и слова многозначные (*класс, доска*), есть слова одинаковые, но отличающиеся по значению, – омонимы (*мир* – «жизнь без войны» и *мир* – *земной шар*), есть синонимы – слова, близкие по значению (*думать, считать, полагать*), и антонимы – слова с противоположным значением (*хороший* – *плохой, умный* – *глупый*).

Каждая из этих групп должна быть представлена в лексическом минимуме начального этапа. Количество синонимов на начальном этапе минимально, так как большое количество слов близких, но все же различающихся по значению затрудняют их активное употребление. Антонимы входят в минимум достаточно емкой группы: *хороший* – *плохой, большой* – *маленький, длинный* – *короткий, друг* – *враг, помогать* – *мешать, горячий, теплый* – *холодный*. Они вводятся в связи с определенной разговорной темой и усваиваются активно.

Многозначные слова могут входить в минимум во всех своих значениях, например, *балет* в значении «вид искусства» (*Я люблю балет*) и «театральное представление» (*Я смотрю балет «Лебединое озеро»*), *идти* – способ передвижения и в сочетании с переносным значением этого глагола: *дождь идет, время идет*.

Многозначные слова могут быть представлены только определенными значениями и лексико-семантическими вариантами; так, у глагола *отвечать* – три значения, при этом активизируется значение «дать ответ», а не «соответствовать чему-либо» (*отвечать нормам, духу времени*), так как последнее значение свойственно общественно-публицистической речи; *идти* дается гораздо позже в переносном смысле: «*это платье тебе идет*».

Задачи обучения лексике на продвинутом этапе включают

- 1) совершенствование лексических навыков;
- 2) осложнение, систематизация, упорядочение и расширение словарного запаса.

При этом группировка лексики проходит как по вертикали (определение круга актуальных учебных тем), так и по горизонтали, путем лексических объединений. Учебные темы продвинутого этапа обычно связаны с нравственными, социальными, геополитическими проблемами, имеющими значение в современном мире и приближенными к реальным жизненным потребностям учащегося. С этой целью предлагается выделить тематические блоки, влияющие на группировку и отбор слов для продвинутого этапа обучения лексике:

- 1) человек: нравственные ценности и проблемы (характер, роль труда, талант и образ жизни);
- 2) роль и задачи семьи (молодая семья, дети, поколения, их взаимоотношения);
- 3) проблемы современного города (история, транспорт, культура, торговля);
- 4) природа и человек;
- 5) современное образование;
- 6) современное искусство и его культурно-исторический опыт;
- 7) социально-экономические проблемы жизни государства и его граждан.

Стадии работы над словом:

- 1) Введение, предъявление слова. Слово может вводиться изолированно, а затем в предложении, микротексте учащийся может наблюдать употребление слова. Дозировка новых слов за урок различна: от 7 до 20 единиц в зависимости от трудностей и этапа обучения.

Предъявление слова сопровождается его интерпретацией. Интерпретация слова состоит в сообщении учащимся таких сведений о нем, которые позволяют пользоваться словом для совершения речевых действий. Сведений о слове должно быть достаточно для того, чтобы учащийся а) мог произнести его как изолированно, так и в контексте; б) опознать слово в речи других; в) прочитать слово; г) написать его со слуха.

Типичная последовательность предъявления языковой информации на этапе предъявления такова: а) произнесение вводимой единицы; б) проверка правильности усвоения звуковой формы и артикуляции; в) устранение обнаруженных ошибок; г) информация о возможных изменениях звуковой формы (беглые гласные, чередование гласных). В работе над лексическим навыком нужно помнить о звуковой форме и особенностях артикуляции, ударении, обратить внимание на редуцированные звуки, оглушенные, озвонченные, непроносимые согласные, чередование, беглые звуки, написание с большой буквы и через дефис. Далее указываются морфологические признаки: род, тип или образец склонения, спряжения (суффикс, окончание, вопрос), даются сведения о словообразовательной структуре. Эта работа развивает механизмы речевой догадки.

Центральным моментом введения слова является информация о его значении – семантизация слова. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является её адекватность. Адекватной называется семантизация, отвечающая статусу слова в данном или однородных контекстах.

2) Закрепление лексической единицы. Поскольку экспериментально установлено, что наиболее интенсивное забывание новой лексики наблюдается в первые дни, приступать к закреплению слова в лексических упражнениях следует после введения новой лексической единицы. При этом первые лексические упражнения следует выполнять устно, независимо от того, для какого вида речевой деятельности (рецептивной или продуктивной) предназначено слово; в качестве домашнего задания могут быть предложены как устные, так и письменные упражнения.

В зависимости от характера и целевой ориентации лексические упражнения делятся на *языковые (подготовительные)* и *коммуникативные (речевые)*.

Подготовительными называются такие лексические упражнения, выполнение которых позволяет подготовить учащегося к осуществлению речевой деятельности на изучаемом языке с использованием введенной лексики. Эти упражнения помогают зафиксировать в памяти лексические единицы, уяснить их системную ценность (т.е. соотношение с другими лексическими единицами изучаемого языка) и контрастивную (соотношение с эквивалентами в родном языке).

Основные подготовительные лексические упражнения представляют собой:

- а) упражнения в заполнении пропусков (нужные слова извлекаются из памяти);
- б) вопросно-ответные упражнения (в ответе используются отработанные слова);
- в) упражнения в придумывании предложений с новыми словами;
- г) упражнения в расширении речевых образцов путем использования новых слов в функции дополнения, обстоятельства;
- д) упражнения в переводе на изучаемый язык;
- е) упражнения на сочетаемость (из двух колонок составляется словосочетание);
- ж) упражнения на синонимию, тематическую группировку;
- и) упражнения на опознание слова в контексте.

Коммуникативными называются лексические упражнения, содержанием которых является практика учащегося в осуществлении ситуативно обусловленной речевой деятельности на основе введенных и освоенных лексических единиц.

Коммуникативные упражнения включают так называемые продуктивные упражнения:

а) ситуативные (ситуации могут задаваться различными средствами: наглядными, с помощью текста, видеоматериалов, связанных с изучаемой темой);

б) рассказ или сочинение на заданную тему.

3) Активизация лексики – завершающий этап работы над новыми словами. Считается, что для прочного усвоения лексической единицы необходимо в среднем от 15 до 25 повторений. Основным способом активизации является включение новой лексики во все типы упражнений, как сразу выполняемых, так и потом, но главное – их использование в текстах, в речевой деятельности.

Семантизация – процесс сообщения таких данных о языковой единице, который позволяет пользоваться ею в речевой деятельности. В выделении и в использовании тех или иных способов семантизации лексики большую роль играют три вида факторов:

методические факторы:

- 1) этап обучения, уровень владения языком;
- 2) количественный состав аудитории;
- 3) время, отведенное на активизацию новой лексики;
- 4) техническая обеспеченность учебного процесса;

психологические факторы:

- 1) возраст учащегося;
- 2) уровень языковых способностей;

лингвистические факторы:

- 1) характер слов (абстрактные, конкретные, полнзначные, служебные);
- 2) внутренние особенности слова, его системные свойства;
- 3) контрастивная ценность слова: то, что отличает слово от слова родного языка.

Способы семантизации делятся на две группы: переводные и беспереvodные.

Переводные способы связаны с использованием перевода – одного из наиболее эффективных средств раскрытия значения лексической единицы. Однако перевод может привести к интерференции, поскольку объем слов в разных языках не совпадает, поэтому данный способ семантизации должен сопровождаться анализом остальных значений слова. Выделяют 1) однословный перевод; 2) перевод на основе словосочетания; 3) перевод с дополнительными пояснениями. Поскольку в сознательно-практическом методе рекомендуется «отталкиваться» от системы родного языка, перевод следует использовать лишь на первых занятиях языком.

Беспереvodные способы обладают особой ценностью, так как позволяют использовать и развивать зрительный, артикуляционный, акустический каналы восприятия и осмысления информации. К беспереvodным способам относят:

1) использование наглядности – предметной (непосредственная демонстрация предмета); изобразительной (предъявление рисунка, схемы); моторной (предъявление действия и название его). К примеру, существительные можно семантизировать путем демонстрации предметов и их изображений: картинка, фотография, репродукция; глаголы – с помощью иллюстративных действий, движений, мимики, пантомимики или рисунка; прилагательные – путем демонстрации разных предметов, различных по цвету, форме, размеру, узору; числительные –

на основе картинки с разным числом предметов, а также самих предметов: часов, календаря, таблиц, расписания; наречия – с помощью различных указателей; местоимения – с участием в семантизации обучаемых (личных местоимений *он, ты, я* и того, что принадлежит обучающим – притяжательные местоимения *моя, его, свой*); предлоги – путем соотнесения предметов в классе, специальных рисунков (предмет в предмете, на предмете). Чаще эти способы привлекаются на начальном этапе обучения. С помощью наглядности семантизируются: конкретные предметы; пространственные понятия и ориентиры; объекты и др.;

2) использование описания: описание значения может быть выражено а) толкованием (словосочетание, предложение, комментарий), б) дефиницией (определением); чаще описание применяют на среднем и продвинутом этапе, т.е. когда накоплен достаточный лексический запас. Меньшей сложностью характеризуется толкование: *пицца – то, что едят*. Используется комментарий – *нести – «идти и держать что-то»* – небольшой пояснительный текст, с помощью которого отражаются фоновые признаки предмета, явления: *Красная площадь, Золотое кольцо, щи, самовар*;

3) использование перечисления – прием, состоящий в перечислении слов, обозначающих часть чего-нибудь, либо вид, род: *мебель – стол, стул, икаф; береза, дуб, клен – дерево*. Перечисляемые слова должны быть известны учащемуся;

4) использование синонимов: в качестве синонимов могут выступать адекватные друг другу единицы, но в языке трудно найти такие пары слов, которые были бы абсолютно синонимичны по значению: *здесь – тут*; введению синонимов должен быть предпослан комментарий, который указывает на различия слов: а) различия бывают фонетического характера: *издалека – издалёка (в стихах)*; б) морфологического характера: *достичь – достигнуть*; в) полное слово и его аббревиатура – *ГАБТ – Государственный Академический Большой театр*; г) русское и иностранное слово: *правописание – орфография*; д) стилистические синонимы: *дети – детвора*; *ухать – отбыть*; е) идеографические синонимы: *село – деревня*;

5) использование антонимов – прием, актуальный на всех этапах обучения новому языку, нужно помнить, однако, о многозначности и о разной способности антонимов сочетаться со словами: *черствый (несвежий) хлеб – свежий хлеб, мясо, молоко, сметана; черствый человек – отзывчивый человек*;

б) указание на словообразовательную ценность слова, для этого учащийся должен знать: какие есть в слове морфемы; иметь представление о значении морфем: например, приставка **при-** обозначает *приближение, нахождение поблизости, до-* – *доведение до конца: дописать, дочитать, додумать*; иметь представление о словообразовательной цепочке: *опечалить – от печалить, печаль*. Этот способ развивает языковую догадку, формирует потенциальный словарь, опирается на анализ внутренней формы слова: *подушка – то, что кладут под ухо, когда спят*;

7) использование контекста – предъявление текста, который позволяет учащемуся самому догадаться о значении слова, например, если он знает слова *собака, лаять, кошка*, то в контексте *Собака лает, а кошка мяукает* может вывести значение последнего слова. Однако контекст не всегда обладает опознавательными возможностями: *Мы ехали в кибитке. Лошади бежали быстро, и кибитка раскачивалась из стороны в сторону. Из окна кибитки были видны...* (из повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина).

Формирование **фразеологического словаря** на неродном языке идет параллельно с формированием лексического запаса, но менее интенсивно, в основном за счет тех устойчивых единиц, которые совпадают в родном и изучаемом языках

по словарному составу, грамматической структуре, стилистической окраске. Не будучи включенными в активный словарь, они могут использоваться в оценочных репликах преподавателя: *как снег на голову, светлая голова, золотое сердце, мастер на все руки, махнуть рукой* и ряд других.

Известно, что фразеологизмы нередко используются при характеристике человека: *делает из мухи слона; не любит, когда глядят против шерсти; встал не с той ноги* и т.д.

Вместе с тем есть фразеологизмы, в которых отражены ситуации, по-разному осмысленные различными народами: так, в случае, когда русские употребляют выражение *заваривать кашу, расхлебывать кашу*, к примеру, поляки используют сочетание *варить пиво, выпить пиво*; если о везучем человеке носитель русского языка скажет *родился в сорочке*, англичане употребят *родился с серебряной ложкой во рту*, вьетнамцы – *родился в шелку и бархате*, поляки – *родился в чепчике* (совпадает, однако, в языках выражение *родиться под счастливой звездой*). Аналогом русского фразеологизма *у него не все дома* в немецком языке будет *у него не хватает чашек в шкафу*; о высоком человеке русский скажет: *коломенская верста*, американец: *жердь для фасоли*, индеец: *кокосовая пальма*; бесполезность деятельности отражена в русской фразеологической традиции пословицей *В Тулу со своим самоваром не ездят*, в венгерской – *Возить воду в Дунай* и т.д.

Разное ассоциативное мышление и построение национально-ориентированных ассоциативных рядов отразились и в русском языке на различных сферах деятельности человека, в том числе на уходящих в историческое прошлое ремеслах: *бить баклуши* значило разбивать на куски полено, т.е. делать бесполезную работу, бездельничать; *тянуть канитель* говорили об изготовлении золотой и серебряной нитей, о работе, выполнявшейся долго, не имеющей точных сроков окончания.

Все эти примеры подтверждают мысль как о необходимости сопоставлять фразеологизмы в разных языках для прочного их усвоения, так и об обязательной семантизации устойчивых единиц русского языка. Неносителю языка трудно употреблять фразеологизм без осознания его значения. Толкование, страноведческий комментарий, анализ компонентного состава должен сопровождать закрепление данных единиц: например, фразеологической единице *семи пядей во лбу* может быть предпослан комментарий о том, что *пядь* – самое большое расстояние между большим и указательным пальцами; фразеологическая единица *косая сажень в плечах* использует ушедшее из активного словаря слово *сажень* – расстояние от большого пальца правой ноги до кончиков пальцев поднятой вверх левой руки (примерно 2,5 метра) – таковы были представления наших предков о человеке богатырского сложения.



Контрольные вопросы

1. Каковы особенности лексики как уровня языка?
2. Что такое лексический минимум и каковы критерии отбора слов для минимума?

3. Каковы задачи обучения лексике на начальном этапе?
4. Чем определяется последовательность подачи лексики?
5. Каковы стадии работы над словом и содержание работы на каждой стадии?
6. Каковы способы раскрытия значения слова и чем определяется выбор способа?
7. Какие виды работы предлагаются на стадии закрепления лексики?
8. Каковы цели и задачи лексической работы на продвинутом этапе?
9. В чем состоит систематизация лексики?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте этапы отработки новой лексики, заполнив следующую таблицу:

Этапы отработки новой лексики.

Этап	Задачи этапа	Особенности этапа	Упражнения	Рекомендации
------	--------------	-------------------	------------	--------------

2. Охарактеризуйте основные особенности обучения лексике, заполнив следующую таблицу:

Основные особенности обучения лексике

Развиваемые навыки	Задачи обучения лексике	Методические принципы обучения лексике	Особенности обучения лексике	Этапы обучения лексике	Упражнения
--------------------	-------------------------	--	------------------------------	------------------------	------------

Лекция 3. Обучение русской грамматике



План лекции:

1. Место грамматики в системе обучения русскому языку как неродному.
2. Подходы к обучению грамматике.
3. Связь грамматики с фонетикой, лексикой, стилистикой.
4. Основные принципы организации и представления грамматического материала.
5. Русская предложно-падежная система и ее функции в речи.
6. Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола

7. Методические рекомендации по усвоению местоимений, имен прилагательных
8. Ознакомление с новым грамматическим материалом.
9. Характеристика ошибок, связанных с усвоением грамматики русского языка

Грамматика (греч. *gramma* – письменный знак, черта, линия) – 1) раздел лингвистики о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложений; 2) строй языка, система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения.

В разные периоды, в различных методах грамматике отводилась то перво-степенная, то второстепенная роль. Известно, что в XVIII-XIX вв. был широко распространен грамматико-переводной метод обучения, сохранявший ведущую роль вплоть до начала первой мировой войны. Цель обучения сводилась к овладению системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный. Это был так называемый грамматический тип обучения, при котором приоритетным становилось усвоение грамматических форм и структур. Потребность в овладении устной речью привела к падению интереса к грамматико-переводному методу обучения и его вытеснению прямыми методами: натуральным (М. Берлиц, Ф. Гуэн), прямым (Э. Силоно, К. Брон) и их более современными модификациями – аудиовизуальным (П. Губерина, П. Риван), аудиолингвальным (Г. Фриз, Р. Ладо).

Представители прямых методов обучения либо полностью отрицали роль грамматики, либо отводили ей, как и родному языку, вспомогательную роль – осознания уже приобретенных механизмов.

В методике существуют различия между практической и теоретической (описательной) грамматикой. Известно, что *теоретическая грамматика* классифицирует слова по их обобщенному значению, выделяет части речи – знаменательные и служебные – и описывает их; рассматривает способы сочетания слов и функции слов в предложении. В теоретической грамматике материал представлен линейно, обобщенно, систематизированно. Теоретическая грамматика как раздел лингвистики, исследующий систему языковых норм и категорий, стремится, таким образом, к максимально полному и разностороннему описанию типов образования слов (префиксальный, суффиксальный), словосочетаний, предложений. Эти описания, безусловно, используются в методике. Вместе с тем практика обучения актуализировала вопрос создания не просто *практической грамматики*, а грамматики педагогической, которая учитывает психологические закономерности процесса усвоения нового языка, стадии формирования речевых умений и навыков, проблемы интерференции.

При отборе грамматического материала учитывается этап обучения, степень знакомства с новым языком. При обучении русскому языку с нуля важно включить в учебный материал минимум грамматических явлений, который в то же время будет представлять систему русского языка в ее основных чертах. Этот материал должен содержать типовые явления, на основе которых учащийся обобщит и систематизирует разрозненные языковые факты, построит в своем сознании правила использования русского языкового материала в речи.

В соответствии с ориентацией обучения новому языку на освоение видов речевой деятельности в методике разграничиваются *пассивная*, *рецептивная*, *активная*, *продуктивная* грамматика. Активная и так называемая пассивная грамма-

тика различаются не только по характеру использования приобретенных знаний в речевой деятельности, но и по составу.

Отбор активного и пассивного грамматического материала для целей обучения производится по принципам:

- частотности;
- образцовости;
- типичности;
- сочетаемости;
- репрезентативности.

Отбор грамматического материала базируется также на принципах тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка. Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический *комментарий, правила, схемы, таблицы, контекст, речевые модели и речевые образцы*. При практической направленности занятий обучение грамматике сводится к формированию у учащихся грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

В практике обучения используются два подхода к подаче грамматического материала: **системно-структурный** (на основе логико-смысловых категорий, т.е. с учетом выражаемых синтаксических отношений: субъектно-предикатных, объектных, атрибутивных и др.) и **функциональный** (отбор и введение материала определяется темой, содержанием высказывания).

Как известно, учащийся еще в детстве овладевает системой грамматических понятий своего родного языка вместе со средствами их выражения. Когда он начинает изучать новый, неродной язык, ему прежде всего заметны формальные отличия этого языка от его родного. В тех случаях, когда понятия родного и изучаемого языка совпадают, такое соотнесение помогает усвоению, ускоряет его. Однако в большинстве случаев существуют несовпадения, которые являются причиной так называемой интерференции, когда учащийся переносит понятия грамматики родного языка на русский.

Расхождения в системах различных языков требуют выделения тех грамматических понятий русского языка, которые будут для учащихся новыми (например, для представителей большинства языков таким новым понятием будет категория вида глагола). Во многих случаях имеет место частичное расхождение выражения грамматических понятий в двух языках. Так, в русском языке существует иное соотношение между местоимениями *я* и *мы*, чем между существительными *студент – студенты*. Однако в русском языке различие этого соотношения явно не выражено, а, к примеру, в некоторых языках местоимение 1-го лица множественного числа имеет две грамматические формы: «*мы без тебя*» и «*мы с тобой*». Частичные расхождения также требуют специального введения соответствующих грамматических понятий в процесс освоения русского языка.

Во многих языках категория рода представлена формами двух родов – мужского и женского. При этом существительные, называющие один и тот же предмет, могут принадлежать в разных языках к различным «грамматическим» родам. Например, в русском языке слова *дом, стол, урок* – мужского рода, во французском и испанском – женского; а слова *страна, карта, книга, газета*, напротив, мужского. Сосредоточивая внимание на смысле высказывания, учащиеся невольно используют автоматизированные в употреблении грамматические понятия родного языка и допускают такие ошибки, как *эта стол, интересный книга*.

Требуют специального внимания и те случаи, когда в русском языке не представлено грамматическое понятие, имеющее грамматическое выражение в

родном языке учащегося. Учащиеся невольно пытаются найти в русском языке формы, выражающие понятия их родного языка. Например, вместо неопределенного артикля употребляют числительное *один*. Это приводит к ошибкам в речи и затрудняет понимание высказывания.

Различные элементы языка (звуковые, лексические, грамматические) выступают в речи взаимосвязанно. Например, чтобы опознать слово в звучащей речи, мы должны услышать его начало и конец, выделить его в потоке речи, определить его форму. Ведь в предложении, а следовательно, и в высказывании слова встречаются не в их исходной форме, а в виде словоформ. Чтобы догадаться о лексическом значении словоформы, иногда возникает необходимость образовать от нее исходную форму слова (*пришел* → *прийти*), а для этого надо знать грамматику. Связь грамматики и лексики заложена в самом функционировании языка: отношения между словами могут выражаться как грамматическими, так и лексическими средствами, в ряде случаев только лексические средства могут выражать обобщенное грамматическое значение. Например, в русском языке некоторые видовые пары глаголов образуются различными лексическими единицами (*говорить* – *сказать*, *находить* – *найти*); в отдельных случаях используются новые лексические единицы при образовании сравнительной степени (*хорошо* – *лучше*; *плохо* – *хуже*), при образовании формы прошедшего времени глагола (*идет* – *шел*) и др.

В речевом общении грамматика неразрывно связана и со звуковым оформлением высказывания. Например, глаголы *объяснять* (несов. вид) и *объяснить* (сов. вид) различаются лишь одним звуком, однако именно это различие определяет разное образование личных форм указанных глаголов при спряжении и соответственно несовпадение в значении (ср.: *Я объясню студентам новый материал* – *В начале урока я объясняю студентам новый материал*).

Грамматическая форма слова (и грамматическое значение) может определяться местом ударения: *руки́* – род. п. ед. ч. (*пальцы руки*) и *ру́ки* – им. или вид. п. мн. ч. (*пальцы, руки*), *страны́* – род. п. ед. ч. и *стра́ны* – им. или вин. п. мн. ч.; *кури́те* – императив, *ку́рите* – 2-е лицо мн. ч. и т.п.

Большое значение для оформления высказывания имеет интонация. Например, фраза *Пойдем в парк* в зависимости от интонации может выражать сообщение, вопрос, побуждение, приглашение. В некоторых случаях от интонации полностью зависит смысл сказанного. Например, *Ты дома был?* – *Как же, был!* Ответ на вопрос в зависимости от интонации может иметь совершенно противоположный смысл: 1) *Конечно, был, а как же иначе?* 2) *Конечно, не был! Ты же знаешь, что я не мог забежать домой хотя бы на минутку, у меня совершенно не было времени!* (этот вариант содержит оттенок раздражения, недовольства).

Учебный процесс организуется на основе **принципа комплексности**. Учебное занятие является комплексным как с точки зрения языкового материала, над которым ведется работа, так и с точки зрения видов речевой деятельности, в которых вводимый языковой материал отрабатывается. Это во многом определяет приемы работы над грамматическим материалом на уроке и порядок его введения.

Работа над новым грамматическим материалом ведется по возможности на знакомой лексике. Фонетические трудности отрабатываются предварительно, в процессе фонетической зарядки, что и позволяет сосредоточить внимание учащегося на грамматическом явлении, которое представляет для него в данный момент главный объект усвоения.

В методике широко распространен **способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе**, то есть работа на уро-

ке ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи.

Типовой грамматический материал располагается в *концентрической последовательности*: представление о каждом грамматическом явлении все более и более углубляется и расширяется. Допускается лексическое изучение грамматического материала – так называемое лексическое опережение – когда какая-либо трудная для усвоения грамматическая форма вводится сначала без грамматических объяснений, как лексическая единица. Концентрическое расположение грамматического материала позволяет систематически проводить грамматические обобщения, необходимые для формирования у учащихся способности свободно пользоваться изученным материалом в естественных ситуациях речевого общения.

Ознакомление с новым языковым материалом в его функциональном речевом употреблении наиболее успешно проходит в процессе выполнения действий по аналогии к предложенному образцу, то есть в процессе выполнения упражнений определенного типа. В то же время упражнение выступает как главный способ тренировки. При введении нового понятия необходимо сразу же проконтролировать правильность его понимания, иначе учащиеся будут ошибаться в использовании данного материала в речи. Целый ряд грамматических понятий может быть самостоятельно выведен учащимися в процессе выполнения упражнений «на наблюдение» или обобщающих, систематизирующих. Многие виды упражнений служат, кроме прочего, средством контроля.

Основная и наиболее эффективная форма представления грамматического материала в корпусе урока учебника – система речевых образцов, которая позволяет не только подать его на комплексной основе, но и отработать по этапам формирования речевых умений и навыков. Под *речевым образцом* понимается типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, маленький диалог), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий определенное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других высказываний по аналогии. Речевые образцы используются как при презентации нового материала, так и при его отработке.

Практическое овладение русским языком оказывается делом нелегким из-за наличия в нем падежной системы.

Первая трудность – проблема отбора падежей.

Винительный падеж прямого объекта (неодушевленный). Овладение падежной системой может начинаться с винительного падежа прямого объекта (на примере неодушевленных существительных). Учащиеся к тому моменту уже знают двучленные структуры типа: *Это студент. Студент читает*. Их следует превратить в трехчленные с прямым дополнением в винительном падеже: *Студент читает журнал*. Почему выбирают существительные прежде всего мужского и среднего рода: эти существительные не меняют своей формы в винительном падеже.

Винительный падеж прямого объекта (одушевленный). При его введении следует:

- 1) на примерах показать разницу между существительными, обозначающими явления неживой и живой природы;
- 2) обратить внимание на то, что окончание мужского рода другое: *а, я* (*брата, преподавателя*) и сопоставить его с окончанием неодушевленных существительных: *Я люблю спорт – брата*;

3) обратить внимание на то, что женский род имеет окончание **у(ю)** (одушевленные и неодушевленные существительные) и нулевое: *студентку, Таню, дочь* и т.д.

<i>студента</i>	<i>студентку</i>
<i>преподавателя</i>	<i>Таню</i>
	<i>Марию</i>
	дочь, мать

Для тренировки этой структуры у учащихся должен иметься запас глаголов – *спрашивать, ждать, искать, любить, пригласить, видеть*; он должен уметь вопрос *кого?* соотнести с вопросом *что?* *Я люблю (кого?)*

Винительный падеж локального значения (*Я иду в университет*) и *предложный падеж* локального (местного) значения (*Он живет в Москве*) обозначает местоположение и местонахождение предмета, лица. Трудности введения этих падежей заключаются в следующем:

- 1) трудность смешения двух структур: *Он идет в магазине*;
- 2) необходима специальная глагольная лексика: *жить, работать, учиться, быть, лежать, находиться* + *институт, университет, театр, урок...*
- 3) различие употребления предлогов с предложным падежом: **в** – *положение внутри другого предмета*; **на** – *на поверхности*;
- 4) трудности различения при этом предлогов **в / на**: *в театре – на концерте, на спектакле, на балете, в университете – на факультете, на I курсе, в магазине – на заводе* и т.д.
- 5) отработка выбора окончаний **е** или **и** в зависимости от рода: **и** – для существительных типа *тетрадь, аудитория, здание* **е** – для остальных;
- 6) отработка постановки вопроса *где?*;
- 7) отработка некоторых особенностей постановки ударения на окончании: *в шкафу́, в лесу́, в саду́*;
- 8) упражнения-вопросы, диалоги-расспросы, несогласие.

Родительный падеж принадлежности проявляет себя в структуре типа. *Это книга друга*. Важны следующие моменты:

- 1) с этого значения начинается знакомство с родительным падежом, при отработке этого значения следует опираться на реальную учебную ситуацию;
- 2) следует усвоить способ выражения: мужской род – окончания **а(я)**: *стол, словарь, трамвай*; женский род – окончания **ы(и)**: *комната*, остальные варианты ж.р.;
- 3) обнаруживаются трудности, связанные с ограниченным лексическим запасом существительных со значением лица (*студент, преподаватель, друг, подруга, мать, отец*), поэтому используют имена собственные, для чего даются некоторые необходимые сведения об их структуре и употреблении:

а) полное имя, фамилия, отчество → для официальной обстановки, документов, как вежливая форма обращения к людям старшего возраста:

Иванова	Анна	Петровна
фамилия	имя	имя отца

б) производная, уменьшительная (неофициальная) форма:

Анна – Аня (женский род), Иван – Ваня (мужской род);

в) собственные имена изменяются так же, как и нарицательные, по тем же типам;

г) иностранные имена меняются: **Жак – Жака**

и не меняются: **Мадлен**, т.е. не меняется мужской род на гласный и женский род на согласный.

Родительный падеж в отрицательных (безличных) предложениях дается в сопоставлении: *У меня есть ручка. У меня нет ручки.* При этом наиболее типичны ошибки следующего плана: *У меня нет ручки. У меня не была ручки,* которые обуславливают тщательный анализ структур: 1) *У меня есть (что?) книга.* 2) *У меня нет (чего?) книги.*

Родительный падеж для обозначения места – Он идет из школы – дается в системе заданий, которые учитывают:

- 1) трудности усвоения предлогов **из–с**: *из школы – с работы*;
- 2) их соотнесенность с предлогами **в–на**: *из школы – в школу; с работы – на работу*;
- 3) отработку вопроса *откуда?* в вопросно-ответных конструкциях;
- 4) введение в структуру словосочетания, предложения субъекта для обозначения лица: *из школы от учителя.*

Дательный падеж адресата – Он написал письмо отцу – обозначает лицо, которому адресовано действие. Трудность в овладении данным падежом в указанном значении связана не столько с усвоением новых окончаний: *другу, преподавателю, сестре*, – сколько с проблемой неполного совпадения глагольного управления в русском языке и языке учащихся, для которых русский язык неродной (ошибки: *помогать товарища, спросить товарищу* и т.д.). Поэтому следует:

- 1) соотнести значение и форму выражения адресата с аналогами в родном языке;
- 2) отметить, как она (форма) выражена в русском языке: окончания **у, ю, е** – для мужского рода (*другу, преподавателю, Коле*), окончания **е, и** – для женского рода (*сестре, матери*);
- 3) осмыслить вопрос *кому?* И четырехчленную структуру предложения *Он написал письмо другу*;
- 4) выяснить, с какими глаголами строится эта структура: *писать – написать что? кому?; рассказывать – рассказать что? кому?; показывать – показать что? кому?* и др. (управление глаголов в родном языке учащихся может не совпадать с глагольным управлением в русском языке);
- 5) подобрать систему упражнений для тренировки: *Составьте предложения по образцу; ответьте на вопросы* и серия ситуативных заданий: *Представьте, что вам нужно....*

Дательный падеж со значением лица, к которому направлено движение – Я иду к другу – частотен в речи. Вместе с тем его осознание затруднено смешением со структурами *Я иду в школу (в театр)* и *Я был у друга*. Возникает внутриязыковая (смещение русскоязычных грамматических структур) интерференция.

Логика работы может быть следующей:

- 1) предъявление структуры, третий член которой выражен дательным падежом с предлогом **к**;
- 2) определение семантики третьего члена (*к другу*);
- 3) интерпретация семантики предиката (*идет, едет, пришел, приехал, вышел*);
- 4) осмысление способа выражения третьего члена структуры (при необходимости его сопоставление со способом выражения в родном языке);
- 5) отграничение этой структуры от винительного падежа локального значения: *Я иду в поликлинику (не лицо) к врачу (лицо)*;
- 6) разграничение интерферирующего влияния межъязыковых несоответствий: *chez (франц.) = к, у; chez = к + идти, прийти, ходить куда? и chez = у + быть, сидеть, читать, жить где? у кого?*

На основании данных рекомендаций создается методически целесообразная система упражнений.

Предъявление следующих значений русских падежей:

- творительного падежа в значении совместного действия (*Он идет с другом*);
- творительного падежа с глаголами *быть, стать, работать* (*Он будет врачом*);
- творительного падежа локального значения с предлогом *рядом с* (*Мой дом находится рядом с метро*);
- творительного инструментального падежа (я пишу ручкой) рекомендуется в следующей схеме:
 - 1) восприятие со слуха;
 - 2) осмысление значения и формы структуры (модели-образца);
 - 3) соотнесение структур с целью преодоления внутриязыковой, межъязыковой интерференции;
 - 4) запись речевого образца и формальных признаков;
 - 5) речевые правила.

Овладение спрягаемыми формами происходит непросто. Лингвистика дает нам четкую систему классов глаголов. Итак, в зависимости от принадлежности к I или II спряжению, а также по характеру отношения основы инфинитива, прошедшего и настоящего времени, глаголы делятся на 16 классов. 4 первых из них продуктивные, 5-16 класс – непродуктивные. Вне классов находятся разноспрягаемые глаголы *бежать, хотеть, чтить, дать, создать, есть, надоест, а также ехать, идти, быть*.

Кроме того, учащиеся должны иметь представление о трех типах ударения:

- неподвижном, фиксированном, свойственном инфинитиву и сохраняющем свое место во всех формах (*читать, делать*) – А;
- подвижном, характер которого состоит в следующем: в инфинитиве и форме I лица единственного числа ударение падает на последний слог, во всех других формах настоящего и будущего времени переносится на предшествующий (*писать*) – Б;
- неподвижном, последовательно сохраняющемся на окончании во всех личных формах (*говорить*) – В.

Обычно знакомство начинается с глаголов I продуктивного класса на **ать(ять)** - *читать, гулять*, но при этом учащимся необходимо уметь распознавать основу инфинитива путем отделения суффикса **ть**, постоянно обращать внимание на гласную основы. Затем для закрепления дать еще несколько глаголов этого же класса, установить сходство и указать, что эти глаголы спрягаются точно так же. Далее необходимо определить тип ударения. Ударение в этих словах неподвижно, оно сохраняется на том же гласном, что и в основе инфинитива.

Например, последовательность работы с глаголом *читать* включает:

- 1) выяснение (может быть, на примерах из родного языка или языка-посредника) понятия инфинитива, настоящего времени; **ть** – показатель инфинитива;
- 2) какая буква стоит перед **ть** (выделяется окончание);
- 3) дается задание: *Слушайте, как спрягается глагол*;
- 4) дается задание: *Спрягайте глагол читать*;
- 5) дается задание определить, где ударение в данном глаголе: как в инфинитиве? на **а**?
- 6) дается форма императива (повелительного наклонения): *читай + те*;
- 7) далее спрягается глагол *делать* и соотносится с *читать, работать*.

В результате объяснений у учащихся должно сложиться представление, что в русском языке есть группа глаголов с суффиксом *-ть*, перед которым стоит *а* – на эту букву заканчивается основа настоящего времени. Эти глаголы в спрягаемых формах имеют окончание *-ю, -ешь, -ет, -ем, -ете, -ют*; ударение в этих глаголах всегда падает на ту же гласную, что и в инфинитиве, а повелительное наклонение образуется прибавлением суффикса **й, йте**.

С самого начала целесообразно вести глагольную тетрадь, в которую выписываются новые глаголы: *работать* – типа *читать*, *отдыхать* – типа *читать*. Спряжение указывается при этом цифрой I или II, а неподвижное ударение обозначается буквой: *думать* – типа *читать*, **I А**. Затем можно ввести глагол *ждать*, найти общие и различающие эти глаголы моменты (новый тип ударения, подвижное, возможное чередование). Вывод, к которому должны прийти учащиеся – не все глаголы с суффиксом **â** спрягаются по типу *читать*; преподаватель дописывает глагол по схеме *искать – ждать (II) ск/ш, Б*. Это означает, что при спряжении этого глагола чередуются согласные, **Б** – символ подвижного ударения. У глагола *говорить* нет знакомого суффикса **â** суффикс **û** утрачивается при спряжении. Ударение можно условно обозначать **В** – оно неподвижное, на окончании. При введении нового глагола этого типа, например, *любить* – *люблю*, можно сделать запись, указывающую на чередование в корне *б/бл*.

Виды глагола – еще одно сложное явление в русском языке. Трудности:

- 1) отсутствие данной категории в большинстве иностранных языков;
- 2) при объяснении этой категории преподаватель практически лишен возможности опираться на родной язык учащихся или язык-посредник;
- 3) вид – одна из немногих категорий, которая не осознается на практике; она нуждается не только в длительной тренировке, но и в глубоком творческом освещении;
- 4) объяснение этого явления проходит на ограниченном лексическом материале, требует от преподавателя продуманности, системы знаний.

При освоении несовершенного вида глагола обычно предлагается не давать материал порционно, а познакомить учащегося со всеми тремя семантическими вариантами несовершенного вида: значением конкретного процесса, значением повторяющегося действия, общефактическим значением.

В результате объяснения в сознании учащегося должны сложиться следующие признаки, характеризующие основные функции несовершенного и совершенного видов глаголов в речи:

- 1) для обозначения действия как процесса, повторного действия, для названия действия, которое имеет место (общий факт), используется глагол несовершенного вида;
- 2) для обозначения конкретного действия, однократного или которое завершилось – совершенный вид:

Несовершенный вид	Совершенный вид
1. обозначает действие в процессе: <i>Он читает</i>	1. обозначает достижение результата действия: <i>Он прочитал книгу</i>
2. обозначает повторяющееся действие: <i>Каждый день он читает</i>	2. обозначает однократное действие: <i>Он прочитал слово один раз</i>
3. обозначает констатацию факта (общефактическое значение): <i>Он читает или пишет?</i>	3. обозначает конкретный факт (конкретнофактическое действие): <i>Ты пообедал?</i>

Далее необходимо ввести понятие видовой пары. Глаголы *читать, писать, решать* обозначают действие, способное достичь предела и после этого прекратиться. Но не все глаголы в русском языке имеют такую способность, например, *стоять, жить, находиться* своей семантикой не выражают достижения предела, результата. Следовательно, не все глаголы могут образовывать видовые пары.

Один из этапов промежуточного обобщения глагольного материала – знакомство с формальным выражением видовых оппозиций:

читать – ***прочитать***

решать – ***решить***

брать – ***взять***.

Для предупреждения ошибок в речевой практике следует освоить ряд правил, акцентирующих внимание на выборе вида:

а) употребление только несовершенного вида после так называемых фазисных глаголов: *начинать* – *начать*, *продолжать* – *продолжить*, *кончать* – *кончить*, а также *передавать* – *передать*, *устанавливать* – *установить*, *учиться* – *научиться*, *привыкать* – *привыкнуть* и т.д.;

б) употребление только несовершенного вида в отрицательных конструкциях, при отрицании наличия действия: *Я не читал этот текст*;

в) употребление несовершенного вида с модальными словами: *не надо, не должен*;

г) употребление несовершенного вида в повелительном наклонении для выражения побуждения к действию: *Пишите!*;

д) употребление преимущественно несовершенного вида с отрицанием в повелительном наклонении, императиве: *Не пишите!*;

е) употребление совершенного вида после глаголов *забывать* – *забыть*, *устанавливать* – *установить*;

ж) употребление совершенного вида в отрицательных конструкциях, если цель высказывания – отрицание не действия, а его результата: *Я не прочитал текст*;

з) употребление совершенного вида в императиве при выражении просьбы, совета, приказа: *Расскажите! Отдохните!*

В русском языке имеется особая группа глаголов, вызывающих трудности у обучающихся, глаголы движения однонаправленные (типа *идти*), разнонаправленные (типа *ходить*), приставочные (типа *пройти*) и без приставок. Причины проблемы сосредоточены в следующем:

1) в русском языке, в отличие от других языков, характер движения разграничен: *идти* – «двигаться пешком», *ехать* – «двигаться с помощью транспорта», *нести* – «перемещать что-либо, не используя средств транспорта», *везти* – «перемещать что-либо с помощью средств передвижения, либо пешком» и т.д.;

2) в других языках отсутствует деление движения на однонаправленное и разнонаправленное, повторяющееся и однократное;

3) в русском языке значения глаголов движения дополнены системой переносных значений: *поезд идет* – (не пешком), *весна идет, время идет, дождь идет, шляпа тебе идет* и др.;

4) в группе глаголов движения есть высокочастотные и менее частотные единицы, к последним относятся *плыть, лететь, водить, бродить, лазить*, и др.

Однонаправленные глаголы движения без приставок – первая ступень в обучении данной лексико-семантической группе. Для преодоления возможных ошибок следует осознавать, что способ передвижения во многих языках не разграничен. С помощью наглядных средств можно преодолеть эту трудность. На стадии введения глаголов движения требуется внимание выработке их правильного произношения и употребления;

а) учащимися допускается неправильное употребление предлогов и падежей в обстоятельствах со значением места и направления, а также наречий *здесь, тут – сюда, там – туда: Они едут в Москве; я иду там;*

б) наблюдается избирательность в употреблении глаголов движения в будущем и прошедшем времени в определенных контекстах и ситуациях, невнимание к этому вопросу порождает ошибки типа *Завтра я буду идти в театр (вместо Завтра я пойду в театр)* или *Вечером я шел на почту (вместо Вечером я ходил на почту)*.

Последовательность работы над глаголами движения может быть следующей: 1) введение и отработка конструкций с обстоятельством в винительном падеже: *Куда ты едешь? – На выставку;* 2) глаголы *идти, ехать* с обстоятельствами в родительном падеже: *Мы идем из театра;* 3) глаголы движения в сочетании с дательным падежом – объектом движения: *Он идет к врачу;* 4) работа над формами прошедшего времени, которые функционируют в речи несколько иначе: например, предложение *Утром я шла в университет* нуждается в распространении *пешком, долго, с Николаем*. Прошедшее время употребляется также тогда, когда движение служит фоном для другого главного действия: *Я купил эту книгу, когда шел домой;* 5) форма сложного будущего времени глаголов *идти, ехать* употребляется в русском языке редко, в следующих контекстах а) при желании указать на длительность движения *Долго мы будем еще идти?* б) при усилении внимания к обстоятельствам движения: *Вы меня увидите, я буду идти по правой стороне улицы* в) при передаче предстоящего движения может использоваться настоящее время: *Завтра я иду в театр*.

Разнонаправленные глаголы движения без приставок. Знакомство с ними обычно происходит не в формах прошедшего времени в значении «побывать где-либо», поэтому они представляются в параллели с глаголом *быть*: *Он был в университете = Он ходил в университет*. При объяснении глаголов *ходить, ездить* обращается внимание на следующее:

1) глагол *ходить* обозначает движение пешком из отправной точки + пребывание субъекта в месте, ставшем целью движения + возвращение пешком в исходную точку;

2) аналогично обозначение движения субъекта на каком-либо транспорте глаголом *ходить*; при этом употребление глагола *ездить* обязательно, если пункт цели движения значительно удален; при нахождении пункта в пределах досягаемости возможно употребление глагола *ходить*: *Он ходил в театр;*

3) глаголы *ходить, ездить*, когда они равнозначны глаголу *быть* могут обозначать: а) повторяющееся однонаправленное движение: *Мы часто ходим в театр;* б) специально не направленное движение, движение в пределах определенной территории: *Ходить по парку;* в) способность, умение двигаться: *Ребенок уже ходит*.

Объяснение различий в употреблении глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения связано с употреблением языковых единиц, передающих идею повторяемости, регулярности обычности совершаемого субъектом движения: *всегда, обычно, часто* (Ср. *Он идет в школу. – Он ходит в школу каждый день*).

Глаголы движения с приставками вызывают меньшие трудности по сравнению с употреблением бесприставочных глаголов, поскольку у большинства из них есть эквивалент в родном языке учащихся или языке-посреднике. Внимание должно быть уделено преодолению ошибок на семантическом уровне: *выйти («ненадолго») – уйти («совсем»)*; значению начинательного движения: *После уроков я пришел в библиотеку* вместо *После уроков я пошел в библиотеку* и т.д.

Работа над глагольным управлением. Русский язык для сочетания слов в предложении использует определенные средства грамматической связи. Так,

связь глагола с существительным в функции дополнения может выражаться двумя способами: морфологическим изменением имени *Я читаю книгу*; морфологическим изменением имени и использованием предлога *Я работаю с книгой*.

Управляемое слово в русском языке может обозначать:

- 1) прямой объект – *читать книгу* (прямое дополнение);
- 2) объект, к которому действие относится касательно, не прямо – *интересоваться книгой* (косвенное дополнение);
- 3) может выражать обстоятельственные значения, к примеру, причину – *краснеть от стыда*;
- 4) восполнение информации при недостаточно информативном глаголе – *казаться добрым*;
- 5) кроме того, управляемое слово и его форма могут быть предопределены словообразовательной структурой управляющего слова и дополнять значение его приставки – *отказаться от приглашения*.

Работа над глагольным управлением подчинена работе над глаголами движения видо-временной системой русского глагола и в тоже время постоянно сопровождает учебный процесс. Уже указывалось, что введение одним из первых в речевую практику винительного падежа неодушевленного объекта актуализировало введение различных глаголов восприятия: *смотреть телевизор, читать текст, делать задание*.

Вместе с тем не всегда управляющее слово предопределяет функции и способ выражения управляемых слов, особенно в обстоятельном временном значении:

- *приехать в две тысячи седьмом году* (предложный падеж)
- *приехать в воскресенье* (винительный падеж)
- *приехать к завтраку* (дательный падеж)
- *приехать год назад, через год, во время отпуска*

Как видим, управляемое слово в приведенных выше сочетаниях не является обязательным и регулярным, поэтому усвоение обстоятельных отношений происходит на уровне структурных моделей, через речевые образцы, с использованием в роли обстоятельств лексических единиц (по мере их накопления).

Особую работу предполагает глагол как управляющее слово в том случае если он полностью подчиняет себе падежные формы имен существительных. При этом необходимо учитывать следующее:

- 1) в русском языке глаголы делятся на переходные и непереходные;
- 2) переходные глаголы управляют прямым дополнением, как правило, в форме винительного падежа без предлога, а непереходные глаголы управляют косвенным дополнением, что не всегда характерно для других языков;
- 3) категория переходности-непереходности выражается в русском языке иначе, чем, например, во французском языке. В русском языке переходность передается постсуффиксом *-ся* (ср. *начинать – начинаться*), в то время как во французском языке с этой целью используется один и тот же глагол: *commencer*;
- 4) в русском языке - в отличие от французского - переходность может выражаться префиксом или разными корневыми морфемами: *думать* (неперех.) – *обдумывать* (перех.) – *penser* (фр.); *гореть* (неперех.) – *жечь* (перех.) – *bruler* (фр.).

Недоучет различий в русском и в родном языках порождает ошибки типа *Я думаю проблему, Я желаю успех другу*.

Поэтому при введении новой глагольной лексики важно установить особенности управления нового слова в словаре учащихся глагола. Пополнение активного запаса изучающих русский язык глаголами соотносится с введением падежей; так, с глаголами *интересоваться, гордиться* целесообразно познакомить

учащихся при введении творительного падежа, управляющего дополнениями, которые отвечают на вопросы *кем? чем?* и имеют объектное значение: *интересоваться спортом, математикой, музыкой; гордиться сыном, другом* и т.д.

Особое внимание следует обратить на случаи **двойного управления**, когда глагол управляет, как минимум, двумя зависимыми словоформами *рассказывать кому? что? о чем?* (*другу о книге*).

Некоторые русские глаголы 1) обладают свойством сочетаться с инфинитивом другого глагола: *привыкать – привыкнуть к кому? к чему?* или + инфинитив (*привыкнуть опаздывать*) 2) служат основой построения сложного предложения с соотносительным словом *что*: *верить в то, что...*, *заключаться в том, что...*

На управление глагола влияет его многозначность, контекстуальное значение. Введение значений глагола и соотнесение глагола в данном значении с управлением конкретными словоформами должны опираться на глагольный минимум этапа обучения и уровень владения учащимися русским языком как новым.

Упражнения, с помощью которых отрабатывается глагольное управление могут быть разнообразными: от **языковых** (*Составьте словосочетания с данными глаголами; Закончите предложения*) до **речевых**, которые стимулируют мыслительную деятельность учащихся, активизируют выход в речевую практику (*Спросите товарища, чем он занимается; Посоветуйте другу сделать что-нибудь в следующих ситуациях* и т.д.).

При введении притяжательных, указательных местоимений целесообразно:

1) опираться на изучение речевой модели:

Он учится в школе. – Он учится в нашей школе.

Я говорю с другом. – Я говорю с (моим, твоим, нашим, вашим) другом.

2) представлять в таблице формы изменения местоимений по падежам, обращая внимание на совпадение форм мужского и женского рода (кроме именительного и винительного падежей);

3) использовать в качестве «помощника» косвенные падежи личных местоимений мужского и среднего рода (ср.: *его – моего*);

4) обратить внимание на усвоение неизменяемых притяжательных местоимений *его, ее, их*: в русском языке форма этих местоимений зависит от пола лица – обладателя предмета либо рода и числа предмета: *книга брата* (м.р.) – *его книга*. В отличие от испанского, итальянского, французского и других языков, в которых род и число притяжательных местоимений соотнесено с определенным словом (так, *le book – книга* – существительное мужского рода);

5) разграничить местоимения *его, ее, их* и местоимение *свой*: *Я читаю его книгу* (т.е. книга принадлежит другому лицу, не мне) – *Я читаю свою книгу* (книга принадлежит мне как субъекту действия);

6) указать, что притяжательное местоимение *свой* не сочетается с субъектом действия: *Твой (нельзя свой) учебник на столе; Моему (нельзя своему) другу 15 лет*, но может сочетаться с существительным-объектом или обстоятельством действия: *Я пишу письмо моему (своему) другу; Мы занимаемся в нашей (своей) комнате*.

Как видим, в данном случае возможны варианты *мой–свой, наш–свой* и т.д. при преимущественном употреблении *свой*;

7) объяснить, что исключается употребление местоимения *свой*, если лицо-обладатель прямо не названо: *Моего друга зовут Николай* (нельзя *Своего друга зовут Николай*).

Изучение имен прилагательных принципиально не отличается от изучения местоимений. При этом важно учесть следующее:

1) прилагательные в русском языке согласуются с определяемым существительным в роде, числе, падеже, это выражается с помощью окончаний: *новый (м.р.) – новая (ж.р.) – новое (с.р.) – новые (мн.ч.)*;

2) форма вопроса (вопросительного слова) зависит от рода, числа, падежа существительного, с которым согласуется вопрос: *Это новое пальто. – Какое это пальто?*

3) прилагательные в роли определения располагаются перед определяемым существительным (во вьетнамском, французском языках прилагательные употребляются в постпозиции): *У меня новая рубашка*;

4) в постпозиции употребляются прилагательные в роли сказуемого: *Эта книга интересная*; при этом время выражается глаголом-связкой *быть*: *Погода была хорошая; Погода хорошая; Погода будет хорошая*;

5) Имена прилагательные делятся на: а) прилагательные с твердой основой и безударными окончаниями (*новый, умная*); б) прилагательные с твердой основой и ударными окончаниями (*больной, больная*); в) прилагательные с мягкой основой и безударными окончаниями (*синий, домашняя*). Выделяют в особую группу прилагательные с основой на *г, к, х*, а также на шипящий: они имеют смешанный тип склонения: *тихий, тихого, тихому* и т.д.; после *г, к, х* не пишутся *ы, е, и, ю*, а после *ж, ш* не пишутся *ы, я, ю*;

б) наиболее распространена в русском языке группа прилагательных с ударением на основе и с твердой основой типа *новый*; малочисленна группа с ударным окончанием типа *молодой*: прилагательные этой группы следует заучить, чтобы избежать ошибок (*голубой, худой*). Пока не сформируется автоматизм в склонении прилагательных, необходимо выяснять у учащихся, к какому типу относится новое слово-прилагательное.

Конкретные способы работы с грамматическим материалом на уроке выбираются в зависимости от ряда факторов. Прежде всего важно, какого рода действия и операции будет выполнять учащийся с данным материалом в процессе речевого общения на русском языке, как характеризуется этот материал с точки зрения его усвоения, т.е. какова цель введения конкретной грамматической единицы. Такой целью может быть осмысление, систематизация, сопоставление различных изучаемых явлений, запоминание, формирование «готовности к применению». Но конечной целью, ради которой нужны промежуточное осмысление, запоминание и т.п., всегда является *непосредственное применение изучаемого материала* в различных видах речевой деятельности, осуществляемой на русском языке. Способ работы над конкретным грамматическим явлением зависит также от соотношения грамматических систем русского и родного языка учащегося: преподаватель использует на уроке различные приемы работы:

- объяснение;
- демонстрацию разнообразных наглядных материалов;
- чтение и анализ текста;
- анализ специально составленных примеров;
- комментирование действий;
- устные и письменные упражнения и т.п.

Выбор отдельного приема или комплекса приемов для занятия зависит от его цели, особенностей вводимого материала, подготовленности учащихся и т.п.

В практике используются следующие основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснения преподавателя или объясняющий текст учебника; 2) различные средства наглядности; 3) контекст, специально подобранные примеры (их наблюдение и анализ), система речевых образ-

цов. Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения некоторых видов упражнений; при этом введению нового материала может предшествовать повторение, выполнение подготовительных упражнений, снимающих дополнительные трудности сосредоточивающих внимание учащихся на новом материале.

В зависимости от этапа обучения, уровня подготовленности учащихся, характера вводимого материала, состава группы объяснение может проводиться на русском языке, родном языке учащегося, языке-посреднике. В связи с этим необходимо затронуть вопрос об использовании грамматической терминологии при ознакомлении с грамматическим материалом. Непосредственно в речевой деятельности на русском языке термины учащемуся не нужны. Однако в учебной речи часто возникает необходимость определить, назвать грамматическое явление. Наиболее целесообразным представляется путь от объяснений на родном языке учащихся или языке-посреднике к включению русских терминов, обозначающих основные грамматические понятия (род, число, названия частей речи и падежей, время глаголов и т.п.). На промежуточном этапе эффективнее использовать латинские названия (если они знакомы учащимся) с постепенной заменой их русскими терминами. Вместе с тем термины, называющие грамматические явления русского языка, которые не представлены в родном языке учащегося, необходимо ввести сразу на русском языке, четко семантизируя вкладываемые в них понятия.

Использование наглядности при обучении русскому языку.

Предметно-изобразительная наглядность помогает учащемуся сопоставить различные грамматические явления русского языка и глубже их осмыслить. Например, для дифференциации употребления предложно-падежных конструкций со значением пункта назначения движения и местоположения (*Она идет в магазин. – Она в магазине*) картинка (рисунок) служит хорошим средством семантизации. При объяснении некоторых случаев употребления и значений видов глагола целесообразно использовать моторно-двигательную наглядность: *Я открывал окно. – Окно было открыто, сейчас закрыто; Я открыл окно. – Окно сейчас открыто.* (Преподаватель произносит эти фразы, сопровождая их соответствующими действиями)

Абстрактно-графическая наглядность (схемы, таблицы, графики) служит основой для сопоставления, дифференциации изучаемых грамматических явлений, выделения в них характерных признаков. Желательно использовать на уроке наглядные пособия большого формата, чтобы группа могла работать, не обращаясь к учебнику.

Использование контекста как средства ознакомления с грамматическим материалом основывается на самой природе контекста, который фиксирует условия, выявляющие содержание конкретной языковой единицы. Этот прием целесообразно применять, например, для сопоставления и дифференциации явлений, которые учащиеся могут смешивать (*Можно хорошо отдохнуть в туристском походе. – Туризм – хороший отдых*). Он совершенно незаменим при ознакомлении с синтаксическими построениями целого текста, когда необходимо продемонстрировать учащимся способы связи между отдельными предложениями в высказывании или частями высказывания.

Наиболее типичные среди грамматических ошибок:

- 1) ошибки в координации и согласовании, например: *я купил новый тетрадь;*
- 2) ошибки в управлении, например: *я люблю читать книга;*
- 3) ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи примыкания, например: *он читал быстрый; она поехала для учиться;*
- 4) ошибки в видовременных отношениях, например: *вечером я буду посмотреть новый фильм; можно мне заходить к вам в гости;*

5) ошибки, связанные с искажением грамматической модели (пропуск полных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение объекта и др.), например: *он – студентам; я надо много заниматься;*

6) ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов, например: *начала война, возвращал на родину;*

7) ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, например: *он писал я счастлив вижу этот город;*

8) нарушение в порядке расположения частей предложения (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения, например: *она жила в городе ... находился в Испании.*



Контрольные вопросы

1. В каких значениях используется термин «грамматика»?
2. Как понимается грамматика в методике преподавания русского языка иностранцу?
3. Каковы цели обучения грамматике?
4. Что представляет собой практическая грамматика и в чем состоит ее отличие от грамматики теоретической?
5. Как реализуются принципы комплексности и концентричности в практике преподавания грамматики?
6. Какие приемы обучения используются на стадии введения и закрепления грамматического материала?
7. В чем состоит специфика грамматических упражнений?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

Охарактеризуйте этапы работы с грамматическим материалом, заполнив следующую таблицу:

Этапы работы с грамматическим материалом

Этап	Особенности этапа	Упражнения
1. Презентация грамматического явления		
2. Формирование грамматического на-		
3. Включение грамматического навыка в речевое		
4. Развитие грамматических умений		

МОДУЛЬ 3

Лекция 1. Обучение аудированию на русском языке как неродном



План лекции:

1. Аудирование как вид речевой деятельности.
2. Виды и стратегии аудирования.
3. Уровни аудирования.
4. Основные трудности аудирования и пути их преодоления.
5. Упражнения при обучении аудированию.
6. Ошибки, связанные с трудностями аудирования русской речи

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, суть которого заключена в восприятии языковой формы высказывания и понимании его смыслового содержания.

Целью обучения аудированию является формирование *аудитивной компетенции*, т.е. способности к смысловому восприятию и пониманию устного сообщения адекватно ситуации реального общения.

Усвоение нового языка, развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание, поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений, но на деле этот процесс вызывает у обучающихся наибольшие трудности.

Отличительные особенности аудирования как вида речевой деятельности заключаются в следующем:

1) по характеру речевого общения аудирование, так же, как и говорение, представляет собой устное непосредственное общение (хотя информация может передаваться и техническими устройствами);

2) по своей роли в процессе общения аудирование, как и чтение, является реактивным видом речевой деятельности;

3) по направленности на прием или выдачу информации аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности;

4) по форме протекания (осуществления) деятельности: аудирование представляет собой внутреннюю, активно внешне не выраженную форму речи;

5) по результату деятельности: продуктом аудирования является умозаключение, т.е. чужая мысль, закодированная в тексте сообщения и подлежащая распознаванию, а результатом – понимание воспринятого смыслового содержания и собственное ответное поведение – речевое или неречевое; при этом можно как вербально отреагировать на услышанное, так и принять к сведению воспринятую информацию и хранить ее в памяти, пока она не понадобится для коммуникации.

С психологической точки зрения аудирование представляет собой процесс, эффективность которого зависит от «работы» ряда психофизиологических механизмов:

– внутреннее проговаривание – форма скрытой речевой активности, наиболее близкая к внешней речи; установлено, что до начала восприятия сообщения, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в сознании слушающего воз-

никают определенные модели, позволяющие предвосхищать то, что предстоит услышать;

– сегментация речевой цепи, т.е. расчленение звучащей речи на отдельные звенья: фразы, синтагмы, словосочетания, слова. Неопытному аудитору речь на неродном языке кажется сплошным, единым потоком; осмыслить сообщение в целом возможно лишь при условии осмысления отдельных сегментов – от фразы до конкретного слова;

– оперативная и долговременная память: оперативная память удерживает в сознании слушающего слова, словосочетания, фразы в течение определенного временного интервала. Долговременная память обеспечивает продолжительное (нередко в течение десятилетий) сохранение знаний, навыков, умений, характеризуется большим объемом сохраняемой информации. Максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, по мнению психологов, не должно превышать 13 единиц. У учащихся, недостаточно овладевших языком, объем памяти еще меньше: 5-6 слов. Не только длина фразы, но и ее глубина влияет на запоминание; легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные, в составе которых есть придаточные определительные предложения. Для развития механизмов памяти должен постепенно наращиваться объем сообщаемого: от 1,5-2 минут звучания от 3-5 минут.

– идентификация понятий: если предыдущие механизмы связывались с реконструкцией высказывания, то данный механизм имеет отношение к декодированию лексико-грамматических, смысловых компонентов высказывания. Так, например, русская лексика, будучи в подавляющем большинстве случаев многозначной, требует идентификации значения слова, актуализированного в данном контексте. Наиболее типичные и трудные для идентификации, распознавания явления: лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия.

– вероятностное прогнозирование играет чрезвычайно ответственную роль при аудировании; прогнозируется как формальная (по корню, суффиксу и т.д. можно догадаться о значении слова), так и смысловая сторона речи. Предугадывая смысл, слушающий опирается на такие факторы, как ситуация общения, контекст, личность говорящего, опыт общения на неродном языке.

– механизм осмысливания выполняет результативную и потому ответственную роль в аудировании; с его помощью осуществляются эквивалентные замены путем перехода словесной информации в образную.

Аудирование как сложная психическая, психофизиологическая деятельность и фундаментальное умение имеет уровневую структуру и включает следующие уровни:

– уровень восприятия. Восприятие есть процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов, явлений, совершающийся с помощью органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета, а также оперированием этим образом. На уровне физиологии речи восприятие представляет собой процесс обработки речевого сигнала, сочетающий слуховой анализ и выделение акустических признаков аудиоинформации; фонетическую интерпретацию элементов и компонентов сообщаемого.

– уровень узнавания. Узнавание есть восстановление в памяти воспринятого, опознание воспринятого. Если восприятие характеризуется структурностью (целостный образ складывается из отдельных элементов-компонентов, например, отдельные звуки интегрируются в слова), предметностью (способность человека воспринимать сообщение в связи с определенной темой, значением), то узнавание имеет собственные характеристики: оно может быть произвольным – в случае ус-

тановки на эффективное запоминание, заучивание – и произвольным – в случае отсутствия такой специальной задачи.

– уровень понимания; на данном уровне завершается установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями.

В отечественной методике в основу системы обучения аудированию положен коммуникативно-деятельностный подход. В условиях реальной коммуникации слушающий может по-разному воспринимать и запоминать информацию – в зависимости от стоящих перед ним целей, в зависимости от ситуации общения.

По цели различают выяснительное, ознакомительное, деятельностное (детальное), критическое (интерактивное) аудирование; *по характеру понимания информации*: фрагментарное, глобальное (синтетическое), детальное (аналитическое), критическое аудирование.

Выяснительное аудирование имеет своей целью получить нужную и важную информацию. Такой вид аудирования встречается в разнообразных ситуациях общения: во время учебы, в повседневной жизни, на работе. Выяснительное аудирование связано с получением сведений для себя, для непосредственного применения; при этом не предполагается их последующая передача. Характер восприятия глобальный либо глобально-детальный (с преобладанием последнего). В процессе выяснительного аудирования внимание, как правило, напряжено, запоминание осуществляется произвольно, «запрашиваемая» информация фиксируется в оперативной памяти. При данном виде аудирования слушатель ориентируется на однократное поступление информации, хотя переспрос не исключается.

Ознакомительное аудирование также не предполагает специальной установки на обязательное последующее использование извлеченной информации, это – аудирование для себя, познавательное либо развлекательное. Поэтому данный процесс протекает без напряженного внимания, при произвольном запоминании, хотя в связи с эмоциональным настроением, мотивацией фиксация аудиосообщения в памяти может оказаться достаточно прочной.

Детальное аудирование имеет целью подробное запоминание информации для обязательного последующего воспроизведения, как правило, немедленного, реже – отсроченного (работа переводчика). Процесс аудирования активный, ему присущи внимание и произвольное запоминание. Материалом для аудирования служит монологическая и диалогическая речь.

При обучении неродному языку эффективность детального аудирования связывается с пониманием содержательно-фактуальной информации (базовый, элементарный, I уровень общего владения языком).

Понимание непрямого значения аудиосообщения, дополнительных смыслов, подтекста (не только эксплицитного, но и имплицитного содержания высказывания) связано с критическим (интерактивным) аудированием.

Многие ученые и практики обращают внимание на то, что усвоение неродного языка, развитие речевых умений осуществляется главным образом через слушание, поэтому аудирование должно быть развито едва ли не лучше других умений. На деле процесс аудирования и обучение аудированию вызывают наибольшие трудности.

Исследуя наиболее типичные причины трудностей, возникающих при аудировании, методисты получили следующие ответы учащихся:

- быстро забываю услышанное;
- не узнаю слова, которые знаю;
- понимаю слова, но не понимаю, что имеет в виду говорящий;

- упускаю часть сообщения, думая о значении предыдущей части;
- не могу понять общую идею.

Бесспорно, наиболее существенной трудностью аудирования считается отсутствие у слушающего возможности регулировать длительность речи, поскольку аудирование – единственный вид речевой деятельности, при осуществлении которой не все зависит от лица, ее выполняющую, эту деятельность сложно приспособить к своим возможностям, создать благоприятные условия для приема информации.

Очевидно, что для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление. Вместе с тем чрезмерное облегчение деятельности не способствует ее совершенствованию.

Трудности, связанные с языковой формой сообщения, двуплановы: а) в общении либо наличествует незнакомый материал, б) либо знакомый материал сложен для восприятия на слух. Из этого вытекают следующие рекомендации:

1) в начале обучение аудированию необходимо строить на знакомом языковом материале, количество незнакомых слов (в пределах 3-5%) не должно препятствовать пониманию аудиосообщения;

2) необходимо формировать умения догадываться о значении новых слов либо понимать смысл фразы, текста в целом, как бы «перешагивая» через незнакомые слова;

3) для обучения эффективному аудированию следует обращать внимание как на воспроизведение новых слов, так и на их узнавание при чтении и аудировании, т.е. формировать слуховой образ активного словаря и грамматики учащихся;

4) необходимо развивать интонационный слух, поскольку интонация как индикатор коммуникативного типа предложения (повествование, вопрос, восклицание, побуждение) является информативным признаком фразы;

5) развитие фонематического слуха (*умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами*) необходимо не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования эталонов, хранящихся в памяти, для распознавания новых сообщений;

6) следует развивать рецептивный и потенциальный словаря изучающих новый язык; дублирующие языковые средства создают резерв времени для вероятностного прогнозирования при слушании;

7) знание этикетных форм, речевых клише, употребительных в разговорно-литературной речи, является средством быстрой интеграции внимания и улучшают восприятие;

8) снятию языковых и, соответственно, смысловых трудностей способствует работа над многозначной лексикой, омонимами (лексическими, грамматическими), паронимами, синонимами, а также применение при обучении аудированию вербальных зрительных опор: списка слов и словосочетаний, заголовка, плана и др.;

9) следует преодолевать случаи межъязыковой интерференции на фонетическом и лексическом уровне, когда смешиваются слова, близкие по звучанию или значению со словам родного языка, а также анализировать причины внутриязыковой интерференции;

10) количество слов во фразе влияет на ее удержание в памяти (начиная с 5-6 слов, следует довести объем фразы до 12 слов);

11) необходимо учитывать, что в начале обучения легче аудировать простые и недлинные предложения. Усложняя структуру предложения, важно пом-

нить, что труднее воспринимать придаточные определительные предложения, нежели сложные предложения с дополнительными (изъяснительным) и обстоятельными придаточными.

Трудности, связанные со смысловым содержанием высказывания. Целью аудирования является получение информации, но человека трудно заставить внимательно слушать и понимать, если содержание ему знакомо, но мало интересно либо непонятно. Поэтому способами преодоления трудностей смысловой стороны высказывания служат:

1) заинтересованность обучающихся в понимании содержания речи, при этом учащиеся запоминают и понимают лучше трудные, но содержательные тексты;

2) вместе с тем градация трудностей в отношении смыслового содержания текстов должна развиваться в направлении от «интересного» к «содержательному (информативному)»;

3) наиболее восприимчивы аудиторы к доступным фабульным текстам: движение в обучении лучше строить от повествовательных текстов к описательным, от монологических к монологическим с элементами диалога, а от них к диалогическим;

4) поскольку в монологической речи с целью установления контакта используются обращения, вводные слова и конструкции, то они сохраняют «силу» при удержании внимания слушающих, служа средством приглашения к разговору;

5) удержанию внимания на смысловом содержании сообщения могут способствовать уместные паралингвистические элементы речи, с помощью которых, как полагают, передается до 60% информации. В их числе выделяют а) акустические элементы: междометия, ритм, повышение и понижение тона, паузы; б) визуальные элементы: мимика, жест, поза говорящего; в) тактильные элементы: пожатие рук, похлопывание по плечу – как «сигналы ситуаций», уточняющие содержание, развивающие прогнозирование. В целом контактное аудирование легче, чем дистантное: разница в понимании контактного и дистантного сообщения колеблется от 20 до 40%;

б) посильность аудиотекста – одно из средств эффективного слушания, что достигается сочетанием в сообщении информативности и избыточности, наличием новой информации наряду со знакомой, известной;

7) важна структурированность текста и композиционная прозрачность (труднее аудируются тексты с инверсией содержания, когда, к примеру, повествование начинается с конца). Установлено, что эффективность понимания повышается, если ключевая информация излагается в начале смысловой части (90% понимания), ниже эффективность в случае, когда ключевая проблема представлена в конце аудиосообщения (80% понимания); наиболее низкое восприятие и понимание отмечается в случае ее представленности «внутри» текста или распределенности по тексту (20% понимания);

8) в плане усиления мотива деятельности актуальна роль установки на слушание (повышает восприятие аудиоинформации на 25%);

9) к трудностям, связанным с аудируемым речевым сообщением, относят его объем, который должен соответствовать психическим возможностям обучающихся. Чтобы не вызвать перегрузки в начале объем должен быть рассчитан на 1,5-2 минуты звучания; постепенно время продуктивного аудирования увеличивается, достигая 35-40 минут.

Трудности, связанные с условиями предъявления текста и источниками информации. Под условиями аудирования понимается количество прослушива-

ний, темп речи говорящего, что позволило обозначить ряд факторов, определяющих успешность восприятия и понимания речи на слух:

1) темп речевых сообщений определяет как быстроту и точность понимания, так и эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух величин: количества произносимых в минуту слов и количества речевых пауз. Измерение по этим двум составляющим свидетельствует о значительной разнице между минимальным (100 слов в минуту) и максимальным (400 слов в минуту) темпом принятия аудиосообщений. Колебания темпа определяются рядом факторов: темпа говорения, который может быть неравномерным в продолжение речи; от эмоциональной окрашенности речи; важности и новизны одной информации и привычности, посильности другой. Кроме того, более важная информация акцентируется и сообщается медленнее, второстепенная, иллюстрирующая, дублирующая – более быстро. На темп восприятия сообщения влияет также умение аудитор редуцировать внутренне проговаривание;

2) сложность темы, языковая нормативность речи, выразительность (ритм, ударение, паузы) влияют на темп слушания. Так, сокращение пауз более чем на половину ухудшает смысловое восприятие, вызывает ложное представление об увеличении скорости речи. Паузы подразделяются на синтаксические и несинтаксические, к примеру, паузы дыхания, хезитации (*нерешительности, припоминания*). Если говорящий использует паузы для коррекции высказывания, перестройки структуры сообщения и т.д., то слушающий воспринимает паузацию как средство риторической стратегии. Все это влияет на темп речи, придавая ему естественность или замедляя его. Обучение начинают с темпа «ниже предела лекторской речи», т.е. с 180-220 слогов или 60-70 слов в минуту. Средний темп речи говорящих на русском языке равен 240-260 слогам в минуту, этого темпа рекомендуется придерживаться преподавателю-русисту. При быстром темпе обучающимся трудно полностью охватить содержание услышанного, так как механизм внутреннего проговаривания отстает от скорости предъявления информации, качество звуков также оказывается препятствием для понимания. Однако и при медленном темпе внимание ослабевает, затрудняется смысловой синтез. Поэтому важно стремиться к оптимальному для слушающего темпу предъявления информации, соответствующему темпу его говорения на родном языке;

3) актуален в обучении аудированию вопрос о целесообразности повторного либо многократного повторения одного и того же речевого сообщения. Ряд методистов полагают, что быстротечность и неповторимость слуховой рецепции – характерное качество аудирования, а понимание речи при ее однократном предъявлении – фундаментальная трудность слушания с пониманием. В этой связи рекомендуется «приучать» психику учащихся к естественным условиям коммуникации с помощью облегчающих факторов: зрительных опор, неспешного темпа, знакомого голоса и др. Но в ряде случаев повторное прослушивание необходимо, например, когда аудиотекст используется для обучения говорению (пересказ) или письменной речи (изложения). Обильное слушание, наряду со специальными упражнениями, формирующими навыки и умения аудирования, постепенно позволяет снять имеющиеся трудности;

4) из психологии известно, что чем больше анализаторов участвует в приеме информации (зрительные, слуховые, рукомоторные, артикуляционные), тем успешнее деятельность. Зрительный канал пропускает в секунду в 6 с лишним раз больше информации, чем слуховой, поэтому важно знать роль зрительной опоры при слушании. Наиболее успешно аудировается сообщение в интерпретации учителя с опорой на картинку. Знакомый голос, тембр и темп речи, наблюдение за ар-

тикуляцией педагога подкрепляет слуховые ощущения и делает точным и полным восприятие и понимание звучащей речи. Осложняет понимание дикторский текст: незнакомый голос, другие индивидуальные особенности речи. При установлении градации наиболее трудную границу представляют аудитивные источники информации, которые исключают всякую зрительную опору;

5) знакомые голоса аудируются легче незнакомых, мужские – легче женских и детских; при этом тембр и высота голоса влияют на аудирование следующим образом: легче всего воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра; вялая, неразборчивая речь, дикция противопоставлена с этих же позиций отчетливой, выразительной речи;

б) последовательность включения в учебный процесс источников информации может быть такой: речь преподавателя + картинная наглядность → речь преподавателя → речь преподавателя + незнакомый голос (видеофильм, телепередача) → речь преподавателя в записи на магнитофон → незнакомые голоса в записи на магнитофон → радио.

Основаниями для определения совокупности упражнений для обучения аудированию могут стать психофизиологические, лингвистические, методические аспекты и факторы. Тем не менее в отечественной методике чаще всего прибегают к системе упражнений, подразделяющейся на тренировочную (подготовительную) и речевую (коммуникативную) составляющие.

Подсистема тренировочных упражнений призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические трудности аудиовосприятия, развить умения смысловой обработки знаков – от слов до микротекстов. В их числе:

1) упражнения типа «*Слушайте – повторяйте!*», «*Слушайте – назовите!*» для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания;

2) упражнения, связанные с разбивкой фраз на синтагмы, с подстановкой, трансформацией интонации, ответами на вопросы, цель которых – развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи;

3) упражнения на повторение рядов слов в определенной последовательности с группировкой и ранжированием по значению, с расширением структуры и содержания и т.д., направленные на развитие механизма оперативной памяти;

4) упражнения на развитие механизма идентификации понятий, связанные с определением значения слов, нахождением слова с указанным значением, с синонимическими и антонимическими заменами;

5) упражнения на образование слов, принадлежащих к другим частям речи (существительных от глаголов), объяснение значения новых слов по их элементам; составление словосочетаний; закрепление речевых ситуаций, построение предположений о содержании текста или его продолжении по заглавию, началу, что связано с формированием механизма вероятностного прогнозирования и развития языковой догадки.

Подсистема речевых упражнений направлена на выработку умений воспринимать речевые сообщения в условиях, близких к реальному дискурсу (контактному, дистантному, с опорами и без них, с предварительно снятыми трудностями и без предварительной подготовки). Они учат:

1) определять наиболее информативные части сообщения;

2) прогнозировать на уровне текста;

3) членить текст на смысловые блоки и объединять разрозненные части в связный текст;

4) использовать ориентиры восприятия (повторы, клише, паузы, риторические вопросы и др.) при выполнении определенной деятельности с речевым сообщением;

5) понимать элементы субъективной оценки;

6) удерживать в памяти фактический материал;

7) различать воздействующую, прагматическую функцию речевых сообщений и т.д.

Ошибки при аудировании могут состоять в следующем:

– неумение понять содержание, коммуникативные намерения и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, предъявляемой в определенном темпе при соответствующем объеме пассивного словаря (требования обозначены в государственных образовательных стандартах);

– неумение отличать правильное произношение от неправильного;

– неумение догадываться по контексту о значении незнакомых слов (их количество не должно превышать 10%, и такие лексические единицы не должны быть опорными);

– неумение различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов;

– неумение выделить основную мысль высказывания.



Контрольные вопросы

1. Что является целью обучения аудированию и почему аудирование соотносится с фундаментальными умениями?

2. Каковы отличительные особенности аудирования как вида речевой деятельности а) по характеру речевого общения; б) по роли в процессе общения; в) по направленности на прием и выдачу информации; г) по форме протекания и д) по результату деятельности?

3. В чем особенности аудирования с психологической точки зрения? Какую роль в эффективном аудировании играют речевые механизмы внутреннего проговаривания, сегментации речевой цели, оперативной и долговременной памяти, идентификации понятий и вероятностного прогнозирования, осмысливания?

4. Какие упражнения помогают формировать и совершенствовать аудитивные механизмы?

5. Дайте характеристику трудностям аудирования, связанным с языковой формой сообщения.

6. В чем специфика трудностей аудирования, связанных со смысловым содержанием высказывания?

7. Каковы трудности, связанные с условиями предъявления аудиотекста и источниками информации?

8. Дайте развернутую характеристику тренировочных и речевых упражнений при обучении аудированию.



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Предложите свою разработку упражнений по аудированию.
2. Охарактеризуйте основные особенности обучения аудированию, заполнив следующую таблицу:

3. Основные особенности обучения аудированию

№	Цели обучения	Особенности языкового материала	Объем языкового материала	Особенности работы	Упражнения	
					подготовительные	речевые

Лекция 2. Обучение говорению на русском языке как неродном



План лекции:

1. Понятие и виды говорения.
2. Факторы, затрудняющие обучение говорению.
3. Факторы, определяющие успешность обучения говорению.
4. Психофизиологические механизмы говорения.
5. Уровни говорения.
6. Подходы к обучению говорению.
7. Обучение диалогу.
8. Обучение монологу.
9. Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений говорения

Говорение - это продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устно-речевое общение, т.е. содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

По степени программирования, подготовленности высказывания различают:

– инициативное, активное говорение, т.е. речь, исходящую не из стимулов собеседников, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание; при этом говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, языковой материал и выразительные средства языка;

– реактивное, ответное говорение, т.е. речь, требующая в меньшей степени программирования, чем инициативная речь; является реакцией на стимул, реплику собеседника;

– репродуктивное, стохастическое (*от греч. stochasis догадка*) говорение, т.е. речь, не требующая программирования и заключающаяся в воспроизведении выученного текста.

Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров, важнейшими из которых являются:

- мотив, т.е. потребность, необходимость передать информацию, высказаться;
- цель и функции, т.е. характер воздействия на партнера, способ самовыражения;
- предмет речи, т.е. своя или чужая мысль;
- структура речи, т.е. действие и операции;
- механизмы, т.е. комплекс навыков, обеспечивающих внутреннее, смысловое и внешнее, устное оформление речевого взаимодействия;
- средства, т.е. языковой и речевой материал;
- речевой продукт, т.е. типы диалогов, полилогов, монологических высказываний;
- условия, т.е. факторы, определяющие характер коммуникации: ситуация общения, роли партнеров по общению (симметричные, асимметричные) и т.д.;
- наличие или отсутствие опор.

Обучение говорению (как, впрочем, устной речи в целом) – одна из самых сложных задач в преподавании нового, неродного языка. Причины трудностей заключаются в том, что языковой материал, которым должен овладеть человек, выступает в совершенно новом качестве: им нужно овладеть активно, как средством общения, а не просто узнавания и опознавания, что является задачей при рецептивном восприятии языка.

При чтении и слушании улавливается готовый языковой материал, хотя рецептивное восприятие в каждом случае имеет свои особенности: при чтении человек может неоднократно вернуться к неясному месту, в то время как при слушании аудитор подчиняется темпу речи говорящего.

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка, говорящий должен овладеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и, как правило, не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи.

Успешность обучения говорению зависит:

1) от индивидуально-возрастных особенностей учащихся: в младшем школьном возрасте в наибольшей степени работает механическая память, преобладает конкретное и образное мышление с яркой эмоциональной окрашенностью; богатые представления недостаточно осознаны и беспорядочны, как и знания; ощущается потребность в движениях, опоре в обучение на физические действия, неудовлетворение этих потребностей приводит к утомляемости и потере интереса к занятию. В связи с этим при обучении устному общению целесообразно использовать наглядность, коммуникативные игры, позволяющие ребенку подражать увиденному, отношениям людей, менять приемы обучения и включать приемы работы, концентрирующие внимание. Этот возрастной этап связан с имитацией, заучиванием материала наизусть либо его воспроизведением близко к оригиналу; для среднего возраста характерны изменения памяти: она приобретает опосредованный, логический характер; в усвоении материала большее значение приобретает наблюдение, стремление находить главное, выделять опоры, облегчающие запоминание и воспроизведение. Данная возрастная группа характеризуется по-

вышенной общительностью, выражением собственного мнения к окружающему, склонностью к рассуждениям, эмоциональностью и впечатлительностью; старший возраст отличает высокая степень познавательно-логического поведения, умение сосредоточиться, поиск приемов запоминания информации; воспроизведение текстов связывается не с заучиванием, а с преобразованием текста-источника, с организацией (классификационной, ассоциативной, смысловой группировкой) материала.

Таким образом, в выборе подхода к обучению, приемов работы над устным общением следует опираться на индивидуально-возрастные различия изучающих русский язык как новый;

2) от ситуативно-тематической обусловленности общения. Ситуация представляет собой систему внешних по отношению к человеку условий, побуждающих его к выполнению действий. К компонентам ситуации относится состояние человека, определяющее его речевое поведение. Ситуации делятся на стандартные (или стабильные), в которых поведение человека регламентировано, обусловлено социальными отношениями, повторяющимися регулярно (*продавец – покупатель, начальник – подчиненный* и т.д.), и переменные (или переменные), в которых речевое поведение человека определяется изменяющимися компонентами ситуации: статусом собеседников, их общим образовательным уровнем, степенью знакомства, социально-личностными взаимоотношениями.

В учебном процессе невозможно познакомить учащихся со всеми реально существующими ситуациями общения, поэтому умения говорения формируются в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. Учебная ситуация отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуации, наличием вербального стимула, опор, возможностью многократного воспроизведения.

3) На успешность устного общения влияет наличие желания вступить в контакт, степень владения языковым и речевым материалом, личный опыт и состояние коммуникантов в момент взаимодействия, время общения (достаточное или недостаточное для принятия коммуникативного решения), место общения (речевое поведение на собрании, в транспорте и т.д. будет отличаться), когнитивное содержание высказывания, знание темы общения, знания о партнере.

Психологическая структура акта говорения включает четыре фазы:

1) побудительно-мотивационную, когда проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии конкретной цели высказывания;

2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей; в этой фазе функционально активизируется механизм внутреннего оформления высказывания, который обеспечивает выбор слов, грамматическое структурирование фраз, их трансформацию;

3) исполнительную, связанную со звуковым и интонационным оформлением мысли; как известно, на начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению проходит через родной язык;

4) контролирующую, задача которой состоит в том, чтобы сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в процессе речевой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Выработка необходимых для говорения качеств осуществляется с помощью психофизиологических механизмов говорения:

– механизм репродукции, который обеспечивает воспроизведение готовых и усвоенных структурно-смысловых блоков. Репродукция может быть полной, т.е. происходить как на уровне структуры, так и содержания (воспроизведение текста-образца); может быть частичной, может представлять собой репродукцию-трансформацию, например, передача одного и того же содержания в новой форме.

– механизм выбора языковых и речевых средств: на выбор слов влияет коммуникативные цель и задачи, ситуативное окружение, отношения между говорящими, особенности реципиента, общность жизненного опыта и многое другое.

– механизмы комбинирования и конструирования действуют на уровне формирования словосочетаний и предложений. Комбинирование представляет собой использование знакомых языковых средств в новых не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях. От способности комбинировать слова, синтагмы, фразы зависит продуктивность, беглость, новизна и другие качества речи. Развитие механизма комбинирования должно быть коммуникативно направленным.

В процессе говорения человек часто конструирует фразы не на основе правил, а по аналогии с моделью, которая хранится в его памяти, на основе чувства языка и допустимости той или иной конструкции в речи. Нередко в общении требуется экстренное переконструирование фразы или ее части в результате их неадекватности какому-либо условию: состоянию слушающего, тактическим планам говорящего, реестру и стилю общения и т.д.;

– механизм управления функционированием высказывания реализует речевую стратегию и тактику говорящего: оценивает ситуацию по отношению к коммуникативной цели (стратегия), воспринимает сигналы обратной связи, т.е. реплики собеседника, его невербальное поведение, и принимает решение относительно содержания и формы высказывания (тактика).

Безусловно, обучение говорению связано с формированием и совершенствованием традиционных речевых механизмов: памяти, упреждения (прогнозирования), эквивалентных замен, осмысливания.

Система механизмов формируется комплексом упражнений, позволяющих развить навыки как внутреннего (смыслового), так и внешнего (устного) оформления высказывания.

Уровни говорения:

1) уровень внутренней речи: он связан с действиями мотивов-целей, являющихся смыслообразующими, и мотивов-стимулов, выполняющих роль побудительных факторов; при этом мотивы задают варианты речевого поведения и определяют выбор вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

2) уровень внешней речи связан с ее оформлением с помощью узловых средств сообщения. Основными признаками внешней речи является ее озвученность, адекватность ситуации общения, эмоциональная окрашенность.

Существует два разнонаправленных, взаимодополняющих подхода к иноязычному говорению. Один из них – индуктивный – представляет собой путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями различного уровня к их последующему комбинированию, синтезированию, объединению. В основе этого подхода лежит представление о том, что поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической и диалогической речи приводит в итоге к умению самостоятельно участвовать в речевом общении, породить связные высказывания.

Другой подход – дедуктивный – связан с овладением образцами речевых произведений, целостными актами общения. В этом случае формирование навы-

ков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, образца диалога, полилога, которые рассматриваются в качестве эталона для построения подобных им текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

Интегрированный подход связан с совмещением способов формирования навыков и умений в рамках описанных выше подходов.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях.

Поскольку владение языком носит уровневый характер, умение говорить отличается на разных уровнях степенью правильности, прочностью сформированности навыков и умений, охватом сфер, ситуаций, тем общения.

Монолог, диалог, полилог объединяет то, что эти формы устного взаимодействия выполняют одну и ту же функцию общения, обмена мыслями, чувствами, мнениями между участниками коммуникации.

Диалогическая речь используется для непосредственного, контактирующего взаимодействия между двумя или несколькими собеседниками: в процессе общения собеседники меняются ролями.

Основная цель участников диалогического общения – поддержание речевого взаимодействия, в ходе которого происходит последовательное порождение собеседниками разнообразных по своему функционально-коммуникативному назначению речевых актов. Эти речевые акты-высказывания, объединенные ситуативной и тематической общностью, направлены на обмен информацией и мнениями, на побуждение к действиям, выражение эмоциональной оценки, соблюдение норм речевого этикета.

Повышенное внимание к партнеру, стремление сделать речевое взаимодействие эффективным обуславливают некоторые черты диалогического общения:

- политематичность;
- частое переключение с одной темы на другую;
- недосказанность;
- постоянную обращенность к партнеру;
- преобладающее выражение согласия в знак поддержки разговора (за исключением дискуссии);
- краткость, эллиптичность на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях;
- наличие разнообразных предложений неполного состава;
- ключевую роль интонации в создании модальности, эмоционального настроения диалога и в передаче смысловой информации;
- свободное от строгих форм книжной речи синтаксическое оформление высказывания;
- широкое использование неречевых средств общения (мимики, жестов);
- преобладание простых предложений, характерных для разговорной речи;
- использование стереотипов, штампов, разговорных клише;
- спонтанность и инициативность в выборе содержания и языковых средств;
- общая ситуация, объединяющая говорящих;
- определенность социально-коммуникативных ролей участников общения (*продавец – покупатель, врач – пациент, водитель – пассажир*).

Внимание к диалогу и монологу неодинаково на разных этапах обучения. Как правило, обучение начинается с диалогической речи, с вопросно-ответных единств: *Как тебя зовут? – Артем*. Постепенно роль монологической речи возрастает, становится ведущей, определяет процесс обучения говорению как средству общения.

Специфика диалога заключается в том, что в рамках одного речевого акта сочетаются рецепция (*восприятие говорящим речи партнера*), репродукция (*проговаривание слышимого во внутренней речи, что вызывает необходимость следить за мыслью собеседника*); продукция (*реагирование на реплику собеседника, а также инициативное продолжение общения*). Это факторы, затрудняющие обучение диалогу.

Структурно диалог состоит из соединения реплик. Реплика представляет собой высказывание говорящего, обращенное к собеседнику. Ее границей является смена говорящих. Реплики отличаются функционально-коммуникативным разнообразием и разной степенью развернутости: могут состоять из одного слова, словосочетания в функции предложения, представлять собой монологическое микровысказывание. Таким образом, выделяются реплики краткие и развернутые.

В зависимости от характера речепорождения реплики делятся на инициативные, опорные и реактивные, ответные. Инициативные реплики исходят из собственного внутреннего замысла говорящего.

Две или более смежных реплики, связанных по содержанию и форме (с помощью лексико-грамматических и ритмико-интонационных средств) образуют диалогическое единство. В методических целях диалогические единства классифицируются по количеству и характеру реплик. По количеству составляющих их реплик диалогические единства бывают двухчленными (двойные реплики), трехчленными (тройные реплики), преобладающие в общении: слова первого собеседника – реакция второго собеседника – ответная реакция первого собеседника; наряду с двойными репликами они обычно составляют часть более продолжительного разговора), четырехчленные. В каждом диалогическом единстве могут по-разному сочетаться разнообразные функционально-коммуникативные типы высказываний (речевые акты): приветствие – приветствие; приглашение – принятие приглашения, или отказ; предложение – согласие или несогласие; вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос; сообщение – вопрос; сообщение – реплика-подхват; побуждение – сообщение, побуждение – вопрос (всего 16 типов диалогических единств). Перечисленные диалоги по цели могут быть повествовательными, вопросительными, побудительными, и одновременно – либо утвердительными, либо отрицательными.

Коммуникативные установки говорящих (сообщение информации, выражение своего отношения) определяют диктальный или модалный характер диалога: диктальный направлен на сообщение или получение информации, модалный – на выражение отношения. К одномодалным диалогам относятся диалог-согласие (унисон), диалог-несогласие (диссонанс), диалог-расспрос, диалог-переспрос, к разномодалным – диалог-спор, диалог-полемика. В естественной коммуникации разновидности диалога накладываются друг на друга.

Основными типами диалогических дискурсов принято считать бытовой, деловой диалог, полемику. Их различие обычно сводится к следующим параметрам:

- количество коммуникантов (два, несколько);
- отношения, роли коммуникантов (симметричные, асимметричные); чередование реакций (частое, редкое, нулевое);

- заданность – незаданность темы, коммуникативной задачи;
- способ развития темы (описательный, аргументированный и др.);
- совпадение или несовпадение интересов коммуникантов (диалог-согласие, сотрудничество, спор и др.);
- характер социальной ситуации (симметричные диалоги: бытовой разговор, обмен информацией; асимметричные: расспрос, диалоги в сфере обслуживания).

В обучении диалогическому дискурсу важно руководствоваться дидактическим принципом «от простого к сложному»: что непосредственно не связывает тип диалога с этапом обучения. Существуют дедуктивный и индуктивный пути обучения диалогу. Дедуктивный способ предполагает начинать обучение диалогу с прослушивания образца. Затем он читается учащимися, при этом закрепляется интонация, после разыгрывается по ролям и заучивается. Далее, после заучивания следует этап варьирования, трансформация лексического наполнения. Рациональным и положительным в данном способе является: выработка умений вести диалог на темы, близкие к заученным. Недостатки подхода также очевидны: невозможно заучить все типы диалогов, сам процесс заучивания ограничивает каналы будущего свободного взаимодействия в изменяющихся условиях.

Индуктивный способ предполагает путь овладения элементами диалога, а затем формирование навыков и умений его самостоятельного ведения на основе учебно-речевой ситуации. В современном обучении этот способ более распространен. Технология обучения диалогу такова: 1) представление образца не для заучивания, а для подражания, имитации; 2) обучение планированию диалога; 3) научение развертывания его содержания адекватно коммуникативной задаче; 4) комбинирование реплик по цели, функции, модальности. С помощью заучивания усваиваются только клишированные диалогические единства, связанные с обращением, приветствием, этикетом. Важной методической задачей при обучении диалогу является не столько овладение речевой реакцией на опорную реплику, сколько умение инициировать диалог, опираясь на ситуацию и ее переменные.

Овладение диалогом происходит с помощью как а) языковых (подготовительных, тренировочных), так и б) коммуникативно-речевых упражнений. Примерная организация упражнений языкового характера такова:

- 1) имитация (без преобразования образца, с незначительным преобразованием образца;
- 2) видоизменение высказываний (подстановка, расширение, сокращение, замена реплик и др.);
- 3) синонимические и антонимические замены;
- 4) комбинирование и группировка слов, предложений;
- 5) образование по аналогии;
- 6) вопросно-ответные упражнения.

Речевые упражнения способствуют выработке умений строить диалог в условиях, приближенных к естественным, и обучать:

- 1) однозначно формулировать основную мысль;
- 2) последовательно ее развивать;
- 3) выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- 4) строить прагматически ценные высказывания;
- 5) соотносить его с ситуацией общения;
- 6) приспособлять собственный дискурс к индивидуальным особенностям партнеров по общению;
- 7) соотносить паралингвистические средства с ситуацией общения;
- 8) формировать и реализовывать речевые намерения;

9) адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;

10) прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики.

Речевые упражнения должны служить обучению не только подготовленной, но и неподготовленной диалогической речи, что проявляется в способности учащихся без затраты времени на подготовку решать мыслительно-коммуникативные задачи как в знакомых, так и незнакомых ситуациях.

В отечественной лингвистике *монолог* определяется как речь одного лица, обращенная к одному лицу или группе лиц (собеседников, слушателей) с целью в более или менее развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли.

Различие состоит в том, что монологическая речь

– носит однонаправленный характер сознательного воздействия на людей посредством языка; предполагает ответственность говорящего за эффективность коммуникации;

– целью монологического высказывания может быть либо информирование слушателей, либо воздействие в виде убеждения и побуждения к какому-либо действию или его прекращению; это также может быть оценка, выражающая собственное отношение человека к фактам, событиям, поступкам;

– монологическая речь преимущественно контекстна;

– обладает относительной непрерывностью, продолжительностью во времени;

– характеризуется развернутостью, что связано со стремлением максимально охватить тематическое содержание высказывания;

– обладает связностью, логичностью, последовательностью, так как развивает идею, уточняет, дополняет, обосновывает ее;

– характеризуется коммуникативной направленностью, а также смысловой завершенностью, усложненным синтаксисом и разноструктурностью предложений;

– выразительностью и стилистической отнесенностью.

Монологическая речь в качестве объекта овладения характеризуется рядом параметров: содержание речи, последовательность высказываний, их смысловая и логическая связь, самостоятельность или подготовленность; кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания, но и сообщения в целом.

Структурно и содержательно монологи различаются между собой в зависимости от коммуникативной задачи и коммуникативной установки, которые стоят перед человеком, порождающим текст. К их числу относятся описание, сообщение, повествование, рассуждение. Каждый из перечисленных текстов-монологов (хотя они и переплетаются в естественной коммуникации) обладает определенной направленностью содержания и композиционно-структурными признаками.

Монолог-описание имеет цель всесторонне охарактеризовать предмет речи через перечисление его признаков: количественных, качественных, структурных, функциональных. В построении такого монолога обращает на себя внимание относительно свободный порядок следования частей, единый временной план (чаще – настоящее вневременное), обилие согласованных именных сказуемых, разного рода определительных конструкций, конструкций со значением сравнения, противопоставления, лексико-семантический и синтаксический способ связи предложений и др.

Монолог-повествование передает временную последовательность событий, характеризуется изменением обстановки, поведения действующих лиц, логическими переходами от одного действия, состояния к другому. При повествовании

создаются динамические образы, что обуславливает широкое употребление глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений.

Монолог-рассуждение представляет собой своего рода процесс получения нового знания о предметах, событиях, явлениях и сообщения этого знания в форме вывода. Поэтому установление причинно-следственных отношений между фактами, указание на условно-уступительные, целевые взаимосвязи событий, строгая логичность мысли, четкое построение (введение – тезис – антитезис – аргументация – вывод) – ключевые характеристики монолога в функции рассуждения.

В методике сложилась практика начинать обучение монологу с описания (природы, комнаты, города, человека), включая элементы повествования; далее обучать преимущественно повествованию, на продвинутом этапе повествованию и рассуждению.

Е.И. Пассов предлагает следующую этапность работы над монологическим высказыванием:

- 1) на первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме;
- 2) второй этап связан с обучением логическому развертыванию мысли, ее пояснению;
- 3) третий этап характеризуется новыми логическими задачами: формированием умения рассуждать, сопоставлять, обобщать, обязательным увеличением объема информации. Все три этапа связывает формирование фонетически, грамматически, лексически правильной речи.

При отборе упражнений учитывается, что на *начальном этапе необходимо* а) формировать умение высказаться на уровне одного-двух предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору; б) научиться развернутому высказыванию с опорой на текст (до 10 фраз); в) обучать передаче собственных мыслей на уровне сверхфразового единства. Далее учащийся пробует пересказывать прочитанный или прослушанный фабульный текст, делать сообщения, описания, составлять рассказ, аргументировать и обосновывать в сообщениях свою точку зрения.

Монологическим речевым умениям обучают 1) полные ответы на вопросы; 2) ситуативные высказывания по знакомому тексту; 3) описание картин; 4) микротемные высказывания с опорой, затем без опоры на план; 5) высказывания на основе нескольких текстов; 6) высказывания на основе новой темы в форме рассуждения.

Упражнения должны отвечать ряду требований: быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия, мышления, быть целенаправленными и мотивированными, активизировать интеллектуальную деятельность учащихся, быть естественными по содержанию и способу исполнения.

Центральное место в обучении монологу отводится пересказу: близкому к тексту и свободному, сплошному (передающему содержание полностью) и выборочному. Подготовка к пересказу включает: а) составление плана; б) выписывание опорных слов; в) замену абзацев предложениями и т.д. Практикуются учебные варианты пересказа: своими словами, пересказ лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; пересказ с изменением времени, ситуации, действующих лиц.

Таким образом, система упражнений в обучении монологическому дискурсу включает:

- 1) языковые (подготовительные) упражнения: имитативные, подстановочные (изменение лексического наполнения), трансформационные (изменение лек-

сико-грамматической структуры), комбинационные (объединение элементов предложения для построения высказывания);

2) коммуникативно-речевые упражнения: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ), дескриптивные (описание с опорой на наглядность), инициативные, в том числе игровые, ролевые; переводные.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений говорения

Монологическую речь сопровождают ошибки следующего характера:

- языковые и речевые ошибки;
- нарушение непрерывности речи;
- нарушение последовательности, логичности;
- отсутствие смысловой законченности, коммуникативной направленности высказывания.

Ошибки в диалоге могут возникнуть при нарушении основных умений, требуемых для его успешного протекания:

1) неумение четко определить свою речевую задачу может привести учащегося к коммуникативному сбою;

2) неумение планировать ход общения провоцирует неуспех или преждевременное прерывание диалога;

3) отсутствие механизмов прогнозирования, способности перестройки своей программы по ходу общения также не способствует реализации первоначального замысла;

4) неумение захватывать и перехватывать инициативу общения, удерживая ее до достижения цели;

5) неумение использовать формы этикета;

6) неумение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу.



Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте цель говорения и его основные виды.
2. Какие факторы влияют на эффективность говорения?
3. Охарактеризуйте причины, затрудняющие обучение говорению, либо влияющие на его успешность?
4. Какое значение в обучении говорению отводится ситуации, теме, социальнокоммуникативным ролям: симметричным/ асимметричным?
5. Какие фазы включает акт говорения? Почему в обучении важно учитывать эти фазы?
6. Дайте характеристику уровням говорения.
7. С помощью каких механизмов вырабатываются умения говорения? Охарактеризуйте механизмы говорения?
8. Какие особенности свойственны монологу-описанию, повествованию, рассуждению?
9. Какие этапы работы выделяют при обучении монологическому высказыванию?
10. Каковы, по вашему мнению, особенности диалога?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Предложите систему упражнений, формирующих диалогические речевые умения?
2. Предложите систему упражнений, формирующих монологические речевые умения?
3. Что понимается под языковым барьером? Как «снять» языковой барьер?
4. Разработайте фрагменты уроков обучения говорению.

Лекция 3. Обучение чтению на русском языке как неродном



План лекции:

1. Чтение как вид речевой деятельности,
2. Механизмы чтения.
3. Уровни чтения.
4. Виды и стратегии чтения.
5. Уровни владения чтением.
6. Факторы, влияющие на понимание текста при чтении.
7. Требования к текстам для чтения.
8. Проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения.
9. Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений чтения

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием письменного текста. Чтение, являясь компонентом коммуникативно-социальной деятельности личности, обеспечивает в ней одну из форм общения – письменную. Поскольку целью чтения служит получение и переработка информации, в обучении неродному языку эта цель трансформируется в выработку умений извлекать информацию из речевого сообщения, закодированного с помощью графических символов, т.е. букв. В процессе чтения происходит декодирование (расшифровка) графических символов и их перевод в мыслительные образы.

С психологической точки зрения, чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники чтения (средство) и понимания при чтении (цель), в основе которого лежат определенные речевые механизмы.

К основным речевым механизмам чтения относят:

– речевой слух – способность человеческого слуха к анализу и синтезу звуков речи на основе различения фонем неродного языка; умение дифференцировать фонемы (глухой–звонкий звук, твердый–мягкий звук и т.д.) складывается в свою очередь в ходе словесного общения и подкрепляется благодаря пониманию слов, различению их лексических значений. Развитие речевого слуха тесно связано с речевой артикуляцией;

– речевую артикуляцию – способность речевых органов к совместной деятельности для произнесения звуков речи. Для правильного произнесения каждого звука необходима определенная система движения органов речи (артикуляционная база), которая формируется под влиянием слухового и речедвигательного контроля за правильностью произношения.

В обучении неродному языку разграничивают а) фонемы, близкие к фонемам родного языка (они усваиваются путем имитации), б) фонемы, имеющие как общие, так и отличительные свойства, в) фонемы, не имеющие акустических и артикуляционных аналогов в родном языке (две последние группы нуждаются в объяснении и тренировке);

– механизмы памяти (оперативной, кратковременной, долговременной) в процессе чтения необходимо формировать у учащихся;

– механизм вероятностного прогнозирования (упреждения, антиципации) – «мысленный обгон в процессе чтения», а также предвосхищение появления тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи (вербальное прогнозирование – способность строить вербальные гипотезы на уровне слова, словосочетания, предложения. Необходимым условием прогнозирования является наличие и систематизация прошлого опыта.

– механизм эквивалентных замен – способность перекодировать «своими словами» воспринятые языковые знаки в элементы смысла, преобразование так называемого «текста в себе» в «текст для себя»;

– механизм осмысливания – способность превращать словесную информацию в образную, сжимая ее за счет опускания подробностей.

Речевые механизмы формируются в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и через систему упражнений, развивающих память (задания с увеличением слов в фразе, разные виды пересказов и т.д.), прогнозирование (работа над высказыванием по опорным словам, поиск информации в тексте и т.д.), осмысливание (составление вопросов, резюмирование текста одной фразой и т.д.).

Понимание при чтении происходит на основе сложных логических операций, которые позволяют: 1) установить связи в тексте, 2) перейти от слов к смысловым вехам, т.е. оставить в памяти лишь необходимую информацию, освободить место для поступления новой.

З.И. Клычникова выделила четыре типа информации, извлекаемой при чтении:

- 1) категориально-познавательная;
- 2) ситуационно-познавательная;
- 3) эмоционально-оценочная;
- 4) побудительно-волевая и семь уровней понимания.

Уровень слова и уровень словосочетания – уровни приблизительного, *фрагментарного понимания*. Узнавая значение слов, словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме текста. Трудности этих уровней связаны с количественным расхождением словаря читающего с лексикой текста, а также с многозначностью слов, употреблением слов в переносном значении, с синонимами, антонимами.

Уровень предложения – более совершенный уровень понимания. Трудности понимания связаны с грамматикой, а также с тем, что, воспринимая предложение, читающий разделяет его на отдельные сегменты, ему необходимо установить между ними связь и выявить их роль в высказывании. Трудны для восприятия и осмысления дистантные конструкции, связанные по смыслу, отделенные

друг от друга; вызывают трудности конструкции с инверсией (требуется восстановление последовательности слов и событий). Все это предполагает чрезмерную нагрузку кратковременной памяти, замедляет процесс понимания, требует возвращения к уже прочитанному.

Четвертый и пятый уровни – уровни текста – связаны с видами чтения и извлекаемой из текста информацией. Если целью чтения является общее понимание, понимание основной информации, то используется чтение с общим (глобальным) пониманием. В случае необходимости осмысления деталей информации используется детальное чтение.

Шестой уровень – понимание содержательной и эмоционально-волевой информации и седьмой – понимание всех четырех типов информации – свидетельствуют об осмысленности чтения, об умении переключаться с одной операции на другую (сравнивать, обобщать, связывать, выделять наиболее важное, отделять дублирующую, иллюстрирующую и другую информацию), извлекать информацию, не выраженную эксплицитно (переходить в «подтекст»), достигать полноты, точности, глубины понимания.

Прежде чем начать чтение, обучающемуся необходимо выбрать определенный режим чтения, который зависит от материала и цели чтения, т.е. прагматической установки:

- 1) текст, который необходимо понять в деталях, подробно изучить;
- 2) текст, с которым следует ознакомиться;
- 3) текст, из которого нужно выбрать определенную информацию.

Способы или виды чтения – это стратегии, используемые при чтении текстов разных групп. Та или иная стратегия выбирается в зависимости от цели и задач текста. Выделяют следующие основные способы чтения.

Углубленное чтение (аналитическое, изучающее, творческое) предполагает детальное понимание проблемы, которую решает автор, его точки зрения и выводов. Для этого необходимо осмыслить структуру текста, сопоставить выводы автора с собственными рассуждениями, обратить внимание на детали информации, их анализ и синтез.

При обучении неродному языку используется разновидность углубленного чтения – *изучающее чтение*, при котором внимание читающего направлено на детальное восприятие текста и анализ его языковой формы, позволяющий осознать структурные компоненты текста, устанавливать их смысловое содержание, т.е. подготавливает учащегося к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания. При установке на стопроцентное понимание скорость при изучающем чтении невысокая (50–60 слов в минуту). Чтение сопровождается остановками, перечитыванием отдельных мест.

Помимо учебных (практических) целей такое чтение предусматривает учет образовательных и воспитательных целей. Поэтому соответствующий познавательному опыту учащихся, реалиям их жизни подбор текстов служит повышению мотивации к этому виду речевой деятельности.

Условия успешности обучения изучающему чтению:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять важность (значимость, достоверность) информации;
- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз / толкование трудных для понимания слов / предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- предвосхищать дальнейшее развитие событий / действий;
- составлять план, схемы, таблицы;
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, т.е. факты от суждений;
- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания / широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;
- переводить текст полностью или выборочно (устно или письменно).

Упражнения для обучения изучающему чтению:

- определите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
- назовите данные, которые вы считаете особо важными, обоснуйте свое решение;
- добавьте факты, не меняя структуру текста;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов / аннотации;
- составьте аннотацию / реферат;
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
- напишите тезисы по содержанию прочитанного;
- составьте письменную оценку (рецензию);
- прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);
- переведите на родной язык указанные абзацы / части текста и др.

Ознакомительное чтение (чтение с общим охватом содержания) предполагает в качестве цели общее знакомство с содержанием текста. Предметом внимания читающего становится все речевое произведение без установки на получение определенной информации (так обычно читаются художественные произведения, публицистика – чтение для себя, для удовольствия). При ознакомительном чтении как учебном чтении исключается намеренное внимание к языковой основе текста, переработка информации связана с пониманием цепи событий, отдельного эпизода, т.е. основного содержания (семидесятипроцентное понимание текста). В связи с этим на занятии или дома текст читается полностью (сплошное чтение), темп чтения находится в пределах 120 слов в минуту (заметим, что при чтении текстов на английском языке, где больше одно-, двухсложных слов, темп чтения более быстрый – 180 слов в минуту, в немецком – 150 слов в минуту).

Условия, определяющие успешность обучения:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания *основной* информации;
- исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» [Фоломкина, 1987].

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- прогнозировать содержание по заголовку / вступлению, зрительной наглядности;
- определять главную мысль;

- отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;
 - использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания;
 - устанавливать логическую / хронологическую связь фактов и событий;
 - обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;
 - выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);
 - классифицировать / группировать информацию по определенному признаку;
 - оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.
- Упражнения для обучения ознакомительному чтению:
- прочитайте план / утверждение, определите, соответствует ли он / оно последовательности изложенных в тексте фактов;
 - расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
 - выберите правильный ответ из 3 – 4 вариантов (multiple choice);
 - найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
 - составьте план текста;
 - найдите основную мысль в начале, середине, конце текста;
 - подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
 - просмотрите текст и озаглавьте его;
 - перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
 - составьте аннотацию / краткий реферат прочитанного;
 - передайте содержание текста в устной / письменной форме;
 - составьте выводы на основе прочитанного;
 - назовите наиболее интересные вопросы / данные, содержащиеся в тексте.
- Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
 - прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
 - на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту / схему;
 - выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

Выборочное чтение – способ реального чтения, используемый для поиска информации, установления ее новизны, выяснения темы, круга решаемых в тексте проблем. На основе этой информации читающий решает: нужен ли ему текст. Для этого бывает достаточно прочитать заголовок, подзаголовок, отдельный абзац или предложение. Выборочное, или просмотрное, чтение отличается не столько степенью полноты понимания, сколько скоростью достижения цели чтения; при обучении требуется достичь умения за одну минуту просмотреть 1–1,5 страницы текста на изучаемом языке.

Поисковое чтение как способ чтения и вид реального чтения имеет целью найти конкретную информацию, о которой читающий, возможно, знает из других источников, при этом с обнаружением информации (правила, цифровые, иные данные) цель оказывается достигнутой и чтение прекращается. В основу этого вида чтения положен поиск, являющийся по сути способом учения – получения знаний через мыслительные действия с информацией. Просмотр и поиск информации может быть достаточно быстрым, приближенным к сканированию, или скоростному (быстрому) чтению. Такие умения необходимы современному человеку, черпающему информа-

цию, к примеру, из Интернета. Для достижения одновременности понимания информации и быстрого ее просмотра требуется овладеть техникой чтения и высоким качеством усвоения прочитанного (рациональное чтение).

Условия, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- основная цель поиска – *содержательная* информация;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);

- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;
- начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т.е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;

- проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять тип / структурно-композиционные особенности текста (журнала, брошюры);

- выделять информацию, относящуюся к определенной теме / проблеме;
- находить нужные факты (данные, примеры, аргументы);
- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;
- прогнозировать содержание целого текста на основе реалий, известных понятий, терминов, географических названий и имен собственных;
- ориентироваться в тексте путем выдвижения ряда гипотез;
- проводить беглый анализ предложений / абзацев;
- составлять рабочие материалы для использования их в ролевых играх / проектах и т.д.;

- находить абзацы / фрагменты текста, требующие подробного изучения.

Упражнения для обучения поисковому чтению:

- определите тему / проблему текста (статьи);
- прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;
- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
- прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т.д.);

- найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;

- просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;

- найдите абзацы, посвященные указанной теме;
- найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);
- просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;
- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным / отрицательным;

- разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;
- выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

В методике обучения неродному языку различные виды чтения группируются в зависимости от основания, лежащего в основе их специфики:

1) *с учетом психологической установки* на способ раскрытия содержания различают аналитическое и синтетическое чтение; последнее основывается на прочном владении лексико-грамматическим материалом, на языковой догадке, а также на умении конструировать целое по отдельно воспринятым частям;

2) *по степени участия родного языка* в понимании читаемого выделяются беспереводное (характеризуется преобладанием интуитивного восприятия иностранного языка и непосредственным пониманием содержания, преодолением естественного стремления переводить каждое незнакомое слово) и переводное чтение, или чтение со словарем и справочниками; в последнем случае обильное переводное чтение тормозит развитие речевых механизмов реального чтения;

3) *по степени помощи читающему* различают подготовленное (характеризуется предварительным снятием языковых и смысловых трудностей; проводится нередко на малоадаптированных и неадаптированных текстах) и неподготовленное чтение – учебный вид чтения, готовящий читающего к реальным условиям чтения;

4) *по форме организации учебной работы* разделяют индивидуальное и фронтальное (чтение группой одного того же текста), классное и домашнее чтение (различаются объемом, степенью самостоятельности, учебными задачами; к примеру, целью домашнего чтения может быть развитие словаря учащихся, текстовое закрепление грамматики, знакомство с художественной культурой, литературой нового языка);

5) *по наличию инициативы учащихся* и цели чтения выделяют реальное (осуществляется вне рамок учебного процесса освоения нового языка, позволяет мобилизовать навык умения чтения для познания и общения) и учебное чтение (связано с выработкой навыков и умений не только в чтении, но и в других видах речевой деятельности).

С введением в практику овладения неродным, иностранным языком системы уровней, появилась возможность представить динамику развития навыков и умений в области чтения. Оценочные шкалы, связанные с общим пониманием читаемого:

уровень A1 – пользователь языком может понять короткие, простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова, при необходимости – перечитывая;

уровень A2 – пользователь языком может понять короткие простые тексты знакомой тематики, содержащие конкретную информацию, написанные повседневным языком; выделить конкретную информацию в письменных материалах (письма, газетные вырезки с описанием событий), понять обозначения и надписи: инструкции, предупреждения об опасности;

уровень B1 – пользователь языком может читать несложные тексты, содержащие фактическую информацию, и достаточно хорошо их понимать; может понять описание событий, ощущений и желаний в личных письмах (регулярная переписка с другом); может найти и понять лично актуальную информацию в повседневном материале: брошюрах, коротких официальных документах; может уловить нить рассуждений по теме, выводы, направленные на доказательство определенной точки зрения, понять правила (например, правила безопасности), если они написаны простым языком;

уровень B2 – пользователь языком может читать самостоятельно, меняя вид чтения и скорость в зависимости от типа текста, избирательно используя необходимые справочные материалы; имеет широкий запас разнообразной лексики, некоторые затруднения могут вызвать идиоматические выражения; может читать интересующую его / ее корреспонденцию, быстро улавливать содержание статьи и ее актуальность, чтобы определить тактику ее прочтения; может черпать информацию и суждения из специальных источников, связанных со сферой деятельности; может понять четко написанные инструкции, например, по пользованию оборудованием;

уровень C1 – пользователь языком может понять во всех подробностях сложные и большие тексты по широкому кругу вопросов, с которыми приходится сталкиваться в ходе общения с друзьями, в процессе профессиональной и учебной деятельности, улавливая тонкие оттенки отношений и мнений, как напрямую указанных, так и скрытых (независимо от сферы личных интересов), может понять любую переписку, инструкции;

уровень C2 – пользователь языком может понять и критически оценить практически все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные повседневным языком художественные и нехудожественные тексты; оценить тонкие стилистические нюансы, уловить как эксплицитно выраженные, так и скрытые значения.

Факторы, влияющие на понимание текста при чтении, можно условно разделить на две группы:

1) *затрудняющие чтение*: информационная насыщенность текста, сложная композиционно-логическая структура, наличие имплицитно выраженной («подтекст») и эмоциональной информации, отсутствие установки на способ чтения: последнее снижает готовность к активному чтению, к выбору конкретной тактики. Установка предполагает устойчивую ориентацию читающего как на процесс чтения, так на последующее применение полученной информации;

2) *способствующие продуктивному чтению*: степень приближения лексики, грамматики и стиля текста к лексико-грамматическому «запасу», стилю речи учащегося; установка как средство направленности внимания при восприятии, понимании, использовании текста; индивидуально-психологические особенности учащихся и проявление характерных черт билингвизма – рецептивного, репродуктивного.

По отношению к текстам для чтения рекомендации методистов сводятся к следующему:

- учебный текст для начинающего пользователя должен отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с несложным последовательным изложением, соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (повествование, рассуждение и т.д.);

- иметь заголовки, соответствующий содержанию;

- иметь легко вычленимые при чтении семантические связи между словесными частями текста.

Обозначим некоторые проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения:

– «регрессия» – неоправданные, «механические» возвраты к уже прочитанному (в среднем 10-15 регрессий на 100 слов), в то время как зрелый чтец делает 3-4 остановки.

– низкая скорость чтения, для ее увеличения необходимо, помимо сформированности языковых и речевых навыков, добиваться регулярности чтения и повышения прагматической мотивации к чтению через отбор познавательных, ориентированных на жизненные перспективы учащихся текстов; что касается языковых навыков, то для увеличения скорости чтения в их «набор» должно войти: знание названий букв и умение соотносить их с передаваемыми звуками, умение озвучивать незнакомое слово в изолированной и неизолированной позициях; умение соотносить слово со значением, узнавать в незнакомом тексте знакомые слова, ориентироваться в структуре текста (заголовок, абзац и т.д.), опираться на правила орфографии и орфоэпии, владеть языковой догадкой, преодолевать направленность внимания на артикуляцию;

– артикуляция – внутреннее проговаривание читаемого текста. При ее формировании с детства между читаемым и произносимым словом устанавливается прочная рефлекторная связь и вырабатывается привычка проговаривать текст вслух, затем шепотом, потом про себя. Движение губ, языка и других органов речи при чтении про себя затормаживается, хотя все эти органы находятся в скрытом движении. Интенсивность данных микродвижений зависит от уровня развития навыков чтения, сложности текста. Внутреннее проговаривание сокращает скорость чтения, так как скорость говорения в 4 раза ниже скорости работы мысли. Таким образом, чтение глазами (без внутреннего проговаривания) ускоряет в 3–4 раза процесс чтения.

– малое поле зрения связано с незрелым чтением и с большим количеством остановок по тексту (перечитывание, осмысливание). Чем шире поле зрения, тем больше фиксируется информации (от строки до абзаца). Зрительные процессы относятся к числу автоматизированных, т.е. таких, которые протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца.

– низкий уровень организации внимания. Если учащийся не рассеивает внимание, скорость чтения выше, понимание эффективнее; тренировка внимания – одно из условий совершенствования навыков чтения.

– слабое развитие механизма смыслового прогнозирования может корректироваться специальной системой упражнений: восстановление пропущенных слов в тексте (каждое 3 слово); восстановление начальных, конечных букв, слогов в словах текста, объединение слов в тематические группы, нахождение в тексте ответа на вопрос, дополнение предложений, пересказ по опорным словам, придумывание начала, конца текста.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений чтения

1. Неадекватное восприятие слова может возникнуть в случае, если изучающий русский язык неправильно понимает и определяет:

– одинаковые буквы в русском и латинском алфавитах (А, В, С, Е, Р и др), которые обозначают разные звуки;

– новые сочетания букв в изучаемом языке, произносимые согласные;

– одну и ту же букву в различных позициях;

– семантику отдельных слов из-за неправильной постановки ударения.

2. На уровне словосочетания и предложения неадекватное восприятие прочитанного может возникнуть при наличии ошибок следующего плана:

– неправильное синтагматическое членение;

– неправильное логическое ударение;

– несоблюдение пауз.

3. Новые задачи возникают при чтении текста, требующего осмысленного восприятия связного материала. К числу основных ошибок относятся следующие:

– недостаточная скорость при основных видах чтения: изучающем, ознакомительном, поисково-просмотровом;

– непонимание общего содержания текста и его неадекватная интерпретация;

– неумение определять тему, главную мысль и идею текста, представлять логическую схему развертывания текста, выражать отношение к прочитанному;

– неумение определять жанрово-стилевую особенность произведения;

– неумение догадываться по контексту о значении неизвестных единиц языка.



Контрольные вопросы

1. Каковы особенности чтения как рецептивного вида речевой деятельности?
2. Какие из речевых механизмов считаются базовыми при обучении чтению и в чем их сущность?
3. Почему в отечественной методике чтение относится к многоуровневому процессу? Какие это уровни и какая информация извлекается при этом?
4. Какие виды, стратегии, способы чтения используются в реальном общении и как они учитываются при обучении чтению?
5. Что влияет на успешность обучения чтению либо, напротив, затрудняет формирование умений в этой области?
6. Какие упражнения необходимо предусмотреть для эффективного освоения разных видов чтения?
7. Какие проблемы возникают при несформированности навыков техники чтения и какие методические приемы позволяют преодолевать эти проблемы?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте методики обучения чтению?
2. Подберите дидактические материалы регионального характера для обучения чтению.
3. Разработайте задания к текстам для чтения.

Лекция 4. Обучение письму на русском языке как неродном



План лекции:

1. Письмо как средство коммуникации.
2. Речевые механизмы письма.
3. Уровни письменной речи.
4. Подходы к обучению письменной речи.
5. Обучение технике письма.
6. Обучение продуктивной письменной речи.
7. Упражнения при обучении письму.
8. Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений письменной речи.

Письмо – продуктивный вид речевой деятельности, связанный с порождением и фиксацией письменного текста.

Письмо возникло на основе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний, опыта, традиций, культуры. Если звучащая речь существует около полумиллиона лет, то письмо – сравнительно недавнее средство общения: ему не более пяти тысяч лет.

Интересно, что предшественником начертательного письма было предметное письмо: в качестве знаков и символов использовались различные предметы или знаки на предметах, а также символические оптические и звуковые сигналы; примерами могут служить: стрела как знак объявления войны, зарубки, трубка мира у индейцев, татуировки, сообщающие информацию об их владельце, звуки тамтама, передающие весть за несколько десятков километров, дым костра разного цвета (например, темный от сырых дров, или прерывистый), окрашивание вод ручья, хлеб-соль как символ гостеприимства, дошедший до наших дней. Предметное письмо применяется и сейчас: военные знаки указывают на звания и род войск и пр.

На примере истории развития письма у древних шумеров можно проследить, как предметное письмо переходит в графическое: сначала шумеры посылали друг другу глиняные письма; при этом в горшок-«конверт» вкладывались фигурки быков, овец и на горшке черточками указывалось, сколько животных продается. Постепенно горшки заменили дощечками для письма.

Двум современным видам графического письма – идеографии и фонографии предшествовала пиктография, так как любое письмо в древности начиналось с рисунка. Этапом развития пиктографии стало идеографическое письмо, состоящее из фигурных знаков в виде рисунка или объекта. Современные идеограммы могут быть международными: часто используются для экономии времени и пространства в научных работах (алгебраические и химические знаки).

Преимущество фонографического письма, отражающего произношение слова, состоит в том, что количество знаков в нем сокращено с нескольких тысяч до нескольких десятков, более точно передается содержание высказывания. Существует 3 вида фонографии: консонантное письмо – отражает только согласные звуки, слоговое письмо – передает последовательность звуков, слогов (индийское, эфиопское письмо), фонемографическое, алфавитное письмо – использует знаки, передающие гласные и согласные звуки.

В мире письменность имеют 225 языков. Из народов, пользующихся алфавитным письмом, около 30% применяют латиницу, 20% используют индийское письмо, 10% - кириллицу и 10% - арабское письмо (направление письма справа налево).

Психологические и лингвистические особенности письменной речи обусловлены следующими факторами:

- если говорящий наблюдает непосредственную реакцию собеседника на высказывание и регулирует речь, пишущий – в отсутствие реципиента и промежуточной обратной связи – может эту реакцию лишь предугадать, поэтому его речь более обоснованна, развернута;

- пишущий должен сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а затем высказывать суждение, что побуждает его давать однозначно понимаемые описания;

- пишущий ограничен в возможности выразительно интонировать свою речь; отсутствие партнера по общению и соответственно мимики, жестов побуждает его выбирать языковые средства и знаки пунктуации, которые выполняют

роль «заменителей» реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной речи. Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание адресата на те факты, которые он считает наиболее выраженными; часто с этой же целью используются восклицательные знаки со скобками (так называемая «приглушенная восклицательность») в значении «*обратите внимание*», «*подчеркиваю*» и т.д. Многоточия, сочетания знаков (двух-трех восклицательных, восклицательного и вопросительного, «нагнетание» тире и пр.) позволяют передать модальность сообщаемого, облегчить адекватное понимание передаваемого смысла;

- если говорящий чаще всего испытывает дефицит времени (поэтому качество устного высказывания зависит от степени автоматизации речевых навыков и умений), то пишущий может быть не ограничен во времени, поэтому его внимание направлено не только на содержание, но и на форму (насколько адекватно используемая форма передает задуманное содержание, вкладываемый в нее смысл). Пишущий пользуется долгосрочным планированием своей речи, стремясь к логичности, точности, разнообразию языковых средств.

С психологической точки зрения, письмо представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники письма (средства обучения) и собственно письменной речи (цели обучения, средства общения) как продуктивной аналитико-синтетической деятельности, в основе которой лежат определенные речевые механизмы.

Механизмы письма базируются на механизмах говорения.

- **механизм внутренней речи** представляет собой составление внутреннего плана, «конспекта» будущего текста, планирование, программирование содержания, в ходе которого определяются цель и адресат, выявляется обобщенное смысловое содержание и структурно-семантические схемы его реализации;

- **механизм выбора** слов и речевых образцов – на работу этого механизма влияют коммуникативная цель, промежуточные коммуникативные задачи, намерения, отношения между участниками письменного общения, общность жизненного опыта. Формированию этого механизма помогают специальные упражнения: составление плана, ответы на вопросы, «автоматическое письмо» – упражнение, в ходе выполнения которого порождаются семантические ассоциации с темой предстоящего письменного сообщения и их одновременная краткая запись; составление логико-смысловых карт – упражнение, связанное с созданием смыслового комплекса основных понятий обсуждаемой темы в графически упорядоченном и логически связанном виде;

- **механизмы памяти** (оперативной, кратковременной, долговременной) тесно переплетены с предыдущими механизмами, поскольку одновременно с составлением внутреннего плана, конспекта будущего высказывания происходит его редактирование, логическая перегруппировка, укрупнение (объединение), расширение и сокращение единиц текста; образная, словесно-логическая и моторная виды памяти также способствуют созданию опор и ориентиров для речемыслительной деятельности пишущего;

- **механизмы комбинирования и конструирования** – одни из центральных механизмов речевого умения, они лежат в основе такого качества речи, как ее продуктивность. При комбинировании происходит процесс формирования словосочетаний и предложений из известных языковых средств в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях; при конструировании – если высказывание не адекватно какому-либо условию (стилю, тактическому плану пишущего) – происходят изменения в структуре и содержании речевой единицы;

– **механизм осмысления** (установления связей) действует на разных уровнях: с его помощью устанавливаются смысловые связи а) между понятиями, б) между членами предложения, что зависит, в свою очередь, от логики описываемых событий, от формы связи между словами, в) между данным и новым, темой и ремой.

Процесс создания письменного текста включает в себя:

- отбор слов и речевых моделей для создания конкретного текста;
- распределение предметных признаков в группе предложений;
- выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;
- организацию связи между предложениями.

При создании письменного сообщения ключевая роль принадлежит созданию представлений о том, что будет написано, еще до момента написания. Это уровни внутренней речи, которая имеет свою грамматическую и стилистическую структуру, а также специфическую речевую технику.

Уровень внешней письменной речи представляет собой форму графической фиксации внутренней речи. В сложный феномен письменной речи входят навыки

- 1) начертания знаков письма – букв, т.е. каллиграфии;
- 2) правильного перекодирования звуков речи в адекватные знаки письма, т.е. орфографии;
- 3) построения и оформления письменного высказывания, т.е. композиции;
- 4) лексические и грамматические навыки.

В методике обучение иностранным языкам сложилось, как минимум, два подхода, связанных с обучением продуктивной (ее еще называют экспрессивной) письменной речи. Один из них опирается на психолингвистические особенности порождения письменного высказывания. В организации обучения письму центральное место занимает:

- творческий процесс речепорождения,
- личность пишущего,
- его коммуникативные и познавательные потребности,
- целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений,
- анализ аудитории, к которой обращена письменная речь.

Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний, включает в себя три этапа:

- 1) обучение планированию, программированию содержания письменного сообщения;
- 2) обучение реализации замысла письменного высказывания: обучение структурированию письменного сообщения, овладение риторической организацией и композицией текста;
- 3) обучение самоконтролю, редактированию написанного.

Второй подход сориентирован на продукт речевой деятельности – письменное высказывание, текст, речевое произведение, объектом же овладения является форма и организация письменного дискурса. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие продуктивной (экспрессивной) письменной речи тесно связано с рецептивной формой письменной коммуникации – чтением. В процессе взаимосвязанного обучения формируются следующие умения: 1) умение передавать основную информацию прочитанного / прослушанного текста; 2) умение передавать главную идею; 3) умение кратко / детально сравнивать, сопоставлять описываемые факты; 4) умение приводить в доказательство иллюстрирующую

щие примеры, аргументы; 5) умение делать обзор, комбинирование, объединение информации; 6) умение дать характеристику, выразить оценку, собственное отношение к излагаемому (согласие – несогласие, одобрение – неодобрение, порицание, удивление и пр.); 7) умение реферативно излагать информацию, аннотировать и резюмировать ее и др.

Данный подход к обучению письменной речи условно называют текстовым и включает несколько этапов:

1) чтение, осмысление и анализ текстов. В зависимости от дидактической задачи отдельно или комплексно проводится языковой, смысловой, стилистический, композиционный анализ текста;

2) построение высказывания по аналогии с текстом-образцом;

3) написание самостоятельных письменных сообщений.

В обучении русскому языку как неродному можно сбалансированно сочетать возможности указанных подходов в зависимости от уровня владения языком и потребностями обучающихся.

Методика обучения письму дифференцируется в зависимости от этапа обучения неродному, новому языку. До формирования навыков и умений в области репродуктивной и продуктивной письменной речи необходимо овладеть техникой письма, т.е. познакомиться с русским алфавитом, овладеть правилами русской графики, орфографии и пунктуации.

Таким образом, обучение технике письма является начальной стадией обучения письму.

Алфавит (слово, возникшее из сочетания первых букв греческого алфавита – «альфа» и «бета») представляет собой совокупность знаков той или иной системы письма (латинской, русской), расположенных в определенном, традиционно установленном порядке. Количество букв в различных алфавитах зависит от звукового состава языка, например, русский алфавит имеет 33 буквы. Знакомство с русским алфавитом происходит в рамках вводно-фонетико-грамматического курса. Учащиеся знакомятся со звуками русского языка и буквами, обозначающими эти звуки (печатными и рукописными, прописными и строчными: в печатной форме прописные буквы, как известно, отличаются от строчных высотой, а в рукописной форме отличны и по величине, и по начертанию, что может представлять определенную трудность для человека, приступившего к изучению нового для него русского языка. Последовательность изучения русских букв зависит, с одной стороны, от трудности звука, ими обозначаемого; с другой – от трудности начертания самой буквы для учащихся определенной национальности. К примеру, те учащиеся, которые владеют кириллическим или латинским письмом на родном языке, легко овладевают начертанием русских букв. Индийцы, арабы и другие представители, использующие в своей письменности индийское, арабское, иероглифическое письмо, сталкиваются в подобных случаях со значительными трудностями. Отклонения могут быть связаны с увеличением размера строчных букв и уменьшением высоты прописных, с написанием букв *k*, *l* выше строки (интерферирующее влияние латинского алфавита: *k*, *l*) с пренебрежением к характерному для русского письма наклону. Вместе с тем некоторые нарушения, по мнению методистов, вполне допустимы, так как не затрудняют письменную коммуникацию.

Каллиграфия (от греч. *kalligraphia* красивый почерк) представляет собой умение писать четко, разборчиво и красиво, даже искусно; *графика* (от греч. *grapho пишу*) подразумевает совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания и др.) для изображения звуков и звукосочетаний языка на письме.

Графическое и каллиграфическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций: звукового представления, звукового и зрительного восприятия, ассоциирования звуков с соответствующими графемами, рукомоторной деятельностью, сочетающейся с внутренней речью. Трудности, связанные с овладением графикой и каллиграфией, объясняются, помимо несовпадений алфавитов в родном и русском языках, рядом причин:

1) несоответствием во всех языках звуков и букв: во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем букв; для русского языка также характерно обозначение одной буквой ряда звуков (*хорошо*) и несколькими буквами одного звука (*смеяться*); это явление называется полисемией графем (*гриб – грипп*);

2) наличием синонимичных буквенных обозначений: *ц – тс – тьс*;

3) наличием в родном и русском языках одинаковых по начертанию букв, передающих разные звуки: *с, п, р, т*;

4) наличием в русском языке букв с надстрочными и подстрочными элементами, написание которых смешивается: *у – ц, е – в*.

Установлено, что на начальной стадии обучения письму больше половины ошибок является следствием плохого усвоения русской фонетики, поэтому следует уделять достаточное внимание звуко-буквенным соответствиям, так как пишущий всегда отталкивается от слышимого слова и его произношения.

Развитию графических и каллиграфических умений способствуют упражнения такого характера:

- звуко-буквенный и слоговой анализ слов;
- слуховые упражнения;
- списывание с одновременным выполнением заданий: подчеркиванием определенных графем, восстановлением пропущенных в тексте букв;
- группировка слов по определенным признакам (двух- и трехсложные слова, с ударением на определенном слоге, запись цифр словами, выписывание из текста слов, относящихся к одной теме и др.);
- конструирование слов из букв и слогов.

Орфография (от греч. *orthos* прямой, правильный и *grapho* пишу) представляет собой исторически сложившуюся систему правил написания, которая используется в письменной речи. Орфографические правила – обобщающие предписания а) о правописании (правильном написании) слов и их значимых частей; б) об употреблении прописных и строчных букв; в) о слитном, раздельном, дефисном написании слов; г) о переносе слов с одной строки на другую. Овладение орфографией – одна из задач обучения письму.

Основным принципом русской орфографии является морфологический; это значит, что каждая морфема (приставка, корень, суффикс) пишется одинаково, хотя в зависимости от фонетических условий произносится по-разному (*вода – воды*), хотя написание некоторых слов подчинено фонетическому принципу (пишутся, как произносятся: *безыдейный, возник, восстановить*). В написании иногда побеждает закон традиции (как писали раньше), это касается буквы **г** в окончаниях прилагательных (*нового*), буквы **ь** в окончании глаголов (*делаешь*), букв **а** и **о** в одной и той же корневой морфеме (*загорать, но загар*).

В иных языках также существуют принципы написания слов. Так, исторический принцип написания характерен для английского и французского языков, что затрудняет формирование орфографических навыков, требует заучивания слов наизусть. В немецком языке сочетается, как и в русском, ряд принципов: фонетический, смысловозначительный (иероглифический) при доминировании морфологического.

Преодолению трудностей способствует работа над составом слова, различного рода орфографические диктанты: слуховые, зрительные, зрительно-слуховые (или буквенные, звуковые, буквенно-звуковые, слоговые, словарные), самодиктант, а также специальные упражнения: а) копирование текста (списывание) с целью усвоения правил орфографии; б) списывание, осложненное дополнительными заданиями (заполнением пропусков, подчеркиванием определенных букв и т.д.); в) группировка слов (омографов, тематически связанных слов, слов, сходных по составу и пр.); г) написание диктанта на фоне шума или других помех и т.д.

Пунктуация (от лат. *punctum* точка) – понятие, включающее в себя собирание правил постановки знаков препинания и расстановки в тексте знаков препинания как одно из составных умений техники письма.

Современная русская пунктуация функционально и социально значима, набор знаков в тексте не случаен и хаотичен, а системно организован и двояко значим: пунктуация пишущего отражает направленность от смысла к знакам, пунктуация для читающего есть направленность от знака к смыслу. Назначение пунктуации состоит в членении текста в соответствии со структурным, смысловым, интонационным принципами. Социальная сущность пунктуации обнаруживается в закреплении за знаками общих функций и значений: текст воспринимается соответственно расставленным в нем знакам потому, что эти знаки читаются, несут в себе исторически накопленный смысл.

Несмотря на то, что коренных изменений начальной значимости знаков препинания не происходит, пунктуация стабильна на протяжении десятков лет, идет накопление нового, расширение и сужение функций знаков текста, среди изменений:

- разноречивостью в оформлении прямой речи (выделение и невыделение кавычками, нередкое отсутствие резкого разграничения между прямой речью и авторскими словами (иногда только запятой));

- появившиеся к концу XVIII века такие знаки, как кавычки, многоточие, тире, сейчас активно используются, в то время как актуальные для литературы XIX века двоеточие и точка с запятой стали значительно редкими; к примеру, в XIX веке точка с запятой ставилась после обращений, могла разрывать однородные сказуемые, и двоеточие в случаях постановки современного тире;

- разнообразные синтаксические структуры захватило парцеллирование: практически любой член предложения может быть отделен точкой или многоточием;

- двоеточие, предупреждавшее раньше о пояснении, приобретает новое, ритмико-эмфатическое (*эмфаза – выразительность*) качество, как смысловой и графический отграничитель (недаром в названиях вторая часть после двоеточия оформляется с прописной буквы);

- расширение диапазона применения тире, вытеснение им двоеточия, запятой в сложноподчиненном предложении;

- многоточие развивает значения: указание на подтекст, алогизм, неожиданность, неоправданность каких-либо сочетаний слов.

Формирование пунктуационных навыков – необходимый компонент процесса обучения русской интонации.

Известно, что языки различаются по набору знаков препинания и принципам их использования, поэтому человек, незнакомец с русским языком и его пунктуационными традициями и новациями, не способен глубоко осмыслить письменное высказывание, тем более имплицитно выраженный смысл.

Основными знаками препинания, знакомство с которыми осуществляется на начальном этапе, являются точка, запятая (анализируются так называемые

сильные позиции постановки запятых: перед *что, чтобы, когда, а, но*), вопросительный и восклицательный знаки.

В отечественной методике в зависимости от назначения принято выделять:

- учебную письменную речь, под которой понимается выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, а также речевыми умениями. Учебная письменная речь служит эффективным средством обучения и контроля. В иерархии учебных письменных работ важное место отводится разного рода диктантам и самодиктантам (осложненным, с элементами сочинения), копированию или списыванию, подстановочным и трансформационным упражнениям и т.д.;

- коммуникативную письменную речь как одну из форм общения; иными словами, экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение письменного речевого высказывания. Развитие умений выражать мысли в письменной форме происходит на основе и посредством учебной письменной речи, которая, в свою очередь, опирается на технику письма, сформированные графические и орфографические навыки. Целью обучения коммуникативной письменной речи является формирование, развитие, совершенствование умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений, текстов.

Существует деление письменной речи – в зависимости от степени самостоятельности пользователя языка при создании речевого сообщения в письменной форме – на продуктивную и репродуктивную. Продуктивное письмо характеризуется самостоятельностью его создателя в определении содержания и языковой, композиционной формы письменного высказывания: частное письмо, сочинение, эссе и т.д. Репродуктивное письмо соотносится с письменным воспроизведением прослушанного или прочитанного сообщения. Как и продуктивное письмо, репродукция представляет собой творческий процесс, связанный с целым рядом мыслительных операций: расширением, сужением, преобразованием, обобщением информации, полученной при чтении или аудировании. К репродуктивным письменным сообщениям относятся диктант, изложение, конспекты, рефераты, аннотации и т.д.

Многообразие письменных сообщений, имеющих различную функционально-коммуникативную направленность, содержание, композиционную структуру и языковую форму, обуславливает необходимость их классификации по определенному основанию.

Наиболее адаптированной к обучению неродному языку представляется классификация, в основу которой положено выделение типов письменной речи в зависимости от а) ее назначения и сферы использования, функционирования, б) вида письменного сообщения и его связи с конкретными условиями и целями обучения:

1) письменная речь, используемая в учебных (академических) целях. Примерами письменных речевых сообщений являются конспекты, заметки, рецензии, краткие изложения и эссе;

2) письменная речь, используемая в профессиональных целях; реализуется в таких речевых жанрах, как деловые письма, контракты, объявления, отчеты, статьи и протоколы, деловые записи и т.д.;

3) письменная речь, используемая для поддержания личностного общения; существует в виде записок, частных писем, открыток, электронных посланий, факсовых сообщений и т.д.;

4) письменная речь, используемая в личной сфере и личных целях: дневниковые записи, заметки на память, рецепты, записи адресов и т.д.;

5) творческая письменная речь, реализуемая в создании стихов, рассказов, сценариев.

Языковые (тренировочные, подготовительные) упражнения, целью которых является овладение языковым материалом и подготовка к операциям, связанным с письменным выражением мыслей, включают разнообразные упражнения с моделями: имитация, подстановка, трансформация, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т.д. Эти упражнения могут снабжаться ключами для самоконтроля и выполняться во внеаудиторное время.

К речевым упражнениям относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме. Они базируются на типологии письменных сообщений. В их ряду:

1) письменное воспроизведение по памяти прослушанных или прочитанных микротекстов либо письменная реконструкция текста по ключевым словам;

2) написание плана текста в форме вопросов, назывных или простых утвердительных предложений;

3) озаглавливание частей текста, написание тезисов является вариантом упражнения в составлении плана. Тезис есть своего рода развернутый план, в тезисе дается краткая, сжатая формулировка абзаца, смысловой части текста. Написание тезисов способствует формированию умения обобщать прочитанное и делать из него сжатые, краткие выводы. Вместе с тем если для составления плана нужно уметь разложить текст на части, то для написания тезисов необходимо уяснить логическую связь частей текста;

4) изложение представляет собой письменный пересказ прочитанного или прослушанного текста, традиционное упражнение в развитии *репродуктивной* письменной речи на основе текста-образца. Различают следующие виды изложений: краткий письменный пересказ фабульного текста, подробное изложение услышанного рассказа, изложение с трансформацией (например, от другого лица), изложение-версия с сохранением канвы авторского повествования, изложение с элементами сочинения, т.е. сжатое, развернутое, свободное изложение. Отбор текстов для изложения должен проводиться с учетом их структуры: тексты цепочечной структуры (повествовательные) активизируют мнемическую деятельность (мнемоника – *искусство запоминания* – базируется на ассоциациях), поэтому такого рода тексты целесообразно использовать в начале обучения письменной речи. Тексты разветвленной структуры, активизирующие мыслительную деятельность по их реконструкции, лучше давать на более продвинутых этапах обучения. Обучение изложению позволяет: а) совершенствовать умения понимать, запоминать рецептивно воспринимаемую информацию; б) вырабатывать умения ориентации в тексте, определения смысловых вех, логической последовательности фактов, событий; в) развивать умение дифференцировать информацию; г) лучше усваивать языковой материал и контролировать степень его усвоения. Работа над изложением предполагает ряд этапов: слушание текста, проверка с помощью вопросов его понимания (при этом лучше запоминается информация), составление плана, повторное прослушивание, написание изложения, проверка качества решения задачи, критический разбор и работа над ошибками;

5) конспект и его написание связаны с выбором из текста (или аудиотекста) опорных предложений, несущих основное смысловое содержание, запись мыслей автора текста-источника в свернутой, обобщенной форме для дальнейшего использо-

вания этих записей, в частности для восстановления текста авторского сообщения. В конспекте, помимо основных вопросов и формулировок, подробно записываются факты и примеры, поясняющие или доказывающие эти факты. Конспект – своего рода систематизированное изложение текста с добавлением собственных выводов и заметок по поводу содержания текста источника;

б) реферат и его написание (реферирование) соотносится с лаконичным изложением основных мыслей текста-источника, их систематизацией, обобщением, оценкой. Ключевые функции реферата – информативная, поисковая, адресная, коммуникативная. Для реферирования необходимо овладеть следующими языковыми и речевыми навыками и умениями: делать лексико-грамматическое перефразирование, применять принятую терминологию, использовать аббревиатуры и сокращения при записи частотных словосочетаний и терминов, корректно оформлять ссылки, прогнозировать тематическую направленность текста и его частей по заголовку и ключевым словам, членить текст на смысловые части, устанавливать между ними логические отношения, находить смысловые вехи частей, обобщать излагаемые в тексте факты и т.д. Система упражнений, обучающих реферированию, включает задания: выписать из абзацев текста определенные конструкции, подвергнуть их трансформации, сократить предложения, заменить придаточные предложения оборотами, дать письменные ответы на вопросы, реконструировать текст по ключевым словам, выписать основные мысли (информационное ядро) абзацев и объединить их в связный текст, аргументировать основные положения текста и т.д.;

7) аннотация и аннотирование соотносятся с кратким, связным изложением содержания текста-источника с целью ориентации реципиента, сообщение ему кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности, назначении. Обычно содержит библиографическое описание, выходные данные, сведения об авторе. Это предельно сжатая характеристика материала, имеющая справочный характер, небольшая по объему. Обучению аннотированию базируется на предварительно составленных текстах-источниках с помощью серии упражнений: определить и написать, к какой области знаний относится статья, текст (просмотровое и ознакомительное чтение с целью составить общее представление об источнике), выделять главную мысль частей текста, сгруппировать с учетом основной мысли всего текста (повторное, изучающее чтение отрывков текста), языковая обработка и письменное изложение информации в виде краткой характеристики по следующему плану: выходные данные, тема и основные положения, дополнительные сведения (структура, базовые источники, адресность) и т.д.;

8) описание, наряду с другими типичными способами построения текста (функционально-семантическими типами текста: повествованием, описанием, рассуждением) предполагает передачу впечатлений от фактов, явлений, событий, предметов и их признаков с целью создания определенного образа. В качестве упражнения способствует умению логично, последовательно передавать на письме определенное содержание;

9) сочинение – сложный вид творческого упражнения, своего рода высший этап работ при обучении письменной речи. Следующие виды сочинений в их перечислении отражают степень нарастания трудностей: а) сочинение-характеристика, б) сочинение-сообщение (фактов, событий), в) сочинение-объяснение (фактов, процессов, поступков), г) сочинение-оценка.

10) резюме – краткое изложение сути написанного, услышанного, прочитанного; с методической точки зрения является ключевым по отношению к другим видам компрессии текста. Обычно составляет одну треть от общего объема оригинала, не содержит элементов интерпретации и критической оценки;

11) рецензия на книгу, спектакль, фильм предполагает не только краткое изложение содержания, но и его критическую оценку: при этом главную роль играет не объективная, а субъективная (оценочная) информация, воздействующая на читателя.

12) быстрое, или автоматическое, письмо представляет собой упражнение, в ходе выполнения которого происходит порождение семантических ассоциаций в связи с темой предстоящего письменного сообщения и их одновременная краткая запись с целью последующего использования в качестве конспекта или заметок. Учащимся необходимо выполнить это упражнение в рамках жесткого лимита времени: в течение 5-10 минут быстро, без остановки зафиксировать как можно больше мыслей.

13) частное бытовое письмо используется как задание в творческой письменной речи на начальном этапе. Пишущий должен не только продумать содержательную канву письма, но и оформить в соответствии с русской эпистолярной традицией: обратиться к адресату, выразить приветствие, извинение за молчание, благодарность, к примеру, за поддержку, изложить суть письма, рассказать об актуальном в своей жизни и жизни общих знакомых, задать вопросы, относящиеся к открытой личной зоне и профессиональной (иной) деятельности адресата, высказать свое пожелания адресату, завершить письмо.

К числу ошибок можно отнести:

1) Фонетизмы – написание слова на основе слухового его восприятия, без учета соответствующих правил обозначения буквами звуков, входящих в данное слово.

2) Ошибки, обусловленные перенесением отдельных явлений родного языка в изучаемый русский язык, например, *декабарь (декабрь)* – рассекается стечение согласных, нехарактерное для многих языков.

3) Ошибки неправильного обобщения особенностей явлений изучаемого языка, например, *искаю (ищу)* – ошибка возникла вследствие неправильной аналогии с группой глаголов на -ать.

4) Ошибки, обусловленные образованием ложных автоматизированных связей, например, *Завтра я не буду приходить (не приду) на занятия* – смешение образования простой и сложной форм будущего времени видовых пар глаголов.

5) Ошибки, связанные с неумением применять грамматические правила, например, *Он много знала (знал). Они очень рада (рады)* – рассогласование грамматической основы в роде и числе.

К ошибкам может привести неумение:

– создавать собственные тексты разных жанров (план, тезисы, конспекты, аннотации, резюме, рефераты, заявления, изложения, сочинения и т.д.), относящиеся к разным сферам общения;

– использовать приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства;

– писать под диктовку;

– передавать своими словами содержание прослушанного;

– находить и исправлять разнородные ошибки (IV сертификационный уровень).



Контрольные вопросы

1. В чем состоит связь письма и других видов речевой деятельности: устной речи, чтения? Как это связано с историей возникновения и становления письма?
2. Какими факторами обусловлены психологические и лингвистические особенности письменной речи?
3. На каких механизмах базируется письменная речь?
4. Что представляют собой уровни письменной речи и как они определяют построение обучения письму на изучаемом языке?
5. Каковы, на ваш взгляд, основные цели обучения письму? Обоснуйте свой ответ.
6. Что включает в себя методическое понятие техника письма и как организуется обучение технике письма в учебном процессе овладения РКИ?
7. В чем особенности обучения иностранцев русскому алфавиту, каллиграфии и графике, орфографии и пунктуации?



Задания для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте языковые (тренировочные) и коммуникативно-речевые упражнения, направленные на формирование навыков и умений в письме, письменной речи.
2. Разработайте упражнения при обучении письму.

БЛОК ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Модуль 1



Практическое занятие 1. Урок русского языка как неродного



Методическая справка

Урок представляет собой основную организационную единицу учебного процесса; назначение урока состоит в достижении завершенной, но промежуточной цели обучения. Урок строится с учетом программы обучения. Под **системой уроков** подразумевается серия практических занятий, объединенных одной темой, целью.

Урок русского языка как иностранного имеет свои *специфические черты*, обусловленные основной стратегией обучения: направленностью на коммуникацию. Две особенности являются основополагающими и выделяются всеми исследователями:

1 Комплексный характер урока. На уроке взаимосвязанно и взаимообусловленно развиваются четыре вида речевой деятельности: слушание с пониманием, говорение, чтение, письмо. Один из видов речевой деятельности является ведущим на каждом конкретном уроке. Ведущие виды речевой деятельности чередуются в зависимости от цели урока.

2 Коммуникативная направленность урока, которая выражается в практической направленности, т.е. в умении пользоваться языком как средством общения. Знания по грамматике являются вспомогательным и необходимым фактором для развития и формирования речевых умений и навыков.

Специфика урока неродного языка проявляется в его произвольном планировании, т.е. преподаватель имеет возможность варьировать компоненты урока, определять их последовательность.

Кроме вышеперчисленных особенностей урока иностранного языка другими исследователями указываются и другие.

1 Гуманистический подход к обучению. Гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания.

2 Атмосфера общения. Обучение общению может осуществляться только в условиях, когда учитель и ученики являются речевыми партнерами.

3 Единство целей. На уроке проводится работа над разными аспектами языка (фонетикой, грамматикой, лексикой) и над развитием умений в различных видах речевой деятельности (аудированием, чтением, говорением, письменной речью). При планировании урока РКИ выделяется одна основная практическая цель. Все остальные цели трансформируются в задачи, за счет решения которых обеспечивается достижение основной практической цели.

4 Адекватность упражнений цели урока. Адекватность упражнений означает их соответствие тому виду речевой деятельности, который развивается на данном уроке. Кроме того, адекватность есть соответствие упражнений характеру формируемого навыка.

5 Последовательность упражнений. Очень важно расположить упражнения таким образом, чтобы каждое предыдущее упражнение являлось опорой для следующего, планировать урок от простого к более сложному.

6 Иноязычная речь – цель и средство обучения на уроке. Каждый вид речевой деятельности выступает как целевое умение, однако при обучении, например, монологическому высказыванию в качестве опоры может быть использован текст для чтения. В этом случае текст будет выступать средством обучения говорению. Также следует отметить, что урок иностранного языка должен вестись на иностранном языке, где речь учителя в общей сложности не должна превышать 10% времени урока.

7 Логика урока иностранного языка. Урок должен быть логично спланирован, что подразумевает:

- Соотнесенность всех этапов урока с основной целью;
- Соразмерность всех этапов урока и подчиненность их главной цели по времени выполнения;
- Последовательность и поэтапность в овладении речевым материалом, когда каждое упражнение подготавливает выполнение следующего;
- Связность урока, которая может обеспечиваться речевым материалом (лексические единицы содержатся во всех упражнениях), предметным содержанием (все компоненты урока объединены общей темой), общим замыслом (урок-дискуссия).

8 Индивидуализация. Обучение иностранному языку предполагает учёт всех психолого-возрастных особенностей учащегося, его индивидуальности, склонностей. Одни и те же приемы и методы по-разному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальных особенностей.

9 Разнообразие форм работы учеников. Объединение индивидуальной работы и коллективной. Индивидуальная работа – ответ по очереди, опрос учеников, индивидуально-массовая тренировка. Коллективные формы – работа в парах, группах, хоровые ответы. Коллективные формы являются перспективными для обучения общению. Они увеличивают время активности учеников и уменьшают состояние тревоги, помогают преодолеть страх сделать ошибку.

10 Ситуативность. Для развития устной речи необходимо использовать учебные ситуации общения. Под учебной ситуацией понимается специально созданные условия, обстоятельства, система взаимоотношений собеседников в целях учебно-воспитательного воздействия на учащихся при осуществлении речевых действий на иностранном языке. Учебная ситуация по возможности должна быть адекватна реальной ситуации общения, в которой употребляется осваиваемое языковое явление. Учебная ситуация должна быть предельно ясна учащимся. Это значит: четко определена задача (о чем спросить, что узнать у собеседника, о чем рассказать, что нужно доказать, уточнить, опровергнуть и т. п.). Учащиеся знают

то, что от них требуется, что они могут сделать, так как выполнение задания обеспечено конкретным языковым (слова, словосочетания, структуры) и речевым (готовые речевые клише) материалом, усваиваемым или усвоенным.

11 Новизна. Новизна как компонент методического содержания урока иностранного языка является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Здесь имеется в виду новизна содержания учебных материалов, новизна формы урока (урок - экскурсия, урок - пресс-конференция), новизна видов работы, - иначе говоря, постоянная (в разумных пределах) новизна всех элементов учебного процесса.

12 Мотивационная обеспеченность урока. Мотивация на уроке обеспечивается, прежде всего, осознанием учащимися успешности изучения иностранного языка, ощущения прогресса в учении. Большая роль в мотивационном обеспечении урока принадлежит доступности и посильности предлагаемых заданий. Упражнения предлагаются по принципу от простого к сложному. К упражнениям даются образцы выполнения, необходимые опоры, ключи и т.п. Для осознания успешности и учения-общения важна также оценка, взаимооценка и самооценка. Это вызывает чувство удовлетворения и мотивирует дальнейшее учение.

13 Урок – часть обучающей системы. Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он не является самостоятельной единицей учебного процесса. Каждый урок – это звено, часть в цикле уроков, связанных между собой и обуславливающих друг друга. Уроки, как правило, объединяются в циклы в соответствии с определенной темой, поэтому для того, чтобы четко представлять перспективу работы по теме, учителю необходимо составить тематический план уроков по теме.

14 Содержательность урока иностранного языка. Требования к содержательности урока охватывают следующие моменты:

- во-первых, значимость самого материала, которым оперируют на уроке;
- во-вторых, соответствие приемов и упражнений задачам урока;
- в-третьих, оптимальное соотношение тренировки учащихся в усвоении материала и его использовании в речи.

15 Контроль на уроке иностранного языка. На уроке иностранного языка, как правило, не выделяется в отдельный этап урока и не проводится открытый контроль (за исключением контрольных работ по грамматике, диктантов, а также итоговых контрольных работ, на которых проверяется уровень владения учащимися умениями в аудировании, чтении, говорении). Тем не менее, текущий контроль осуществляется на каждом уроке: ответы учащихся на вопросы учителя, выполнение тестовых заданий, пересказ текста и другие формы работы дают учителю информацию о процессе усвоения учащимися изучаемого материала, уровне сформированности навыков и умений. Не на каждом уроке можно проверять домашнее задание в том объеме, в котором оно было задано: успешное выполнение аналогичного задания на уроке будет свидетельствовать о том, что учащиеся успешно справились и с домашним заданием.

Содержание современного языкового образования и закономерности процесса обучения определяют ряд неперенных требований к уроку:

- 1) урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на практике;
- 2) урок может и должен быть вариативным по структуре и приемам обучения;

3) одним из базовых требований к уроку является его научность, т.е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;

4) существенной стороной урока – при групповой (коллективной) форме работы учащихся – является индивидуализация обучения – условие, обеспечивающее работу каждого учащегося в доступном темпе, стимулирование способностей и создание учебной перспективы в отношении конкретного обучающегося;

5) будучи своего рода педагогическим произведением, урок должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся;

6) соблюдая основные требования к уроку, педагог вносит в осуществление этих требований и в сочетание компонентов урока свой методический «почерк», свое искусство, ориентируясь в то же время на характеристику учащихся и целевые установки практического занятия;

7) урок обязан обладать внутренней логикой с четким переходом от одной части урока к другой в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению цели урока);

8) на уроке должны осуществляться как планомерное повторение, так и систематический контроль освоенного, что позволит учителю находить рациональные пути к развитию учебных достижений учеников;

9) главный критерий качества урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в достижении целей урока, в динамике обучения;

10) применение технических средств обучения не должно быть случайным, но должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

11) неременный и обязательный аспект проведения урока – воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся; все компоненты урока: содержание, средства, условия, педагог и т.д. призваны обладать нравственно-воспитательным потенциалом;

12) предпосылкой к реализации вышеперечисленных требований, условием эффективности обучения является личность учителя, сочетающая в себе языковую, коммуникативно-речевую, поведенческую, профессионально-педагогическую культуру общения.

Типология уроков, предлагаемая отечественными методистами, разнообразна и осуществляется на ряде оснований.

Наиболее распространено деление уроков на подготовительные и речевые, в комплексе каждый тип уроков реализует планируемые цели обучения: *подготовительные уроки* направлены на введение нового языкового материала и формирование на этой основе речевых навыков; *речевые уроки* развивают речевые навыки и совершенствуют речевые умения.

Выделяют также *уроки «передачи информации»*, когда педагог обучает учащихся в рамках традиционной методики, передает им определенную сумму знаний, организует усвоение материала; результатом такого урока являются правильные высказывания учащихся или воспроизведение с трансформациями усвоенного материала; и *уроки взаимодействия*, на которых основное внимание уделяется иноязычному общению, установлению социальных отношений между отдельными учащимися, учащимся и группой, учащимися и педагогом.

В методической литературе существует достаточно большое количество классификаций типов уроков. В основу классификаций положены различные основания.

Традиционно в дидактике уроки классифицируются:

- 1) по основной дидактической цели;
- 2) по основному способу проведения уроков;
- 3) по основным этапам учебного процесса.

По основной дидактической цели выделяют такие типы уроков:

- урок ознакомления с новым материалом;
- урок закрепления изученного;
- урок применения знаний и умений;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок проверки и коррекции знаний и умений;
- комбинированный (смешанный) урок.

По основному способу проведения уроки подразделяются:

- в форме беседы, лекции,
- самостоятельной работы учащихся,
- лабораторных и практических работ.

По основным этапам учебного процесса выделяют:

- уроки первичного ознакомления с материалом;
- уроки усвоения понятий, законов, правил;
- уроки применения знаний на практике;
- смешанные или комбинированные уроки.

Типы уроков по М.И. Махмутову:

1. Урок изучения нового материала

Здесь входят вводная и вступительная части, наблюдения и сбор материалов - как

методические варианты уроков:

- Урок – лекция.
- Урок – беседа.
- Урок с использованием учебного кинофильма.
- Урок теоретических или практических самостоятельных работ (исследовательского типа).
- Урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке).

2. Уроки совершенствования знаний, умений и навыков

Здесь входят уроки формирования умений и навыков, целевого применения усвоенного и др.:

- Урок самостоятельных работ.
- Урок - лабораторная работа.
- Урок практических работ.
- Урок – экскурсия.
- Семинар.

3. Урок обобщения и систематизации:

Здесь входят основные виды всех пяти типов уроков.

4. Уроки контрольные.

Учёт и оценка знаний, умений и навыков:

• устная форма проверки (фронтальный, индивидуальный и групповой опрос);

- письменная проверка;
- зачет;

- зачетные практические и лабораторные работы;
- контрольная (самостоятельная) работа;
- смешанный урок (сочетание трех первых видов).

5. Комбинированные уроки:

На них решаются несколько дидактических задач,



Вопросы для обсуждения:

1. Основные черты урока РКИ.
2. Требования, предъявляемые к уроку РКИ.
3. Какую типологию уроков РКИ предлагают отечественные методисты?
4. Какие классификации уроков РКИ существуют в методической литературе



Практические задания и упражнения:

1. Проанализируйте любой урок по русскому языку как иностранному с точки зрения разных классификаций.
2. Прочитайте статью Д.С. Трухановой «Роль натурального урока при обучении РКИ в языковой среде».

В современной методике активно разрабатываются различные приемы обучения РКИ, в том числе в условиях языковой среды метрополии и создаваемой на её базе лингводидактической среде. Говоря о языковой среде, мы подразумеваем вслед за И.А. Ореховой «исторически конкретный лингвокультурный социум», «разноплановое многоуровневое явление действительности», которое характеризуется наличием естественных достоверных виде- и аудиорядов, речевого ситуативного ряда, насыщенного ряда фоновых знаний, обучающей стихии языка и др., а под лингводидактической языковой средой – «продукт деятельности методистов/преподавателей с целью педагогической организации лингвокультурных реалий». Лингводидактическая среда, бесспорно, явление комплексное, которое включает ряд обучающих компонентов и приемы педагогического управления этой средой. Одним из таких приемов является проведение натурального урока, который мы трактуем как практическое занятие, организованное с использованием атрибутов языковой среды, перечисленных выше (достоверный аудио- и видеоряд и др.) Часто на практике мы встречаемся с подменой или заменой натурального урока экскурсией, совместным просмотром преподавателем и студентами достопримечательностей, походом в театр/на концерт/в кино. Хотя нельзя отрицать, что указанные мероприятия полезны для развития и коммуникативной, и социокультурной компетенций обучающихся, все же данный факт актуализирует вопрос об определении понятия «натуральный урок» и выделении его специфических характеристик. Поэтому с одной стороны, мы

должны отделить натуральный урок от различных форм организации внеаудиторного времени, акцентируя внимание на слове «урок». С другой стороны, натуральный урок имеет значительные отличия от классического аудиторного занятия, проводимого также в языковой среде с использованием аутентичных материалов и преподавателем-носителем языка, поэтому и с этой позиции требуется провести тонкую грань. Попробуем последовательно развести названные выше методические понятия, не пытаясь нивелировать значение ни одного из них. Во-первых, надо признать, что натуральный урок связан с обучающей деятельностью педагога и является одним из типов практического занятия по РКИ. Поэтому натуральный урок с точки зрения целеполагания имеет совершенно конкретные образовательные, развивающие и воспитательные цели и задачи (формирование и развитие языковых/речевых умений и навыков), согласованных с программой курса и календарно-тематическим планом, не нарушающих тематическую доминанту данного этапа обучения. Таким образом, экскурсии, посещение выставок, театров и проч. без четко сформулированной педагогической задачи не может быть названо натуральным уроком. Кроме того, натуральный урок сохраняет структуру комплексного практического занятия и включает типичные составляющие: организационный момент, задающий установку на приобретение определенного типа знаний, развитие умений и навыков, объяснение и закрепление нового материала с помощью упражнений, контроль. В то время как экскурсии, походы в театры, на выставки, занятия в кружках проходят в свободной форме. Однако стоит отметить, что натуральный урок по сравнению с аудиторными занятиями наименее трафаретен, оживляет учебный процесс. Сама идея проведения урока за пределами аудитории – нарушение стереотипа когнитивной деятельности, сложившегося у учащегося, что позволяет повысить интерес к обучению. Если вернуться к вопросу о целеполагании, то нужно сказать, что одной из основных целей натурального урока кроме развития определенных умений и навыков в различных видах речевой деятельности, является расширение ряда фоновых знаний учащихся. Без овладения социокультурной компетенцией нельзя говорить об овладении языком. Известно, что ареалами приобретения фоновых знаний могут быть любые фрагменты действительности. Задача преподавателя – отобрать те, в которых в наибольшей степени сконцентрированы фоновые знания. Наиболее результативно, как показывает наш эмпирический опыт, проводить натуральные уроки в музеях разной тематики (речь идет не только о картинных галереях и музеях изобразительных искусств, но и музеях естественных наук), а также на исторических значимых улицах и площадях города. Усвоение значительной информации для развития социокультурной компетенции проходит через усвоение социокультурных стереотипов общения в разных ситуациях, расширение актуального тезауруса речевых стереотипов (которые меняются с изменением реалий быта, например, изменение приветствий и прощаний, обращений со сменой политического режима), получение новой лингвострановедческой информации (как исторической, так и сведений, необходимых для удовлетворения элементарных прагматических потребностей). Этот процесс в рамках натурального урока проходит, с одной стороны, в стихии языковой среды, с другой стороны, под контролем педагога, что дают право рассматривать натуральный урок и как эффективный способ расширения социокультурной компетенции, и как форму лингвокультурной адаптации. Об этих важных для методики преподавания РКИ функциях натурального урока писали представители разных методических школ, например, И.А. Орехова (Гос. ИРЯ

им. А.С. Пушкина), Н.В. Поморцева (РУДН), Г.Г. Гончар (БГУ) и др. Во-вторых, как и другие занятия, *натурный урок* включает ряд упражнений. Если рассматривать упражнение как «структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе», то можно выделить ещё одну специфическую черту *натурного урока*. *Натурный урок* всегда включает упражнения, использующие объективные атрибуты языковой среды. И.А. Орехова выделила несколько типов таких упражнений, которые помогают управлять обучающей стихией языка, среди таковых: рецептивные упражнения, формирующие умения воспринимать неадаптированную речь носителей языка и извлекать информацию из неадаптированных текстов различного объема и содержания; программированные упражнения, предполагающие заполнение необходимой информацией, добытой в реальной языковой среде, некоего трафарета; собственно речевые упражнения, представляющие собой некую коммуникативную задачу, решение которой можно получить, только самостоятельно осуществляя коммуникацию в языковой среде. В *натурном уроке* все типы таких упражнений успешно интегрируются в рамках одного занятия. Так, для примера, возьмем *натурный урок* в интернациональной группе, проводимый в историческом центре и ориентированный на уровень А2+. Назовем лишь некоторые варианты упражнений в качестве иллюстративного материала. В данном уроке аутентичными материалами для рецептивных упражнений будут устные объявления в транспорте, урбанистический ономастический ландшафт, адекватный для данного уровня. Преподаватель обращает внимание учащегося на тот или иной текст и проверяет понимание через вопросы-практические задачи (Например, «Где находится ...? Как пройти ...? Куда нужно идти, чтобы попасть в/на ...? Что находится в/на...? Какие (улицы/дома/здания и проч.) находятся ...?»). Программируемыми упражнениями могут выступить задания типа: «Впишите названия улиц, станций, достопримечательностей в карту», «Выпишите из карты...», «Восстановите маршрут (соедините точки в последовательности маршрута)», «Сделайте подписи к открыткам...», «Восстановите информацию о памятнике/объекте... на основании рассказа преподавателя/однокурсника». Речевыми упражнениями являются упражнения, которые можно схематично описать так: «Опишите то, что Вы видите» («Опишите дом/памятник/площадь...»), «Сравните объект с достопримечательностями Вашего города / Вашей страны. Расскажите о нем». Последний тип упражнений включает механизм компарации и помогает реализовать диалог культур на уроке. Уровень сложности упражнений и задач зависит, естественно, от уровня владения языком и конкретных задач урока. В-третьих, классификации уроков, представленные в методической литературе, основаны на выборе цели обучения, выбора основного вида речевой деятельности, аспектов обучения, количества учащихся. *Натурный урок* будет меняться в зависимости от изменения всех названных выше параметров, однако они не помогают определить его сущностные характеристики. Отметим только, что *натурный урок* ориентирован на обучение практически всем видам речевой деятельности при доминировании говорения, аудирования и чтения и представляет собой комплексное явление. В-четвертых, заметим, что на *натурном уроке* у обучающихся задействованы различные виды памяти (вербальная, образная, двигательная и эмоциональная). Это помогает изученному материалу попасть в долговременную память и, тем самым, делает *натурный урок* эффективным. Таким образом, *натурный урок* – это одна из

разновидностей основных организационных единиц учебного процесса, имеющая целью развить определенные речевые умения и навыки, а также организовать эффективное усвоение ряда фоновых знаний через применение специфических упражнений, использующих атрибуты языковой среды, и делегированных на выполнение в языковой среде. *Натурный урок* – это одно из эффективных средств управления лингводидактической средой, которое занимает важное место в формировании вторичной языковой личности инофона. Теоретическая база для развития методики проведения натурального урока была создана преподавателями Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина И.А. Ореховой и Е.В. Нечаевой с опорой на многолетний опыт работы. В настоящий момент созданием практических разработок для разного контингента обучающихся в рамках десятимесячного обучения занимаются преемники названных методистов Института.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое натурный урок? Какова его цель?
2. Чем натурный урок отличается от других форм организации внеаудиторного времени (экскурсий, походов на выставки, в театр и т.п.)?
3. Что такое фоновые знания и как натурный урок помогает их сформировать?
4. Какие упражнения может включать натурный урок?
5. Предложите свой вариант натурального урока.



Практическое занятие 2. Модель построения урока РКИ



Методическая справка

Модель построения урока подразумевает определенный набор и типичную последовательность обучающих действий педагога и учебных действий учащихся в процессе овладения иноязычными навыками и умениями. Эту модель может избрать учитель, автор учебника, по которому работают ученики.

В зарубежной методике предложено несколько моделей построения, динамичного развертывания уроков языка:

1) *модель «презентация, практика, применение»* («три П») выделяет в уроке три этапа: на этапе презентации осуществляется введение нового материала (формы и значения), учитель повторяет, демонстрирует, иллюстрирует материал; на этапе практики осуществляется тренировка учащихся в использовании введенного материала через систему упражнений: заполнение пропусков, дополнение словосочетаний, предложений, воспроизведение по опорам и средствам наглядности, заучивание диалогов и др. (этот процесс с самого начала носит управляемый характер, контролируется учителем, затем педагог может перейти к свободному управлению); на третьем этапе учащиеся самостоятельно используют в речи усвоенные явления, учитель же регулирует их деятельность. Вариантом этой модели является модель «три П наоборот»: обучение начинается с выполнения коммуни-

кативного задания учащимися, а затем, исходя из того, как они с ним справились, осуществляется работа над лексико-грамматическими средствами, речевыми навыками и умениями;

2) *модель «вовлечение, изучение, активизация»* предложена Дж. Хармером, связана с вовлечением учащихся в деятельность, внимательное наблюдение ими за формой, изучение и анализ используемых языковых средств с последующей активизацией и экспериментированием в употреблении средств языка и речи в новых для учащихся контекстах, ситуациях;

3) *модель «аутентичность, ограничение, усвоение»* Дж. Сквивинера отражает характер используемого материала и методику работы с ним: аутентичность связана с применением аутентичного материала в подлинно речевых упражнениях и коммуникативных видах речевой деятельности; ограничение предполагает целевой отбор материала и его систематизацию в соответствии с промежуточными и итоговыми целями урока, обучения в целом; работа над усвоением формы конкретной единицы языка осуществляется с помощью упражнений разных типов, визуальных средств и др.

Построение урока русского языка как неродного, или его композиция, представляет собой ряд сменяющихся этапов, в которых разные виды деятельности обучающихся и обучающихся следуют один за другим.

Этап урока – относительно самостоятельная его часть, имеющая промежуточные по отношению к общей цели занятия задачи (цель). Этап урока связан также с практической реализацией на занятии того или иного метода обучения.

Традиционно принято рассматривать следующие этапы, компоненты урока:

- организационный момент; установка и цель урока;
- введение нового материала;
- тренировка; формирование навыков и их контроль;
- формирование и развитие умений во всех видах речевой деятельности;
- оценка деятельности учащихся;
- формулирование и запись домашнего задания.

Организационная, или вводная, часть урока имеет важное значение: учащиеся настраиваются на работу, активизируются зрительный, слуховой, артикуляционный анализаторы, учащиеся воспринимают установку педагога на усвоение конкретного программного материала. Вместе с тем в реальной практике не всегда используются данные рекомендации: не подготовив учащихся к деятельности, игнорируя мотивационный потенциал вводной части, преподаватель сразу же переходит либо к проверке домашнего задания, либо к объяснению нового языкового явления и т.д. Начало урока лучше связать с фронтальной работой – организационной формой деятельности, в которую включается весь учебный коллектив; это снимает чувство напряжения, позволяет вначале «распределить ответственность» за качество речи между учениками. Фонетическая зарядка, короткая беседа вводит группу в атмосферу русского языка.

Главные задачи решаются в основной части урока: введение материала – языкового, речевого, его тренировка, закрепление, активизация в устной и письменной речи.

Заключительная часть урока, как правило, посвящается подведению итогов работы, разъяснению домашнего задания и его сути: это не повторение пройденного, а углубление и расширение знаний, навыков, умений в ходе самостоятельной работы.

При планировании этапов урока полезен учет следующих рекомендаций:

- этапы урока должны характеризоваться связностью, тематическим единством урока;

- этапы урока должны быть логично и последовательно выстроены, к примеру, трудные, операционные задания могут предшествовать не менее трудным, но интересным (чтение фабульного текста, обсуждение актуальной проблемы);

- объединяя этапы урока общим замыслом и формой проведения (например, урок-экскурсия), следует обеспечить вербальную связь урока («Сначала делаем..., потом...»), т.е. каждый последующий этап урока связывается «мостиком» с предыдущим;

- наиболее строго организованные части урока – его начало и конец, вместе с тем так называемые подвижные задания лучше сосредоточить в окончательной фазе урока, когда учащиеся устали;

- урок следует заканчивать на позитивной ноте, что пролонгирует мотивацию, укрепляет веру учащихся в свои способности.

Составные части урока находятся в тесной взаимосвязи и осуществляются в определенной последовательности. Уроки имеют самую разнообразную структуру, их нельзя планировать и проводить шаблонно, по единой, раз и навсегда установленной схеме.

Каждый урок отличается от других уроков своими особенностями, даже если они проводятся по одному и тому же предмету в параллельных классах. На уроке всегда можно увидеть специфический «педагогический почерк» учителя. Однако в связи с тем, что различные способы классификации устанавливали ограниченное число типов урока, существовала устойчивая тенденция к закреплению за каждым из этих типов определенной, довольно жесткой структуры.

Структура урока должна быть гибкой. Структура урока зависит от поставленных целей, содержания изучаемого материала, методов и приемов обучения, используемых на уроке, уровня подготовки и развития учащихся, места урока в учебном процессе. Она определяется этапом обучения, местом урока в серии уроков, характером поставленных задач.

Планирование урока включает три основных этапа:

1 Определение задач урока и подготовка материала.

2 Планирование начала урока.

3 Планирование основной части урока и его заключения.

Первый этап планирования – определение задач урока и подготовка материала предусматривает процедуру в шесть пунктов, которые соответствуют пунктам в так называемой «шапке» плана урока.

Первый пункт этой части урока – определение названия урока, то, что отличает один урок от другого. Название связано с материалом урока, его содержанием. Названием урока могут послужить: краткое описание сюжета или ситуации, строка из диалога, обращение персонажа урока к учащимся и т. д.

Второй пункт в «шапке» плана урока – это тематика: указываются все темы, которые затрагиваются в общении на уроке.

Третий пункт на данном этапе планирования – определение цели и задач урока.

Общей целью обучения русскому языку как иностранному является обучение иноязычной культуре, в частности адекватному речевому поведению в формальных и неформальных ситуациях, и обучение вербальной коммуникации, понимаемой как обмен информацией, мыслями, чувствами.

Общепринятым считается, что каждый урок должен обеспечивать достижение практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей через решение конкретных задач.

Формулировка *практической цели* урока должна быть четкой и конкретной. Она формулируется в терминах коммуникативных функций или коммуникативных умений. В этом случае правильными будут следующие формулировки цели: «Формирование лексических навыков», «Развитие техники чтения», «Развитие монологических умений».

Реализация цели возможна благодаря решению ряда задач. Определяя задачи, учитель намечает определенный путь достижения цели, а также конкретизирует уровень или качество формируемого навыка и умения, поскольку достижение цели может быть рассчитано на несколько уроков. Задачи урока указывают на формирование речевых умений учащихся в различных видах речевой деятельности. Обмен информацией (прием и передача ее) осуществляется посредством видов речевой деятельности. Прием (понимание) информации достигается посредством слушания и чтения, передача информации – посредством говорения и письма. Каждый вид речевой деятельности как сложное умение включает комплекс простых речевых умений. Их формирование находится в сфере задач обучения, из них выбираются конкретные задачи урока.

Примеры формулировок задач урока:

- учить писать текст поздравительной открытки;
- тренировать учащихся в употреблении новой лексики (указываются слова);
- актуализировать лексику по теме (указываются слова);
- учить воспринимать на слух диалогический текст (указывается текст);
- учить вести беседу по теме (указывается тема);
- активизировать лексико-грамматические навыки (указать конкретно какие);
- систематизировать знания учащихся о предлогах (перечисляются предлоги);
- учить учащихся читать про себя и составлять план по прочитанному тексту;
- учить выражать свое мнение, используя следующие выражения (перечисляются);
- учить читать текст с опорой на догадку и т.п.

Образовательная цель предполагает использование языка для повышения общей культуры, расширения кругозора, знаний о стране изучаемого языка. Данная цель достигается в процессе анализа используемых на занятиях текстов, бесед, обсуждения актуальных проблем и др. Достижение образовательной цели предусматривает приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний.

Воспитательная цель, как правило, обусловлена тем материалом, который используется на уроке. Данная цель реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, обеспечивающих формирование:

- Уважительного и доброжелательного отношения к народу изучаемого языка.
- Системы моральных ценностей.
- Понимания важности изучения иностранного языка.
- Чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам.

Развивающая цель связана с развитием психических функций учащихся (памяти, мышления, внимания, воображения), эмоциональной сферы, а также с формированием навыков и умений межличностного общения.

Примерные формулировки развивающей цели могут звучать следующим образом:

«Развивать механизм языковой догадки».

«Развивать способности вступать в иноязычное общение».

«Развивать способности логичного изложения мыслей в письменном виде».

Второй этап - планирование начала урока. Форма записи плана урока определяется учителем. План урока отражает все виды деятельности и управление классом: управление классом – это размещение учеников в классе для определенного вида деятельности (полукруг, круг, ряды напротив друг друга и т.д.), формы взаимодействия учащихся (групповая, командная, индивидуальная или фронтальная). Управление классом включает аудиовизуальные средства, раздаточный материал, карточки, наглядные пособия, различного рода напоминания, а также виды работ для расслабления (песни, стихи, игры). Предлагается в данный этап включать два принципиальных момента: во-первых, мотивирующее коммуникативное задание (оно призвано привлечь внимание школьников к иноязычному общению, пробудить их интерес и послужить «мостиком» к теме, материалу или деятельности в основной части урока. Это не только свободный разговор о каком-либо случае, событии, человеке (в рамках класса, школы, города или страны), но и различные целенаправленные коммуникативные задания).

Второй момент в планировании начала урока – это представление урока, т.е. ознакомление учащихся с его названием, тематикой, задачами, которые им предстоит выполнить. Что касается задач учащихся, то учитель прочитывает их, дает необходимые пояснения и контролирует понимание.

Третий этап – планирование основной части урока и его заключения. Представление урока облегчает переход к основному этапу, на котором решаются поставленные задачи. Для этого используются соответствующие виды деятельности. Их можно систематизировать и выделить наиболее типичные, которые предполагают выполнение комплекса определенных процедур (шагов). Знание этих постоянных процедур позволит учителю затрачивать меньше времени на планирование уроков.

На заключительном этапе урока можно разучивать скороговорки, стихи, песенки, что оставит хорошее впечатление от урока.

Методической практике известны **перспективное, тематическое и текущее, поурочное** планирование.

Тематический план рассчитан на серию уроков, объединенных одной темой; его задача – определение промежуточных целей обучения, объема изучаемого материала, последовательности его усвоения в рамках темы, раздела. Тематический план – своего рода средство контроля за своевременным прохождением учебной программы.

Для проведения занятий по РКИ преподавателю необходимо знать и уметь употреблять различные формы речевого этикета. Эти формы отражают культуру речевого общения преподавателя и учащегося, а также учащихся между собой.

Приветствие и прощание:

Здравствуйте! Добрый день! Доброе утро! Рада Вас всех видеть! До свидания! До завтра! До следующего раза! До встречи!

Проведение речевой или фонетической зарядки:

Речевая зарядка: Послушайте меня и ответьте на мои вопросы. Кто хочет добавить к тому, что сказал... Давайте поговорим сегодня о... Скажите, пожалуйста, что вы слышали о...

Фонетическая зарядка: Сегодня мы повторяем звук... Слушайте скороговорку, вместе со мной записывайте её, читайте скороговорку в медленном (среднем, быстром) темпе. Повторяем скороговорку за мной... Слушаем скороговорку (стихотворение), ставим в словах ударение. Повторяем скороговорку (стихотворение) все хором. Повторяем скороговорку индивидуально, по цепочке, в парах...

Сообщение темы и цели занятия (урока):

Тема нашего сегодняшнего занятия... Сегодня мы будем заниматься... Сегодня у нас урок... Сегодня на уроке мы будем... Сегодня я хочу вам рассказать..., показать..., Цель нашего урока – научиться..., повторить..., проверить, как вы...

Проверка домашнего задания:

Что было задано на дом? Что было задано на сегодня? Какое было домашнее задание? Проверим (давайте проверим) домашнее задание. Сначала мы проверим домашнее задание, а потом... Откройте тетради! Проверяем первое упражнение. Дик, читай первое предложение! Хорошо! Всё правильно! Читаем дальше (следующее предложение). Кто написал по-другому? Кто написал не так? У кого написано по-другому? Будьте внимательны! Читайте правильно! У тебя (Вас) здесь ошибка! Это предложение надо написать так... Сегодня мы не будем проверять домашнее задание. Сдайте мне, пожалуйста, тетради, я проверю их после урока (занятия). У нас сегодня много работы.

Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности:

Тема нашего сегодняшнего занятия... Сегодня мы будем заниматься... Откройте книги на странице..., прочитайте тему урока... Посмотрите, пожалуйста, на доску (на экран телевизора, монитора)... Кто прочитает тему сегодняшнего занятия? Сегодня мы будем читать новый текст (писать изложение, диктант, слушать текст и смотреть видеоизображение)...

Введение нового учебного материала:

Сегодня мы будем читать новый текст (писать диктант, слушать запись текста, смотреть фильм, писать контрольную работу, тест,...)

Сегодня мы прочитаем..., напишем..., прослушаем..., посмотрим... Я читаю, а вы слушаете (пишете, записываете, повторяете...). Читайте вместе со мной, повторяйте за мной. Повторите ещё раз.

Первичная проверка понимания нового учебного материала:

У вас есть вопросы? Вам всё понятно? Вы всё поняли? Прочитайте текст тихо (про себя, громко, по парам).

Повторяйте за мной правильно и чётко. Я задаю вопросы, а вы отвечайте словами: ДА / НЕТ.

А теперь читаем текст по цепочке (по одному предложению, по ролям) работаем в парах, в тройках... Пусть дальше читает... Читай, пожалуйста,... Повторяем хором.

Вы прочитали (написали) хорошо, правильно. Вы молодцы! Молодец!

Закрепление языковых и речевых умений и навыков:

Дайте полные (краткие) ответы на вопросы. Отвечайте на мои вопросы. А теперь прошу вас отвечать на вопросы. Полный ответ, пожалуйста. Отвечайте, пожалуйста, целым предложением.

Кто хочет (может) ответить на вопрос? Повтори, пожалуйста, ещё раз. Перескажите этот рассказ своими словами (коротко, подробно).

Говори яснее, громче. Твой ответ звучит не совсем по-русски. Это можно сказать иначе. Как правильно это сказать? По-русски это лучше сказать так... Задайте вопросы друг другу. Спросите друг у друга. Расскажите друг другу... Слушайте внимательно и записывайте ошибки в речи..., Исправьте, пожалуйста, ошибки...

Обобщение и систематизация учебного материала:

Повторите это правило (текст, задание) ещё раз. Вы прослушали (прочитали) текст, стихотворение..., сделайте, пожалуйста, вывод. Как вы поняли... Посмотрите таблицу, правило ещё раз... Уточните, пожалуйста, что вы думаете о...

Контроль и проверка языковых и речевых умений и навыков:

Посмотрите ещё раз в тетради (в книгу, на экран), ответьте правильно (без ошибок). Кто ответит (скажет) правильно? Проверим, что вы написали. Проверять будем внимательно! Не торопимся, думаем! Запоминаем!

Подведение итогов занятия (урока):

Итак, на сегодняшнем занятии (уроке) мы познакомились (узнали, изучили, прочитали, прослушали, написали...). Сделаем вывод. Какой вывод мы можем сделать? Таким образом, сегодня мы узнали (познакомились, изучили, прочитали, выучили)... Сегодня мы с вами посмотрели, написали...

Домашнее задание:

Запишите домашнее задание. Задание на дом: прочитать текст, выучить новые слова подготовить письменные ответы на вопросы. К следующему уроку задание будет такое... Прочитайте текст на странице..., напишите упражнение номер..., на той же странице выполните упражнение номер..., сделайте задание устно (письменно), в тетрадях, на листочках, на карточках... Составьте вопросы к тексту (план текста, конспект, краткий, подробный пересказ текста). Выпишите новые слова и выражения, просклоняйте, спрягайте, придумайте и запишите, допишите...



Вопросы для обсуждения:

1. Что представляет собой типология уроков?
2. Какие модели построения урока Вы знаете? Охарактеризуйте каждую из них.
3. Какие основные элементы содержит урок РКИ?
4. Есть ли различия структуры урока обучения иностранному и родному языку? В чем они заключаются?



Практические задания и упражнения:

1. Познакомьтесь с образцами формулировок цели и задач урока. Предложите свои примеры.

Пример 1 На уроке учитель планирует научить учащихся рассказывать о том, куда они поедут на рождественские каникулы.

Цель: развитие монологических умений.

- Задачи: 1) активизировать лексику по теме «Развлечения. Путешествия»;
2) активизировать грамматический материал (будущее время);
3) тренировать учащихся в чтении текста («Как я проведу Рождество...»);
4) научить учащихся монологическому высказыванию типа повествование с опорой на текст.

Пример 2 На уроке учитель планирует научить учащихся высказывать свое мнение о плюсах и минусах заграничных путешествий.

Цель: развитие монологических умений.

Задачи: 1) активизировать лексику по теме «Путешествия»;

2) активизировать речевые образцы по высказыванию собственного мнения;

3) тренировать учащихся в аудировании текста («За и против отдыха за границей»);

4) научить учащихся монологическому высказыванию типа рассуждение с опорой на аудиотекст.

3. Составьте план-конспект урока по предложенной схеме

- Тема

- Коммуникативная (практическая) цель:

- Задачи:

- Развивающая цель:

- Воспитательная цель:

- Образовательная цель:

- Оснащение:

- Ход урока

- Организационный этап

- Фонетическая зарядка

- Речевая зарядка

- Проверка домашнего задания

- Основная часть урока:

- Объяснение нового материала

- Закрепление введенного материала

- Речевая практика

- Завершающая часть урока

- Итоги урока

- Контроль

- Оценка работы

- Задание на дом

3. Включите различные формы речевого этикета в подготовленный Вами урок.

4. Ознакомьтесь со статьей Е. П. Марениной «Особенности использования видеоматериала на занятиях по РКИ».

Применение видеоматериала на занятиях РКИ даёт возможность качественно изменить процесс обучения и в перспективе обеспечить более высокий уровень владения русским языком. Ведь видеозаписи обладают большим лингвометодическим потенциалом, так как наглядно демонстрируют различные процессы инокультурной коммуникации. Работа с видео позволяет сопоставить особенности поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. При этом большинство методистов убеждено, что при выборе того или иного фильма необходимо учитывать следующие критерии: 1) национальность и особенности менталитета обучаемых; 2) возраст учащихся; 3) соответствие видеоматериала уровню коммуникативной компетенции студентов, их интересам; 4) наличие существенного образовательного, воспитывающего и развивающего потенциала в содержании фильма; 5) отражение в фильме современной реальности или реальности интересующего периода; 6) диапазон содержащейся в фильме социокультурной и социолингвистической информации, отражающей различные сферы общения и коммуникативные ситуации.

Рассуждая о фильмах, относящихся к «золотому фонду» отечественной кинематографии, В. М. Касьянова в своей статье делает справедливое замечание о необходимости обращения к фильмам-комедиям, «выступающим как средство

познания души народа и его психологии, ибо, поняв, над чем смеются русские люди, легче понять их характер и жизненные приоритеты». Несомненно, что картина Э. Рязанова «Служебный роман» отвечает предъявляемым критериям и может быть эффективно использована на занятиях с иностранными учащимися. Кроме того, здесь затрагивается круг тем, актуальных для продвинутого уровня владения РКИ: человек и его личная жизнь, семья, работа, мужчина и женщина. Следовательно, работа над данным фильмом предоставляет возможность не только вывести студентов на новый уровень владения языком, но и расширить круг тем, на которые они могут общаться. Именно особенностям работы с видеоматериалом, в качестве которого взят фильм «Служебный роман», посвящена настоящая статья. Материал был апробирован на занятиях в группе студентов первого сертификационного уровня.

Работа с фильмом осуществляется на следующих этапах: подготовительном, фильмовом и постфильмовом.

Первый этап призван повысить мотивацию студентов как к изучению языка, так и просмотру фильма. Представляется рациональным начать занятие с работы над названием киноленты, толкования понятия «служебный роман». Следует дать информацию студентам о том, что у слова «роман» есть несколько значений: 1. Произведение литературы. Роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери»; роман Александра Пушкина «Евгений Онегин». 2. Любовные отношения между мужчиной и женщиной. Все знают, что у Саши и Тани роман, они любят друг друга. Затем уточнить, что в нашем случае слово «роман» будет употребляться во втором значении: любовные отношения между мужчиной и женщиной. Далее по вышеприведенной схеме представить толкование прилагательного «служебный»: образовано от существительного «служба», у которого тоже есть несколько значений. Нас будет интересовать только основное: Служба – работа, занятие человека, а также место его работы. Место службы. Поступить на службу. Уйти со службы. После уточнения ключевых понятий необходимо сделать обобщение: «служебный роман» – это любовные отношения между сотрудниками на работе. Органично впишется в ход занятия небольшая беседа или дискуссия с учащимися (в зависимости от уровня их подготовки) на тему служебных романов. Возможные варианты вопросов для обсуждения: 1. Известно, что служебные романы – частое явление в нашей жизни. Как вы думаете, почему так происходит? 2. Как вы относитесь к любовным отношениям на работе, к служебным романам? Почему вы так считаете? 3. Возможны ли служебные романы в вашей стране? Если да, то есть ли какие-то особенности? Приём беседы позволяет ввести учащихся в тему, активизировать их познавательную деятельность, а кроме того, способствует формированию коммуникативной компетенции. Следующим заданием может стать изучение краткой творческой биографии режиссёра и анонса к киноленте. Чтение текста и выполнение заданий к нему позволяют подготовить студентов к просмотру фильма, познакомить их с главными героями и сюжетом. Кроме того, этот вид работы формирует речевую (чтение и понимание текста) и коммуникативную (навыки и умение общаться) компетенции. Другим важным блоком подготовительного этапа становится работа с лексикой. Необходимо учитывать, что фильм снят в 1977 году, то есть во времена СССР, а значит, включает в себя реалии, которых сейчас нет. Поэтому важно дать учащимся лингвострановедческий комментарий к отдельным явлениям эпохи и словам, их называющим (например, товарищ, комиссионка, местком, спекуляция и т.п.). Ведь комментарий преподавателя предназначен, прежде всего, для снятия языковых трудностей, а

также для более глубокого знакомства с нашей действительностью. Важно отметить, что новые опорные слова, сопровождающиеся примерами из диалогов фильма, не только облегчают восприятие информации, но и позволяют лучше понять сюжет и смысл фильма. Именно поэтому целесообразным представляется прочитать реплики и диалоги, взятые из сцен фильма, рассмотреть кадры к ним и поработать с отдельными словами. Например, рассмотрим фрагмент, в котором описывается главная героиня фильма, Людмила Прокофьевна: Людмила Прокофьевна Калугина, директор нашего статистического учреждения. Она знает дело, которым руководит. Такое тоже бывает. Она приходит на службу раньше всех, а уходит позже всех, из чего понятно, что она, увы, не замужем. Мы называем ее «наша мымра», конечно, за глаза. Статистика – наука, которая занимается обработкой и анализом информации. Служба – в знач. работа. Замужем – состоять в браке (о женщине) Мымра – разг. угрюмая, скучная и некрасивая женщина За глаза - разг. в отсутствие кого-либо. Благодаря включению этого и подобных ему текстов в работу, студенты знакомятся с новой лексикой, а также узнают характеры героев и ключевые точки сюжета.

После того, как новая лексика введена, прокомментирована, осуществлена подготовительная работа, мы приступаем к просмотру фильма. Демонстрация киноленты может сопровождаться пояснениями, подсказками, на какие детали стоит обратить внимание.

Следующим и заключительным этапом становится постфильмовый, призванный осуществить контроль понимания содержания киноленты. После первичного эмоционально-личного обсуждения начинаем выполнение упражнений, обобщающего типа. Так, для лучшего усвоения лексического и грамматического материала кинофильма можно использовать следующие задания и вопросы:

1. Распределить: какие определения можно отнести к тому или иному герою. Добрый, добрая, хитрый, хитрая, строгий, строгая, любопытный, любопытная, романтическая, справедливый, справедливая, наивный, наивная, понимающий, понимающая, искренний, искренняя, эгоистичный, самоуверенный, отзывчивый, отзывчивая, робкий, робкая, скромный, скромная. Новосельцев, Калугина, Самохвалов, Рыжова, Верочка.

2. Кому из героев принадлежат следующие фразы, и в каких ситуациях они были сказаны? «Любишь кататься – люби и саночки возить!»; «Ну, всё, Новосельцев, ваше дело – труба!»; «Мы Вас любим... В глубине души. Где-то очень глубоко»; «Зачем вы занимаетесь мною лично? Поручите меня вашему секретарю»; «В женщине должна быть загадка».

3. Выберите верные утверждения: 1) Герои фильма работают в статистическом учреждении. 2) Людмила Прокофьевна Калугина – красивая и привлекательная женщина. 3) Новосельцев, Самохвалов и Рыжова учились в одном университете. 4) Калугина считает Новосельцева вялым и безынициативным работником. 5) Между Самохваловым и Рыжовой в юности были любовные отношения. 6) Новосельцеву давно нравится Калугина. 7) Новосельцев – карьерист, он хочет добиться повышения и поэтому ухаживает за Калугиной. 8) Рыжова понимает, что всю жизнь любила только Самохвалова. 9) Самохвалов отвечает взаимностью на чувства Оли Рыжовой. 10) Верочка узнала о любви Рыжовой к Самохвалову, когда прочитала письмо Оли к нему.

Задания, предлагаемые учащимся на постфильмовом этапе, призваны проверить степень усвоения ими полученной информации фильма (не только лингвистической, но и культурологической), научить использовать полученную во время просмотра фильма информацию в качестве основы и опоры для развития

устной и письменной речи. Кроме того, именно на третьем этапе организуется речевая творческая деятельность учащихся.

Итоговым заданием работы над фильмом «Служебный роман» может стать письменное домашнее задание, так как именно оно позволит преподавателю осуществить контроль над пониманием учащимися смысла кинокартины, а также будет способствовать формированию у них навыков письменной монологической речи и развитию речевой компетенции (создание собственного высказывания).

Для реализации вышеперечисленных целей студенты должны выполнить на выбор одно из нижеприведенных заданий: 1. Написать отзыв к фильму «Служебный роман». 2. Написать анонс (по примеру того, который разбирали на занятии). 3. Дать подробную характеристику одного из героев фильма (либо сравнить двух). 4. Написать возможный сценарий продолжения кинокартины (повествование о дальнейшей судьбе героев). Объем любой из предложенных письменных работ должен быть не менее 10-15 развернутых предложений.

Таким образом, просмотр фильма на занятиях РКИ, учитывающий особенности работы с видеоматериалом, позволяет максимально полно использовать его лингводидактический потенциал, а также развивать речевую и коммуникативную компетенции.

Ответьте на вопросы:

1. С какой целью на занятиях РКИ используются видеоматериалы?
 2. Какие критерии, по мнению методистов, необходимо учитывать при выборе того или иного фильма?
 3. Почему для работы на занятии была выбрана картина Э. Рязанова «Служебный роман»?
 4. Какие этапы работы с фильмом предлагает автор статьи?
 5. Какие упражнения могут быть предложены на каждом этапе?
 6. Предложите свой вариант использования понравившегося фильма на занятиях по РКИ.
5. Прочитайте статью Е.В.Флянтиковаой «Использование русских народных сказок на уроке РКИ».

Проблема межкультурной коммуникации как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» привлекает внимание ученых, методистов, педагогов, поскольку общение между культурами, став новой реальностью, соединяет и разрушает национальные традиции, создавая новые. Несомненно, заявленная проблема актуальна для многих учреждений образования Республики Беларусь. Иностранцы учащиеся не только изучают русский язык, используют русский язык для получения образования, но и проживают в чуждой им культурной среде, к которой необходимо адаптироваться. Мы солидарны с Е.Л. Комаровой, что «непонимание различий или нежелание признавать их неизбежность приводит к конфликтам, решить которые можно только через принятие партнера как «другого», как представителя иной культуры». Владеть языком, невербальными формами общения, ориентироваться в фактах и явлениях чуждой культуры, выстраивать общение в соответствии с нормами и правилами поведения другой культуры – вот необходимые умения, обеспечивающие успешное профессиональное и личностное общение иностранного учащегося в условиях чуждой культуры. Таким образом, остро стоит вопрос о формировании у иностранных учащихся межкультурной компетенции – «способности и готовности принимать участие в диалоге культур, то есть в условиях межкультурного общения на основе принципов

сотрудничества, взаимного уважения, терпимости, к культурным различиям и преодоления культурных барьеров». Наличие межкультурной компетенции позволяет студентам, с одной стороны, адекватно оценивать явления и ситуации иной культуры, с другой – ориентироваться в них, выбирать верную линию поведения. Следует обратить внимание, что, даже изучив язык, иностранец не овладеет межкультурной компетенцией, потому что знание языка не гарантирует понимания поступков, мотивов, реакций представителей иной культуры. Для этого необходимо иметь представление о ценностях другой культуры, о национальном характере. И. Антанасиевич справедливо отмечает: «Многие понятия (концепты) имеют общечеловеческую основу, но их соотношение, ценностное содержание, их восприятие этносом имеет выраженный национальный характер». По нашему мнению, народные песни, сказки, пословицы и поговорки – вот то, что наиболее полно отражает представление о мире каждого народа, несет в себе определение таких важных для каждого народа понятий, как добро и зло, счастье, честь, гостеприимство и т.д. А значит, в процессе работы со сказками иностранцы «погружаются» в русскоязычную культуру, начинают понимать и принимать ментальность русскоговорящих. Тем не менее, в соответствии с методическими требованиями при отборе сказок для работы с иностранными учащимися необходимо учитывать уровень владения языком обучаемых. В частности, для начального этапа обучения можно использовать русские народные сказки «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба», «Маша и медведь» и т.д. Работа со сказкой может включать в себя не только чтение самого текста сказки, но и последующий просмотр мультфильма, снятого по мотивам предлагаемой сказки. Проанализируем этапы работы со сказкой на примере русской народной сказки «Репка». Для того чтобы снять трудности в восприятии текста, мы предлагаем провести предтекстовую работу, включающую в себя ряд заданий. Задание 1. Расскажите, каких членов семьи вы знаете. Объясните предложенные слова по образцу. Образец: Дедушка – это отец папы или мамы. Бабушка, внук, внучка, племянник, племянница, тетя, дядя. Задание 2. Объясните, чем различаются данные слова: Дверь – дверка; дочь – дочка; ночь – ночка; спортсмен – спортсменка; репа – репка; мышь – мышка; голова – головка; артист – артистка; нога – ножка; теннисист – теннисистка. В зависимости от значения, которое добавляет словам суффикс -к-, распределите их по группам. уменьшительно-ласкательное значение лицо женского пола. Задание 3. Прочитайте предложения, данные в правом столбце. Из левого столбца подберите слова, близкие по значению. Мальчик сидел за столом после Моя машина стоит за домом. около За летом пришла осень. во время За завтраком они спорили. цель Он ходил в магазин за хлебом. объект, которого касаются. Мама держала сына за руку. сзади Задание 4. Прочитайте глаголы. Выделите приставки. Объясните, как вы понимаете значение этих глаголов. Тянуть – вытянуть, потянуть, перетянуть. Задание 5. Соедините близкие по значению единицы. тянуть kota за хвост заставлять что-то сказать тянуть за язык мучить тянуть душу думать о своей выгоде тянуть одеяло на себя медлить Задание 6. Скажите, как вы понимаете следующие слова. Большой-пребольшой, красивый-прекрасивый, добрый-предобрый, холодный-прехолодный. Опишите понравившийся вам дом (девушку, машину, город, зиму и т.д.), используя удвоение слова. Предложенные предтекстовые задания помогают активизировать ранее полученный лексико-грамматический материал, позволяют обогатить знания учащихся значением уменьшительных суффиксов, предлогов, фразеологизмов.

Далее учащимся предлагается для прочтения текст сказки «Репка», после которого следует ряд вопросов, цель которых – проверить понимание содержания сказки. Задание 7. Ответьте на вопросы. 1) Кто посадил репку? 2) Какая выросла репка? 3) Кто пошел рвать репку? 4) Почему дедка позвал бабушку? 5) Кто помогал дедке рвать репку? 6) Кто вытянул репку? 7) Кто такая Жучка? 8) Кого позвала кошка? Задание 8. Объясните, как вы понимаете следующее предложение «Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабушку, бабушка за дедушку, дедка за репку» Следующим этапом работы является просмотр одноименного мультфильма. Помимо развлекательного характера, «видеофильмы являются источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дает лингвострановедческие и культурологические сведения стране изучаемого языка, знакомит учащегося с новой для него картиной мира». В данном случае в мультфильме даются сведения о трудовой жизни крестьянина. Поэтому следует познакомить студентов с некоторыми словосочетаниями: работать на земле, работать в огороде, копать землю, сажать, колоть дрова. Перед просмотром мультфильма студентам предлагается следующее задание: «Расскажите, что делали герои». Во время просмотра мультфильма у учащихся не должно возникнуть проблем с восприятием содержания, так как оно знакомо им после прочтения сказки. Гораздо большее значение имеет понимание мотивов поведения героев. Поэтому мы рекомендуем адресовать учащимся следующие вопросы: 1. С какой проблемой столкнулись герои? 2. Как герои ведут себя после того, как они понимают, что не могут решить проблему самостоятельно? 3. Почему именно так поступают герои? 4. Какие в обычной жизни отношения между кошкой и собакой? Между кошкой и мышью? 5. Почему герои просят о помощи тех, с кем враждуют? 6. Как герои ведут себя, когда их просят о помощи? Мы предлагаем оценить поведение героев и каждого учащегося следующим образом: Если человек сам не может решить проблему, он должен ... а) попросить о помощи; б) рассчитывать только на себя. Когда есть проблема, люди должны ... а) объединяться; б) каждый решать за себя. Общее дело – это ... а) хорошо, потому что оно объединяет; б) не очень хорошо, потому что не видно результата каждого отдельного человека. Если бы я был на месте дедки, я бы ... а) сделал, как он; б) сам бы попробовал решить проблему. Герои просили друг друга о помощи, потому что ... а) они не умеют сами решать проблемы; б) взаимопомощь – это хорошо. Герои просили друг у друга помощи, поэтому ... а) они не нравятся мне, потому что они слабые; б) они нравятся мне, потому что они дружные. Просить помощи ... а) стыдно; б) нормально. Благодаря обсуждению предложенных вопросов иностранцы определяют компонент в картине мира русских – русскую соборность – «слияние индивидуального и социального». Для адекватного понимания мотивов поведения русского человека необходимо понять, что для русского человека нет противопоставления понятий «личное» и «общественное». Готовность к общему делу, взаимопомощь, работа в интересах общины – это вековые традиции, которые нашли отражение в русских пословицах и поговорках. Поэтому для лучшего понимания этого качества русского человека можно предложить учащимся проанализировать русские пословицы и поговорки. Вместе и беда легче переносится. Берись дружно – не будет грузно. Одна ласточка весны не делает. Одной рукой и узла не завяжешь. С миру по нитке – голому рубаха. Один в поле не воин. Несомненно, необходимо предложить учащимся подобрать пословицы или сказки своего народа о труде и взаимопомощи. Таким образом, благодаря работе со сказками учащиеся могут не только

познакомиться с укладом жизни русского человека, особенностями взаимоотношений, но и понять мотивы поведения, сопоставить их с картиной мира своего народа. А значит, правильно организованная работа со сказкой способствует решению проблем межкультурной коммуникации.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое межкультурная коммуникация?
2. Что такое межкультурная компетенция?
3. Почему можно говорить о том, что, изучив язык, иностранец не овладеет межкультурной компетенцией?
4. Какова роль народных сказок в процессе обучения РКИ?
5. Какие задания может включать предтекстовая работа?
6. Почему, по мнению автора статьи, одним из этапов работы над сказкой является просмотр одноименного мультфильма?
7. Предложите свой вариант использования русской / туркменской народной сказки на уроке РКИ.

Модуль 2



Практическое занятие 1. Обучение русскому произношению



Вопросы для обсуждения:

1. Почему студенту необходимо овладеть навыками правильного произношения?
2. Перечислите основные виды произносительных навыков.
3. Перечислите основные задачи обучения произношению
4. Перечислите методические принципы обучения произношению.
5. С чего надо начать обучение произношению и почему?
6. Назовите рекомендуемую последовательность учебных действий, направленных на овладение произносительными навыками.
7. Назовите особенности работы со звуком.
8. Назовите особенности работы со словом.
9. Назовите особенности работы с предложением.
10. Какие основные ошибки допускают иностранные учащиеся при обучении русской интонации?
11. Какие курсы по обучению произношению используются в практике преподавания РКИ?



Практические задания и упражнения:

1. Расскажите об особенностях работы по обучению произношению различных единиц языка, заполнив следующую таблицу:

Особенностях работы по обучению произношению различных единиц языка

№	Языковая единица	Вид работы
1.	Звук	
2.	Слово	
3.	Предложение	

2. Прочитайте статью Т.В. Гусейновой «Обучение правильному произношению звука на занятиях по РКИ».

На начальном этапе освоения русского языка, а именно при формировании фонетических навыков, у иностранных студентов нередко возникают проблемы с произношением ряда звуков, характерных для русской речи. К подобным звукам относится [ы]. При попытке его произношения у инофонов часто получается крен либо в сторону звука [и], либо [э], либо лабиализованного [у]. Постановка же правильного звука, несомненно, важна. Как известно, первоначальное введение лексики и грамматики обуславливается фонетическим аспектом. Например, о множественном числе имен существительных возможно говорить лишь после знакомства со звуками [ы] и [и]. Заинтересовавшись вопросом о возможных путях преодоления рассматриваемой проблемы, изучив соответствующую научно-методическую литературу, методические статьи в блогах практикующих преподавателей русского языка как иностранного, мы пришли к выводу, что основную массу упражнений, способствующих постановке звука [ы] и последующего его закрепления в речи студента-иностранца, можно разделить на две группы: упражнения, основанные на приеме опоры на осязаемые моменты артикуляции, и упражнения, базирующиеся на приеме использования звуков-помощников. Как известно, осязаемой является артикуляция, при которой наблюдается, чувствуется и сравнительно легко поддается управлению определенное положение органов речи. Суть же приема применения звуков-помощников заключается в использовании таких звуков, при произношении которых органы речи совершают элементы движения, характерные для обрабатываемого нового звука, и тем самым облегчают его постановку. Согласно В.Н. Вагнер, [ы] относится к тем звукам, которые необходимо ставить артикуляционным способом, то есть добиться правильного произношения звука русского языка через объяснение его артикуляции. Так, согласно методистам Международного центра русского языка как иностранного, а также преподавателям РКИ Е. Терешонок, М. Пельменевой и других, при постановке звука [ы] важно показать отличие его артикуляции от артикуляции [и]: при произношении звука [ы] язык смещается назад и вся его спинка высоко поднимается к твердому небу. В отличие от него, при образовании звука [и] язык продвинут вперед, его кончик упирается в нижние

зубы. Иностранцы легко могут прочувствовать артикуляцию [ы]: движение всего языка назад и приподнятое положение его кончика. Закрепить положение губ и языка для произношения [ы] может помочь упражнение с карандашом, зажатым между зубами, а также использование зеркала, при помощи которого необходимо проследить за тем, чтобы при произношении звука [и] передняя часть языка виднелась, а при произношении звука [ы] – нет. А.А. Поначевная предлагает выполнять упражнение по контролированию движения языка взад-вперед. Суть его заключается в том, что студенту вначале необходимо вытянуть язык вперед и постараться достать кончиком языка до подбородка (язык становится узким и напряженным), а затем максимально оттянуть его назад. Упражнение считается выполненным правильно, если при втором действии язык напряжен так, что чувствуется усталость. Эффект от выполненного упражнения можно закрепить проговариванием таких сочетаний, как был – бил, мыло – мило, мышка – мишка, рыба – репа и другие. На противопоставлении артикуляций [и] и [ы] основано и следующее упражнение, предлагаемое Е. Терешонок, – пропевать выше по тону, например, [м'и] и ниже – [мы]. Отметим, что при противопоставлении соотносительных слогов с участием звуков [и] и [ы] важно также развивать в студенте навык отслеживания твердости предшествующего согласного звука. Нужно обратить внимание и на совет методистов выдвигать нижнюю челюсть немного вперед при трудности произношения [ы]. Когда звук начнет получаться, необходимо отрабатывать звук уже в естественном положении челюстей. Следующий достаточно продуктивный, на наш взгляд, вариант постановки звука [ы] основывается на его сходстве со звуком [у] по положению языка и степени раскрытия рта при произношении. Методисты предлагают в процессе непрерывного произношения [у], не меняя положения языка, растянуть губы в улыбку. Для закрепления полученной артикуляции можно использовать, к примеру, разработанные Е. Терешонок упражнения, в которых в сочетании с согласными противопоставляются [ы] и [у]: увы – кусты, пусты – густы, усы – бусы, люстры – тусклы. Далее. Для правильной артикуляции звука [ы] можно обратиться к звукам-помощникам – задненебным согласным [к], [г], при произношении которых автоматически напрягается задняя часть языка. Приведем небольшую часть примеров, широко представленных в методической литературе: ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг кы – гы – кы – гы – кы – гы – кы – гы - ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы мы – мыл – мыло бы – был – было кы – кмы – мы – мыл гы – гмы – мы – мыл Навык произношения звука [ы] необходимо развивать в течение всего периода обучения по дополнительной общеобразовательной программе подготовки иностранных специалистов к освоению профессиональных программ на русском языке гуманитарной направленности. Этому способствуют разного рода фонетические упражнения, например, проговаривание следующих фраз: Журавли курлыкают: курлы – курлы – курлы, А коты мурлыкают: мурлы – мурлы – мурлы. Весна дает цветы, а осень – плоды. Ы.Ы.Ы. Ы!Ы!Ы! Ы?Ы?Ы? Мы считаем, что комплексное выполнение данных рекомендаций приведет к успешному формированию навыка произношения звука [ы] у иностранных студентов.

3. Приведите примеры рекомендаций, которые приведут к успешному формированию у иностранных студентов навыка произношения звуков [л], [р], [ш].

4. Выполните задания и предложите свои варианты подобных упражнений.

✍ Из имеющихся слогов образуй слова там, где это возможно. Выпиши их.

	ЗА	МА	РА	СА	СЫ
МА		МАМА			
РО					
КО					
РА					
БУ					

✍ Проверь, все ли слова ты сумел отыскать, и подпиши картинку.

✍ Прочитай слова. Раздели их на слоги. Сосчитай слоги.

лес	лис	кот
лесок	лиса	кошка
лесочек	лисица	котёнок

21

❓ Прочитай слова. Нарисуй над ними столько кружков, сколько слогов в каждом слове.

МЁД	СТОЛ	ГРИБЫ	АРБУЗ
ЖУК	МАШИНА	СЛОН	ШИШКА
ЦИРК	КРОТ	РАДУГА	БЕРЕЗА

✍ Раскрась картинки и соедини их между собой по количеству слогов.

✍ Прочитай пары слов. Подчеркни в них разные буквы.

коза-коса	сени-сено
роса-роза	село-дело
пень-день	корка-норка
тень-лень	ножка-ложка

22

5. Ознакомьтесь с основными русскими ритмическими моделями слов.

Прочитайте данные примеры, простукивая нужный ритм. Предложите примеры слов, соответствующие каждой модели.

- tá -
- tá/ta –
- ta/tá –
- tá/ta/ta
- ta/ta' ta –
- ta/ta/tá –
- ta/ta/ta/tá –

6. Предложите фонетические игры на занятиях РКИ.

7. Приведите пример заданий для выработки навыка интонационно правильно оформлять высказывания.

8. Составьте план-конспект урока по обучению русскому произношению (тема на выбор).



Практическое занятие 2. Обучение русской лексике



Вопросы для обсуждения:

1. Какие трудности надо учитывать при работе над русским словом? Ответ аргументируйте.

2. Дайте определения следующим методическим понятиям: словарный запас, лексический навык, лексический минимум, принцип частотности, презентация лексики, интерпретация слова, активный лексический минимум.

3. Что значит «овладеть иноязычной лексикой»? В каком объёме необходимо ею владеть?

4. Каковы этапы усвоения новой лексики?

5. В какие парадигматические и синтагматические отношения может вступать лексема с другими словами? Приведите примеры.

6. Какие затруднения вызывает у учащихся безэквивалентная и фоновая лексика? Ответ аргументируйте.

7. Охарактеризуйте особенности предъявления слова.

8. Охарактеризуйте особенности интерпретации слова.

9. Назовите основные приемы семантизации слова.



Практические задания и упражнения:

1. С помощью какого приема можно семантизировать следующие слова. Каждый прием можно использовать только 1 раз.

1. большой	1. использование контекста
2. читатель	2. использование наглядности
3. мебель	3. использование описания
4. нести	4. указание на родовое слово
5. мяукать	5. использование синонимов
6. стол	6. использование антонимов
7. огромный	7. указание на словообразовательную ценность слова
8. самовар	8. использование перечисления
9. любить	9. перевод

2. В какой последовательности вы предложите учащимся выполнить следующие задания (цель урока – введение и закрепление новой лексики):

1 ознакомление с помощью перевода;

2 употребление слова (в предложении);

3 повторение хором и индивидуально;

5 чтение в транскрипции;

5 Чтение предложений, иллюстрирующих новое слово;

6. завершение структуры (предложения) с использованием нового слова.

3. Прочитайте статью Инны Петрачковой «Использование ономастического материала в процессе активизации познавательной деятельности обучающихся на занятиях по РКИ».

Информация, содержащаяся в известных онимах, приближает их порой к именам нарицательным. И очень часто ИС могут становиться родителями многих нарицательных слов. Особенно широко это явление просматривается в создании медицинской терминологии. Медицинские термины представляют на со-

временном этапе развития лингвистической науки значительный интерес, так как обслуживают одну из важнейших сфер человеческой деятельности в современном мире – диагностику, лечение и спасение жизни людей. Объектом исследования иностранных студентов могут стать медицинские термины, образованные от ИС. Они представляют собой неотъемлемую часть системы русского языка и, соответственно, подчиняются его грамматическим и фонетическим законам и правилам. Сами эти термины, особенно знакомство с их происхождением, будут весьма интересны иностранным студентам. Основная цель работы обучаемых в этом направлении – лингвистический и культурологический анализы такого способа медицинского терминообразования в терминосистеме современного русского языка как переход ИС в разряд имен нарицательных. Переход ИС в нарицательные, как нам представляется, прослеживается в трех направлениях.

Наиболее многочисленна группа терминов, образованная от антропонимов (имен ученых, первооткрывателей того или иного явления, исторических личностей). Среди них названия болезней, микроорганизмов, препаратов, методов диагностики и лечения и проч.: базедовизм – болезнь, вызываемая чрезмерным усилением деятельности щитовидной железы (по имени немецкого врача Базедова, в 1840 году впервые описавшего эту болезнь); бартолинит – воспаление бартолиновых желез у женщин (по имени анатома К. Бартолина (1872–1936)); гайморит – воспаление слизистой оболочки придаточной полости носа в верхней челюсти (гайморовой полости) (по имени английского анатома Н. Гаймора (1613–1685)); дальтонизм – особенность зрения, заключающаяся в неспособности различать некоторые цвета, большей частью красный и зелёный; дальтоник – человек, страдающий дальтонизмом (по имени английского химика и физика Дж. Дальтона (Долтона) (1766–1844)); евстахиит – воспаление слизистой оболочки евстахиевой трубы (по имени итальянского анатома Б. Евстахия (около 1510–1574)); паркинсонизм – болезненное состояние, связанное с поражением головного мозга, выражается в дрожании и скованности мышц рук и ног, нарушении речи и т.д. (по имени Дж. Паркинсона (1755–1829), английского врача, впервые описавшего это состояние); сальмонеллезы – острые кишечные инфекции животных и человека, вызванные сальмонеллами (род кишечных палочковидных неспороносных бактерий) (по имени американского патолога Д.Э. Сальмона); лейшманиозы – заболевания человека и животных, вызываемые простейшими – лейшманиями (род одноклеточных паразитов класса жгутиковых, вызывающих заразные заболевания) – и передающиеся через москитов (по имени английского ученого У. Лейшмана (1865–1926)); пастереллезы – инфекционная болезнь животных и человека, вызываемая пастереллами (род патогенных бактерий, вызывающих инфекционные болезни) (по имени Луи Пастера (1822–1895), французского учёного, основоположника современной микробиологии и иммунологии); риккетсии – группа микроорганизмов (неподвижных), имеющих вид мелких палочек или парных кокков; является возбудителем ряда болезней, так называемых риккетсиозов (сыпной тиф, пятнистая лихорадка и др.) (по имени американского учёного Х. Риккетса (1871–1910)); мивал – препарат, обладающий высокой биологической активностью (по первым слогам имен создателей препарата Михаила Григорьевича Воронкова и Валерия Михайловича Дьякова); франклинизация – метод лечения при помощи статического электричества (по имени американского учёного Бенджамина Франклина (1706–1790)); кюритепия – лечение радием и другими радиоактивными веществами (по имени французских учёных Пьера Кюри (1859–1906) и Марии Склодовской-Кюри (1867–1934)); рентген – внесистемная единица дозы рентгеновского или гамма излучения; то же,

что рентгеновские лучи; аппарат для просвечивания этими лучами (по имени физика В. Н. К. Рентгена (1845–1923), открывшего в 1895г. невидимые лучи, получившие название рентгеновских) и проч. Хорошо всем известен термин «Кесарево сечение» (Caesarian section) – «извлечение плода и последа через разрез в брюшной полости и стенке матки. Производится в тех случаях, когда нормальные роды невозможны, опасны или имеется необходимость срочного оперативного вмешательства». Почему «сечение» (ср. сечение – «место, по которому что-нибудь рассечено, разрез» – понятно. Слово «кесарево» (от кесарь, кайзер, царь) восходит к имени Гая Юлия Цезаря. В истории существуют достоверные сведения, что именно при этом императоре был принят закон, делавший обязательным проведение операции по спасению ребёнка в случае смерти роженицы, так называемого кесарева сечения. Термин геростратизм означает тенденцию некоторых психопатических личностей причинять несчастья окружающим, чтобы показать свою значимость. Понятие образовано от личного имени грека из города Эфеса в малой Азии Герострата, который согласно древнегреческой истории, в 365 г. до н.э. сжег храм Артемиды Эфесской (одно из семи чудес света), чтобы обессмертить свое имя. Сегодня данный антропоним употребляется по отношению к человеку в переносном значении «честолюбец, добивающийся славы любой ценой».

Вторая по численности группа медицинских терминов, образованная от мифонимов, библионимов и поэтонимов (имен мифических и библейских героев, вымышленных литературных персонажей). Так, богиня Ночи Никта изображается с двумя младенцами–близнецами на руках: Танатосом (Смерть) и Гипносом (Сон). Гипносу подчинялись другие боги. От его имени произошло слово гипноз, обозначающее своеобразное, близкое ко сну, искусственно вызываемое состояние человека. От гипноза образовались другие слова: гипнотизм (совокупность явлений, характерных для гипноза; учение о гипнозе; искусство гипноза), гипнотерапия (лечение внушением при помощи введения больного в гипнотический сон), гипнотик (человек, находящийся в состоянии гипноза, склонный впадать в гипнотическое состояние) и др. Сыном Гипноса, как повествуют легенды, древние греки сделали Морфея. Это был бог сновидений. От имени Морфея образовалось слово морфий (соль морфина) – снотворное и болеутоляющее средство, применяющееся в медицине. По имени одной из греческих богинь судьбы Атропы (atropos – неотвратимая) названо ядовитое вещество, извлекаемое из растений белладонны, белены, дурмана и применяемое в медицине как болеутоляющее средство, атропин. Бога врачевания древних греков Асклепия римляне называли Эскулапом. Медиков очень часто называют эскулапами или сынами Эскулапа. У Асклепия была дочь Гигиия (Гигия). Древние греки считали ее богиней здоровья. От имени Гигии образовалось слово гигиена – область медицины, изучающая влияние условий жизни и труда на здоровье человека и разрабатывающая меры профилактики заболеваний. Раздел клинической медицины, изучающий причины, методы лечения венерических болезней – венерология – назван так по имени Венеры, богини любви и красоты в римской мифологии. Другой термин – флора в значении ‘совокупность микроорганизмов, населяющих какую-либо полость, рану’ – берёт свое начало от имени римской богини цветов и весны – Флоры. Такие понятия, как сатурнизм (хроническое отравление свинцом) и меркуриализм (хроническое отравление ртутью и ее соединениями) происходят от имен Сатурна, бога времени, посевов и покровителя земледелия (сатурн – название свинца у алхимиков) и Меркурия, вестника богов и бога торговли (меркурий – ртуть и ртутные препараты, употребляемые в медицине (устар.)) в древнеримской мифологии. Происхождение еще одного термина ахиллово сухожилие (сухожилие трехголовой мышцы

голену, которое прикрепляется к бугру пяточной кости) связано с легендой про участника Троянской войны Ахилла: в детстве мать окунула его в воды подземной реки Стикс, но так как при этом она держала его за пятку, на теле Ахилла осталось единственное уязвимое место – пятка, куда его и поразил молнией бог Аполлон. Слово летаргия (греч. *lethargia* глубокий сон, забытье от *lethe* забвение + *argia* бездействие; син.: летаргическое состояние, сон летаргический) – патологическое состояние, характеризующееся ослаблением всех проявлений жизни: обездвиженностью, значительным понижением обмена веществ, ослаблением или отсутствием реакций на внешние раздражители, которое напоминает глубокий сон, образовано от названия мифической реки в царстве мертвых, глоток воды из которой заставлял души умерших забыть земную жизнь (ср.: кануть в Лету). По имени пастуха Сифилуса, героя поэмы итальянского врача и философа Джироламо Фракасторо (1478–1553), написанной на тему о Сифилисе названо хроническое инфекционное заболевание, возбудителем которого является бледная трепонема – сифилис, а также производные от данного слова: сифилидология – раздел медицины, изучающий сифилис; сифилид – различные элементы сыпи, возникающие на коже и на слизистых оболочках при сифилисе; сифилома – сифилитическое поражение в местах заражения. Термин кретинизм (болезнь, проявляющаяся в резкой физической и умственной отсталости) восходит к словам христиане, Христос, христианство, т.е. образован от имени Иисуса Христа, который, согласно религиозному вероучению, является основателем христианства, принявшим смерть на кресте, затем воскресшим и вознесшимся на небо. Слово кретин имеет значение «слабоумный человек», а слабоумных, как известно, на Руси считали людьми угодными богу. Понятие «Эдипов комплекс» означает бессознательное влечение ребёнка к родителю противоположного пола, которое сопровождается ревностью к родителю того же пола, что и ребёнок и бессознательным желанием смерти этого родителя. Слово «комплекс» (*complex*) – это «психоаналитический термин, определяющий соединение отдельных психических процессов в некое целое. В более узком понимании – группа разнородных психических элементов, связанных единым аффектом, а именно сильные эмоциональные ассоциации и тенденции, неприемлемые в обществе и, соответственно, подавляемые, что приводит к негативным последствиям». Название термина основано на древнегреческом мифе, отражённом в пьесе Софокла «Царь Эдип». Фивонский царь Лай, испугавшись пророчества оракула о том, что будет убит своим сыном, избавляется от новорожденного младенца, приказав отвезти его в горы и там бросить. Но мальчика подобрал пастух и отнёс к царю Полибосу, который и усыновил его. Однажды встретившись на перекрёстке дорог с царём Лаем, в споре, кому идти первым, Эдип убивает своего отца. Вскоре, ничего не подозревая, он женится на Иокасте, своей матери, и становится царём. Когда всё выясняется, неминуема трагическая развязка: Иокаста вешается, а Эдип выкалывает себе глаза. Ещё один термин «синдром Отелло» – патологический бред необоснованной ревности, развивающийся у психопатов и алкоголиков. Слово «синдром» (*syndrome*) – закономерное сочетание признаков и симптомов, имеющих единый механизм возникновения и формирующих четкую клиническую картину. Часто элементы синдрома служат проявлениями одной общей причины, но иногда связь между этими элементами и причиной нарушения остается невыясненной. Первоначально термин применялся исключительно в отношении заболеваний неизвестной природы, однако в настоящее время многие синдромы изучены, но названия оставлены из-за их привычности. От греч. *syn* 'вместе' и *dromos* 'течение' или 'бег'. Имя же Отелло соотносится с номинацией героя одноименной

трагедии В. Шекспира, убившего из ревности горячо любимую жену Дездемону. Другой термин – синдром (или феномен) Робина Гуда (син. феномен обкрадывания внутримозговой), во-первых, означает феномен, при котором кровь из здоровых отделов мозга направляется на участки нарушенного кровообращения. Название, вероятно, связано с тем, что процесс напоминает благородную тактику легендарного разбойника Робина Гуда, который отбирал деньги у богатых и отдавал их бедным. Робин Гуд – это просто имя, которое символизирует определенный тип героя-разбойника, прославившегося в передаваемых из поколения в поколение легендах уже с начала XIV века. Нетрудно объяснить причину столь долгой популярности Робина Гуда. Гордый и независимый, он противостоял тем, кто, пользуясь своим положением и богатством, обманывал и угнетал простых людей, поэтому имя этого благородного разбойника сохранилось в веках. Такое понятие, как гермафродизм образовано от имени древнегреческого мифического существа Гермафродита, сына Гермеса и Афродиты, бывшего одновременно и мужчиной и женщиной. Данный термин означает наличие признаков обоих полов у одного человека. Происхождение термина связано с одним древнегреческим мифом, в соответствии с которым сын Гермеса и Афродиты – Гермафродит в наказание за неразделенную любовь силою колдовства был превращен в двуполое существо (нимфа Сальмакида, влюбленная в Гермафродита, не добившись его любви, попросила богов соединить его с ней навсегда. Боги, вняв мольбам Сальмакиды, навеки соединили тело нимфы с телом ее возлюбленного). В одной из евангельских притч упоминается больной нищий Лазарь. В средние века в Европе возникли небольшие больницы для бедных, названные по имени Лазаря – лазаретами. Название снотворного средства барбитал, как предполагается, связано, во-первых, с именем святой Барбары (в день святой Барбары был осуществлен синтез барбитуровой кислоты) и, во-вторых, возможно, с именем Барбары, девушки, которой был увлечен Байер, один из немецких химиков, синтезировавших барбитуровую кислоту.

Широко распространены в медицине и термины, созданные от топонимов (названий тех или иных реальных географических объектов). Приведем примеры некоторых из них: бериллиоз – отравление бериллием с поражением дыхательных путей (по названию города Белюр в Индии); валериана, валерьяна (валерьянка (простореч.) – валерьяновые капли) – луговое растение, из корней которогоготавливаются валерьяновые капли (предположительно по названию местности Валерия в Паннонии, откуда происходит это растение); веронал – снотворное средство в виде белого кристаллического порошка (возможно, по названию города Верона в Италии); кофеин – алкалоид, содержащийся в зернах кофе, чайных листьях; применяется в медицине как возбуждающее средство (по названию страны Каффа в Африке); гонконг – название вируса, вызывавшего в 1960-х годах эпидемию «гонконгского» гриппа (по Гонконгу, английскому названию территории Санган на юго-востоке Китая); каолиноз – профессиональное заболевание, возникающее при контакте с белой глиной (каолином) возникло, предположительно, либо по названию местности Каолин (буквально «высокий холм») в провинции Цзянси (КНР), или же по названию горы Кау-Линг около Лучау-Фу (КНР), либо по хребту Као-Лин в Китае; туляремия – острое лихорадочное заболевание, вызываемое особым микробом и передаваемое человеку грызунами и насекомыми (по названию местности Туларе в Калифорнии); испанка – особая тяжелая форма гриппа (по названию страны Испания); сибирка – заразная болезнь животных и человека (по названию Сибири) и проч.

Очевидно, что практическая деятельность по созданию терминов происходит в процессе развития материальной и духовной культуры народов. История терминологии какой-либо сферы науки, культуры, производственной деятельности – это вместе с тем повесть о закономерностях развития знаний о природе и обществе. Терминология является основой языка науки. Именно она несет наибольшую номинативно-информационную нагрузку в профессиональной речи. Изучение терминологии на практических занятиях по русскому языку в таком аспекте, безусловно, будет содействовать профессиональной грамотности будущих медиков, расширит их кругозор в сфере мировой художественной культуры, а также повысит интерес к этимологии слова и его структуре.

Ответьте на вопросы:

1. Что такое оним? Какие разряды онимов Вам известны?
2. Что такое антропоним? Назовите термины, образованные от антропонимов.
3. Какие термины, образованные от мифонимонимов, упоминает автор статьи?
4. Что такое топонимы? Приведите примеры терминов, созданных от топонимов.
5. Вспомните термины, образованные от онимов, из других научных систем,
4. Прочитайте статью В.Э. Матвеевко «Обучение иностранных филологов национально-окрашенной лексике русского языка с использованием кинофрагментов сказок».

Владение иностранными студентами национально-окрашенной лексикой русского языка, знание концептов русской культуры является необходимой составляющей профессионализма будущих русистов-филологов, способных в современных геополитических условиях на высоком уровне преподавать русский язык в родной стране и активно распространять, популяризировать русскую культуру за рубежом, заниматься научной исследовательской деятельностью в области русистики (в частности русского фольклора, древнерусской литературы, культуры), переводом русской художественной литературы и т.д.

На сегодняшний день в методике обучения РКИ существует сравнительно мало пособий по обучению лексике с национально-культурным компонентом, которые могли бы интегрироваться в практический курс русского языка для иностранных филологов-русистов I–II курса бакалавриата с целью подготовки учащихся к слушанию лекций по вышеуказанным предметам. Отметим, что на I и II курсах бакалавриата филологического профиля обучения национальноокрашенная лексика в большом объеме представлена в текстах учебников и лекциях преподавателей по изучаемым дисциплинам: «Введение в славянскую филологию», «Отечественная история», «Лексикология русского языка», «Лингвокультура страны изучаемого языка», «Лингвострановедение», «Русское устное народное творчество», «Фразеология русского языка». Присутствие в содержании профильных дисциплин рассматриваемых лексических единиц вызывает существенные затруднения при усвоении иностранцами учебного материала и, как результат, предопределяет неполное формирование их предметной компетенции. Как показывает практика, студенты-иностранцы, закончившие подготовительный факультет вуза, испытывают большие трудности в усвоении лекционного материала дисциплин основного курса. В качестве полноценного учебного ресурса, содержащего не только богатый лексический аудиовидеоряд, но и способного расширить знания

иностранных студентов о русской культуре, истории, народных традиций и обрядов, по мнению автора статьи, на практических занятиях по РКИ могут использоваться русские фильмы-сказки или некоторые фрагменты из них. Как ранее писал автор статьи, «экранизированная сказка дает возможность визуальной демонстрации национальных предметов быта, традиций, фольклорных образов».

В данной статье мы рассмотрим работу с кинофрагментами в аудитории иностранных студентов-филологов II сертификационного уровня владения РКИ (в качестве примера использован фильм «Князь Владимир»), а также предложенные автором статьи виды лексических заданий и упражнений.

Аудиторная работа с кинофрагментами организуется перед просмотром всего фильма. Этот этап включает введение нового лексического материала, изучение лингвокультурологического комментария, переведенного на английский язык или другой язык-посредник, используемый в аудитории, просмотр кинофрагментов, выполнение просмотровых и послепросмотровых заданий, направленных на формирование и закрепление лексических навыков. Цель аудиторной работы с кинофрагментами заключается в снятии языковых, психологических, семантических, лингвокультурологических трудностей, которые могут возникнуть у учащихся в ходе просмотра всего фильма.

Работа с кинофрагментами из фильма «Князь Владимир» Кинофрагмент 1. А) Допросмотровая работа. Прочитайте запись фрагментов из фильма, познакомьтесь с комментариями.

Дедушка: За морем их страна, Византия (1). Три дня плыть. Воды видимо-невидимо (2).

Внук: Деда, а какая она (страна)?

Дедушка: Красивая. Палаты (3) все кругом каменные. Верхи их – золотые.

Внук: Вот бы посмотреть на неё.

Дедушка: Нас тогда княгиня Ольга (4) водила, князя нашего бабка. Она там Крещение (5) приняла. Главный город у них Царьград (6), а по их – Константинополь.

Византия – могущественное средневековое государство, из Византии на Русь пришло христианство, религиозные и светские книги. Путь в Византию из Киева лежал через земли печенегов, поэтому русские часто сталкивались в схватках с печенегами. Византия создала выдающуюся культуру, она оказывала влияние на соседние народы своей литературой и искусством. Столицей Византии был город Константинополь. В Древней Руси Византию обычно называли «Греческим царством», а ее столицу «Царьградом». Видимо-невидимо – очень много, это выражение часто употребляется в разговорной речи, фольклорных произведениях. Палаты (уст.) – большое богатое здание (царские палаты, барские палаты). Княгиня Ольга – правила Киевской Русью (X век) после гибели мужа, князя Игоря Рюриковича. Ольга – бабушка Владимира I, который крестил Русь в 988 году. Ольга приняла христианство еще до Крещения Руси. Крещение – религиозный христианский обряд, принятие в число верующих, один из самых главных обрядов в Православной Церкви. Впервые массовое Крещение людей на Руси произошло в 988 году в Киеве. Киевлян крестили в реке Днепр по указанию Киевского князя Владимира I (Святого). День Крещения отмечается в России и на Украине 28 июля, это важный православный праздник. Царьград, Константинополь – столица Византии. Константинополь основал император Византии Константин, город строился с 324 года по 330 год. Этот город был единственным великим центром христианства в течение многих столетий. Русские называли этот город Царьградом, потому что считали

Константинополь за его христианскую религию и красоту царем всех городов мира. Сейчас это турецкий город Стамбул. С христианских времен здесь сохранились христианские церкви, самая известная из них – Собор Святой Софии.

Просмотр кинофрагмента. Прочитайте текст по ролям.

Вставьте слова: Крещение, видимо-невидимо, княгиня Ольга, палаты, Византия, Царьград, Константинополь. Дедушка: За морем их страна, _____ (1). Три дня плыть. Воды _____ (2). Внук: Деда, а какая она (страна)? Дедушка: Красивая. _____ (3) все кругом каменные. Верхи их – золотые. Внук: Вот бы посмотреть на неё. Дедушка: Нас тогда _____ (4) водила, князя нашего бабка. Она там _____ (5) приняла. Главный город у них _____ (6), а по их – _____ . Д)

Посмотрите фрагмент еще раз, проверьте ошибки

Кинофрагмент 2. А) Допросмотровая работа. Прочитайте запись фрагментов из фильма, познакомьтесь с комментариями.

Князю Владимиру (1) от князя Ярополка. Забудем прошлые обиды, брат. Ведь только вместе мы Русь от печенегов защитим. Жду в Киеве тебя, Владимир, с дружиной. Князь Ярополк (2).

Князь Владимир – Владимир I Святославич, родился около 960 года, умер 15 июля 1015, киевский великий князь, при котором произошло Крещение Руси в 988 году. Также его называют Владимир Святой, Владимир Креститель и Владимир Красное Солнышко (в былинах). В 988 году Владимир захватил Корсунь (Херсонес в Крыму) и потребовал в жёны сестру византийских императоров Василия II и Константина VIII Анну, угрожая в противном случае пойти войной на Константинополь. Императоры согласились, но потребовали крещения князя, чтобы сестра выходила замуж за единоверца. Владимир основал города Владимир-на-Клязьме (990 год), Белгород (991 год), Переяславль (992 г.) и многие другие. Владимир был щедрым правителем, он приказал развозить на телегах еду и питье для немощных и больных. Князь Ярополк – родился около 955 года. Правил Киевом, был убит варягами князя Владимира в 978 году. Ярополк был христианином, как и его бабушка Ольга.

Просмотр кинофрагмента. Что Вы знаете о Князе Владимире?

После просмотра фильма учащимся предлагается система упражнений, носящих контрольный характер: лексических (развитие языковой и лингвокультурологической компетенций), речевых (совершенствование коммуникативной компетенции). Задания к фильму «Князь Владимир» Задание I. 1. Соедините слова и словосочетания из двух колонок 1. Византия 2. Константинополь 3. Палаты белокаменные 4. Крещение Руси 5. Княгиня Ольга 6. Князь Владимир I Креститель 7. Князь Ярополк

1. Столица Византии, по-русски Царьград (уст.) 2. Русский правитель, крестил киевлян в 988 году, способствовал распространению православия по Киевской Руси 3. Могущественное средневековое государство, центр Православия в средневековье 4. Самое важное событие в русской истории, 988 год 5. Русская княгиня, которая первая из правителей приняла православие и крестилась в Константинополе 6. Богатый, красивый дом князя 7. Брат Владимира. Дополните предложения 1) _____ – первая восточнославянская княгиня, которая приняла христианство. 2) _____ является религиозным христианским обрядом. 3) _____ являлась могущественным средневековым христианским государством. 4) _____ являлся столицей Византии. 5) _____ русские называли Царьградом, «царем городов». 6) _____ – князь, который крестил Русь.

Таким образом, лексические задания и упражнения, выполняемые при работе с кинофрагментами, способствуют расширению знаний иностранных филологов-русистов о культуре и истории России. Русские фильмы-сказки представляют собой полноценный учебный ресурс для филологической аудитории, способный при наличии разработанного к ним методического аппарата эффективно интегрироваться в учебный процесс с целью развития лексических навыков, расширения лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний учащихся, их коммуникативных способностей.

Ответьте на вопросы:

1. Что представляет собой национально-окрашенная лексика?
2. Какова цель лексических заданий и упражнений, выполняемых при работе с кинофрагментами?
3. Предложите свой вариант разработанного методического аппарата к любой сказке.



Практическое занятие 3. Обучение русской грамматике



Вопросы для обсуждения:

1. Почему студенту необходимо овладеть грамматическим материалом?
2. На какие 2 вида делится грамматический материал?
3. Что называется активной грамматикой?
4. Что называется пассивной грамматикой?
5. Назовите особенности пассивной грамматики.
6. Назовите общие принципы отбора грамматических явлений.
7. Назовите дополнительные критерии отбора грамматических явлений.
8. Назовите этапы работы с грамматическим материалом.
9. Назовите особенности этапа презентации грамматического явления.
10. Назовите особенности этапа формирования грамматического навыка.
11. Назовите особенности этапа включения грамматического навыка в речевое умение.
12. Назовите особенности этапа развития грамматических умений.
13. Назовите основные виды грамматических упражнений.
14. Охарактеризуйте подготовительные упражнения.



Практические задания и упражнения:

1. Охарактеризуйте этапы работы с грамматическим материалом, заполнив следующую таблицу:

Этапы работы с грамматическим материалом

Этап	Особенности этапа	Упражнения
1. Презентация грамматического явления		
2. Формирование грамматического навыка		
3. Включение грамматического навыка в речевое умение		
4. Развитие грамматических умений		

2. Перечислите основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом. Проиллюстрируйте их примерами из любого учебника по русскому языку как иностранному.

3. Проанализируйте предложенный **урок**. Дополните структуру урока недостающими этапами.

Грамматический материал: *винительный падеж объекта* (кого? что?): поймать птицу, купить клетку, посадить птицу, кормить и поить птицу, чистить клетку, открыть окно, клетку; *направления* (куда?): пойти в магазин, посадить в клетку, хотеть на волю, сесть на дерево; согласование существительных с прилагательными и местоимениями в винительном падеже единственного числа (твердое и мягкое склонение): большую красивую птицу, зоологический магазин, новую клетку, свою птицу, на соседнее дерево; *прошедшее время глагола*: поймать – поймал, пойти – пошел, купить – купил, посадить – посадил, кормить – кормил, поить – поил, чистить – чистил, открыть – открыл(а), сесть – сел(а), запеть – запел(а).

Новые слова и словосочетания: однажды, поймать, большая, красивая, птица, пошел (куда?), зоологический магазин, купить (что?), клетка, посадить (куда?), кормить (кого?), поить (кого?), чистить (что?), грустный (ая, ое), петь, воля, хотеть (куда?), широко, открыть (что?), вылететь (откуда?), из клетки, сесть (на что?), соседнее дерево, петь – запеть, были рады.

Птица

Однажды мальчик Сережа поймал большую красивую птицу. Он пошел в зоологический магазин, купил новую клетку. Потом он посадил птицу в клетку. Каждый день он кормил и поил свою птицу, чистил ее клетку.

Только она сидит грустная и не поет. Почему птица не поет, мальчик не знает.

– Птица хочет на волю, – сказала мама.

Мама широко открыла окно, а Сережа открыл клетку. Птица вылетела из клетки, села на соседнее дерево и запела. Сережа и мама были очень рады.

Задание 1. На предварительном уроке проработайте грамматический материал текста.

Задание 2. Прочитайте текст. Обратите внимание на новые слова и выражения, на употребление винительного падежа, согласование прилагательных с существительными.

Задание 3. Слушайте текст и ставьте ударения в словах.

Задание 4. Прочитайте текст вслух еще раз. (Ученики могут читать его вслух по очереди).

Задание 5 (упражнение на увеличение объема памяти, развитие навыков аудирования и чтения). Читайте вслед за учителем.

Мальчик Сережа. Мальчик Сережа поймал. Мальчик Сережа поймал птицу. Мальчик Сережа поймал большую красивую птицу.

Он пошел. Он пошел в магазин. Он пошел в зоологический магазин. Он пошел в зоологический магазин и купил. Он пошел в зоологический магазин и купил клетку. Он пошел в зоологический магазин и купил новую клетку.

Потом. Потом он посадил. Потом он посадил птицу. Потом он посадил птицу в клетку.

Он поил. Он поил и кормил. Он поил и кормил птицу. Каждый день он поил и кормил птицу. Каждый день он поил и кормил птицу и чистил.

Каждый день он поил и кормил птицу и чистил клетку. Каждый день он поил и кормил птицу и чистил ее клетку.

Она сидит. Она сидит грустная. Она сидит грустная и не поет. Только она сидит грустная и не поет.

Мама сказала. Мама сказала: «Птица хочет». Мама сказала: «Птица хочет на волю».

Мама открыла. Мама открыла окно. Мама широко открыла окно.

Сережа открыл. Сережа открыл клетку. Мама широко открыла окно, а Сережа открыл клетку.

Птица вылетела. Птица вылетела из клетки. Птица села. Птица села на дерево. Птица запела. Птица вылетела из клетки, села на дерево и запела.

Сережа и мама. Сережа и мама были рады. Сережа и мама были очень рады.

Задание 6. Найдите ответы на вопросы в тексте и напишите их в тетради.

1. Кого однажды поймал мальчик Сережа?

2. Куда он пошел?

3. Что он купил?

4. Куда он посадил птицу?

5. Что он делал каждый день?

6. Что делала птица?

7. Что сказала мама?

8. Что сделала мама?

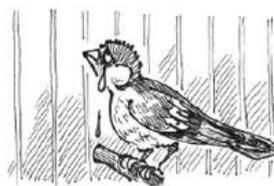
9. Что сделал Сережа?

10. Куда села птица?

11. Почему Сережа и мама были очень рады?

Задание 7. Выучите текст наизусть и расскажите его. (На уроке можно провести конкурс на лучший рассказ.)

Задание 8. Напишите текст или отдельные его фрагменты под диктовку.



Задание 9. Составьте краткий план к тексту в классе. Найдите ответы в тексте и выпишите их в тетрадь.

В качестве альтернативных заданий в этом уроке можно предложить учащимся написать свою историю, придумать другой конец рассказа, продолжить сюжет. Можно дать задание на дом нарисовать картинку к рассказу, а потом попросить по ней пересказать сюжет.

4. Составьте план-конспект урока по обучению русской грамматике (тема на выбор).

Модуль 3



Практическое занятие 1. Обучение аудированию и говорению на русском языке как неродном



Вопросы для обсуждения:

1. Что необходимо студенту для того, чтобы участвовать в общении на русском языке?
2. Назовите особенности обучения аудированию при обучении иностранному языку.
3. Как изменяются цели обучения аудированию на разных этапах обучения?
4. Как изменяется на разных этапах обучения аудированию языковой материал?
5. Приведите примеры того, как усложняется работа по обучению аудированию.
6. Приведите примеры того, как изменяется объем языкового материала и время его звучания на разных этапах обучения аудированию.
7. Каким образом можно разделить упражнения по обучению аудированию?
8. Какие упражнения по обучению аудированию относятся к подготовительным упражнениям?
9. Какие упражнения по обучению аудированию относятся к речевым упражнениям?
10. Приведите примеры речевых упражнений по обучению аудированию.
11. В каком значении в методике используется термин «диалог»?
12. Какие термины используются в методике для обозначения элементов диалога?
13. На основе чего осуществляется обучение диалогической речи?
14. Назовите основные особенности обучения диалогической речи?
15. На какие типы можно разделить упражнения по обучению диалогической речи?
16. Назовите особенности подготовительных упражнений по обучению диалогу
17. Назовите особенности условно-речевые упражнений по обучению диалогу.
18. Назовите особенности речевых упражнений по обучению диалогу.

19. Какие опоры необходимо использовать при обучении диалогической речи?
20. В каком значении в методике используется термин «монолог»?
21. Каковы особенности монолога?
22. Что представляет собой монологический текст?
23. Каковы особенности монологических текстов, используемых на различных этапах обучения?
24. На основе чего осуществляется обучение монологической речи?
25. Какие навыки и в какой последовательности формируются на основе текста-образца при обучении монологическому высказыванию?
26. Сколько этапов выделяется при обучении монологу?



Практические задания и упражнения:

1. Составьте небольшие диалогические единства по следующим схемам:
 Вопрос – ответ
 Вопрос – контрвопрос
 Побуждение – вопрос
 Побуждение – сообщение
 Сообщение – вопрос
 Насколько подобные диалоги актуальны при обучении говорению? Ответ аргументируйте.
2. Приведите примеры подготовительных и речевых упражнений на развитие навыков и умений диалога. Используйте различные учебные пособия для студентов-иностранцев.
3. Приведите примеры подготовительных и речевых упражнений на развитие навыков и умений монолога. Используйте различные учебные пособия для студентов-иностранцев.
4. Какие из приведённых ниже типов упражнений соответствуют начальному, основному и продвинутому этапам обучения:
 - Полные ответы на вопросы
 - Ситуативные высказывания по знакомому тексту
 - Ситуативные высказывания, расширенные за счёт введения оценочных, обстоятельственных уточнений, причинно-следственных структур
 - Описание картин
 - Микротемные высказывания сначала с опорой, а потом и без опоры на план
 - Высказывания на основе нескольких текстов
 - Высказывания на основе новой темы в форме рассуждения, сообщения, доклада.
5. Познакомьтесь с упражнениями по обучению аудированию
До прослушивания текста Задание 1. Познакомьтесь со следующими словами и словосочетаниями. Они помогут вам понять текст и участвовать в беседе. Значение незнакомых слов уточните по словарю. *Русская деревня, большое горе, кататься на санках, лепить снежную бабу, чужие дети, розовые губы, русые волосы, голубые глаза, коса до пояса, радоваться на девочку, стала печальной, сидеть в тени, горько заплакать, собирать ягоду, яркое солнце, греть землю, зажечь костер, прыгать через костер, белое облачко, град, растаять.*

Задание 2. а) Обратите внимание на близкие по значению словосочетания. *Зажечь костер = разжечь костер = развести костер* б) Прочитайте предложение и переведите его: *Девушки зажгли большой костер и стали через него прыгать.* в) Замените данное выше предложение синонимичным.

Задание 3. Назовите словосочетания, близкие данным по смыслу. *Суровая зима, лепить снежную бабу, большое горе, бедные старики, пустая улица, прекрасный голос, вернуться с юга, стала грустной, крупный град, черная туча, горько плакать, прохладный лес, ласковая девочка, подойти к костру.*

Задание 4. Назовите словосочетания, противоположные данным по смыслу. *Деревенские ребяташки, жаркое лето, чужие дети, прекрасный голос, большие глаза, бедные старики, длинная коса, звонкий голос, печальная девочка, невеселые глаза, молчаливая Снегурочка, крупный град, горько заплакать, сидеть в тени, пустая улица, морозная зима, большое горе, последний снег, подойти к костру, уйти к себе.*

Задание 5. Определите значение данных слов по их элементам. *Снегурочка, снежный, морозный, деревенский, безлюдный, приветливый, растаять, травка, солнечный, повеселиться, облачко, перелетный, молчаливый, стариковский, неожиданный, доченька.*

Задание 6. Составьте словосочетания из а) существительных и б) прилагательных. Укажите возможные варианты. а) *зима, деревня, улица, дети, девочка;* б) *морозный, холодный, пустой, веселый, снежный, маленький, грустный, ласковый, безлюдный, суровый, большой, теплый, печальный, соседний, чужой, приветливый, милый.*

Задание 7. Скажите по-другому. 1. У них не было детей. 2. Пришла снежная зима. 3. Прошла длинная суровая зима. 4. – Что с тобой, дочка? 5. Вернулись перелетные птицы с дальнего юга. 6. Снегурочка стала грустной. 7. Пришло жаркое лето. 8. Когда наступил вечер, девушки зажгли большой костер. 9. Но Снегурочка не вернулась.

Задание 8. Прослушайте текст и скажите, о чем он. Подумайте, как его можно озаглавить.

Жили-были старик со старухой в одной маленькой русской деревне. Жили они хорошо и дружно много лет, но было у них одно большое горе: у них не было детей. Вот пришла снежная, морозная, холодная зима. Деревенские дети играли на соседней улице, катались на санках, лепили снежную бабу. Бедные старик со старухой смотрели на чужих детей из окна. Вдруг старик сказал своей старухе: – Давай, мы себе из снега маленькую девочку сделаем! Когда деревенские ребята ушли обедать к себе домой, старики вышли на пустую, безлюдную улицу и стали делать себе дочку. Они сделали маленькие ноги, руки и голову. Потом на голове – глаза, нос и рот. Смотрят: у снежной девочки губы стали розовые, глаза открылись. Снежная девочка смотрит на бедных стариков и улыбается. Потом она сбросила с себя лишний снег и пошла к стариковскому дому. Старик и старуха были счастливы. И стала дочка Снегурочка быстро расти у стариков, и каждый день она становилась все красивее и красивее. Она была белая как снег, глаза большие, голубые, волосы русые, коса длинная до пояса. Старики радуются на красивую дочку. А она была со всеми ласковая, приветливая, вежливая. Голос у нее был прекрасный и звонкий. Когда она пела, все люди любили ее слушать. Прошла длинная суровая зима. Яркое солнце начало сильно греть землю. Появилась зеленая травка. А Снегурочка весной стала печальной. – Что с тобой? – спрашивают бедные старики. – Почему ты такая невеселая? Может быть, ты больна? – Нет, нет, я здорова, – отвечала Снегурочка. Вот и последний серый снег растаял. Вернулись перелетные птицы с дальнего юга. Снегурочка стала грустной и молчаливой. На солнце она не выходит, сидит в тени. Но раз пришла черная туча и пошел крупный град. Снегурочка обрадовалась, вышла из дома, начала петь и танце-

вать. Но скоро снова появилось яркое солнце, и холодный град растаял. Бедная девочка горько заплакала. Пришло жаркое лето. Собрались однажды деревенские девушки в зеленый прохладный лес погулять. Пришли они к грустной Снегурочке и позвали ее с собой. Снегурочка не хотела с ними в лес идти, но старики сказали: – Пойди, милая доченька, с девушками, повеселись с подружками. Снегурочка согласилась и пошла с ними. В лесу они собирали красивые цветы и ягоды, пели, играли и танцевали. Снегурочка же сидела в тени, невеселая. А наступил вечер, девушки зажгли большой костер и стали через него прыгать. Они позвали и Снежную девочку веселиться вместе с ними. Она подошла к жаркому костру, прыгнула и ... растаяла. Девушки увидели только маленькое белое облачко в синем небе. Они кричали- кричали, звали-звали Снегурочку, но она не вернулась.

Задание 9. Прослушайте текст еще раз и будьте готовы выполнить задания.

После прослушивания текста.

Задание 10. Выберите правильный вариант ответа.

1. У старика со старухой не было

- А) дома
- Б) соседей
- В) детей

2. Старики сделали себе из снега

- А) снежную бабу
- Б) снежную девочку
- В) снежного мальчика

3. Дочка Снегурочка стала жить

- А) в доме стариков
- Б) на соседней улице
- В) в лесу

4. Снегурочка любила

- А) кататься на санках
- Б) гулять по лесу
- В) петь и танцевать

5. Весной Снегурочка стала

- А) приветливой и веселой
- Б) ласковой и вежливой
- В) грустной и молчаливой

6. Летом деревенские девушки и Снегурочка пошли в лес

- А) погулять
- Б) собирать цветы
- В) посидеть в тени

7. Когда наступил вечер, девушки позвали Снегурочку

- А) петь
- Б) прыгать через костер
- В) играть

8. Снегурочка растаяла, потому что

- А) было лето
- Б) подошла к жаркому костру
- В) прыгнула через костер

9. Снегурочка прыгнула через костер и превратилась

- А) в черную тучу
- Б) в холодный град
- В) в маленькое облачко

Задание 11. Отметьте суждения, соответствующие тексту. 1. Весной Снегурочка была печальной, потому что она была больна. 2. Весной Снегурочка была печальной, потому что у нее не было подруг. 3. Весной Снегурочка была печальной, потому что она грустила о зиме. 1. Снегурочка пришла жить в дом стариков,

потому что старики ее слепили. 2. Снегурочка пришла жить в дом стариков, потому что старики очень хотели детей. 3. Снегурочка пришла жить в дом стариков, потому что старики ее пригласили.

Задание 12. Ответьте на вопросы. 1. В какой деревне жили старик со старухой? 2. Какое горе было у них? 3. Какая пришла зима? 4. На какой улице играли чужие дети? 5. Какую девочку решили сделать старики? 6. На какую улицу они пошли? Зачем? 7. Какую девочку они слепили? 8. Какая Снегурочка была зимой? Почему? 9. Какой Снегурочка стала весной? Почему? 10. Какое облачко увидели девушки в синем небе?

Задание 13. Вставьте вместо точек нужный глагол движения. 1. ... морозная зима. 2. Когда деревенские ребята ... обедать домой, старики ... на безлюдную улицу и стали делать себе дочку. 3. Потом Снегурочка ... к стариковскому дому. 4. длинная суровая зима, и настала весна. 5. На солнце Снегурочка не ... , сидит в тени. 6. Но раз ... черная туча и ... крупный град. 7. ... девушки к грустной Снегурочке и позвали ее с собой. 9. Снегурочка не хотела с ними в лес ..., а потом согласилась и 10. Когда наступил вечер, девушки зажгли большой костер и стали через него ... 11. Снегурочка ... к жаркому костру, ... и растаяла.

Задание 14. Продолжите предложения. 1. Жили-били старик со старухой 2. Было у них одно большое горе: 3. Когда деревенские ребята ушли обедать, старики 4. Волосы у нее были ... , глаза ... , коса ..., а голос 5. Весной Снегурочка 6. Когда пришла черная туча и пошел крупный град, Снегурочка 7. Собрались однажды деревенские девушки 8. Пришли они к грустной Снегурочке и 9. В лесу девушки собирали красивые цветы и ягоды, пели, играли и танцевали, а Снегурочка 10. Когда наступил вечер, девушки 11. Снегурочка подошла к жаркому костру, 12. Девушки кричали-кричали, звали-звали Снегурочку, но

Задание 15. Как вы думаете, что хотели сказать люди этой сказкой? Какова ее основная идея?

Задание 16. Мог бы быть другим финал сказки? Почему вы так думаете?

Задание 17. Понравилась ли вам сказка? Почему? Какие мысли она вызвала у вас?

Задание 18. Расположите данные ниже пункты плана в соответствии с логикой текста. 1. Бедные старики. 2. Снежная девочка. 3. Дочка Снегурочка в доме стариков. 4. Соседняя улица. 5. Хорошее решение. 6. Неожиданная радость весной. 7. Состояние Снегурочки весной. 8. Маленькое облачко. 9. На отдыхе в лесу.

Задание 19. Расскажите сказку по цепочке.

6. Предложите свой вариант текста для аудирования и упражнения к нему.

7. Дайте сопоставительную характеристику этапов обучения монологу, заполнив следующую таблицу:

Этапы обучению диалогической речи

№	Название	Основные особенности этапа	Примеры упражнений
1.	Начальный		
2.	Средний		
3.	Продвинутый		



Практическое занятие 2. Обучение чтению и письму на русском языке как неродном



Вопросы для обсуждения:

1. Что является целью чтения как одного из видов речевой деятельности?
2. Чем является чтение в процессе обучения русскому языку?
3. Назовите особенности обучения чтению.
4. Чем нужно овладеть студенту, чтобы научиться чтению на иностранном языке?
5. Что называется техникой чтения?
6. Какие упражнения используются при обучении технике чтения?
7. На какие 2 группы делятся упражнения по обучению технике чтения?
8. На что направлены предтекстовые упражнения?
9. На что направлены послетекстовые упражнения?
10. Какие домашние задания используются при обучении чтению?
11. Расскажите о классификации видов учебного чтения.
12. Назовите основные особенности изучающего чтения.
13. На каком этапе обучения РКИ формируются навыки изучающего чтения?
14. Какие задания используются при обучении изучающему чтению?
15. Назовите основные особенности ознакомительного чтения.
16. На каком этапе обучения РКИ формируются навыки ознакомительного чтения?
17. Какие задания используются при обучении ознакомительному чтению?
18. Назовите основные особенности просмотрового чтения.
19. На каком этапе обучения РКИ формируются навыки просмотрового чтения?
20. Какие задания используются при обучении просмотровому чтению?
21. Что в методике называется письменной речью?
22. Чем нужно сначала овладеть, чтобы научиться письменной речи на иностранном языке?
23. Что называется техникой письма?
24. Чем является техника письма на разных этапах обучения РКИ и почему?
25. Что нужно для того, чтобы овладеть техникой письма?
26. Назовите особенности русского алфавита.
27. Что в методике понимается под каллиграфией?
28. Каковы методические действия преподавателя при обучении русской каллиграфии?
29. Назовите упражнения по обучению каллиграфии.
30. Что, кроме каллиграфии, нужно знать студентам для того, чтобы научиться правильно писать по-русски?

31. Как называется наука, которая устанавливает правила обозначения звуков в словах?
32. Приведите примеры правил обозначения звуков в русской графике.
33. Как называется наука, которая устанавливает правила правописания слов и морфем?
34. Каковы особенности русской орфографии?
35. Какие специальные упражнения используются при обучении орфографии?
36. Назовите виды орфографических диктантов.
37. Назовите виды упражнений, которые используются для обучения синтаксису письменной речи.
38. Какие упражнения рекомендуются для обучения конспектированию, реферированию и аннотированию?



Практические задания и упражнения:

1. Выполните упражнения, которые предлагает М.Г. Ситникова (см. Ситникова, М. Г. Притчи народов мира: учеб.-метод. пособие по русскому языку как иностранному для студентов и слушателей подготовительных курсов факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран / М. Г. Ситникова. – Гомель: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет, 2011. – 92 с.

Упражнение 1. Прочитайте слова и запомните их значения.

Настойчивость – решительность, упорство в достижении цели.

Настойчивый – решительно, упорно добивающийся своей цели.

Настойчиво – упорно, решительно.

Улитка – это моллюск, который очень медленно движется и имеет раковину.

Терпение – 1. Способность терпеть, стойко переносить что-либо. Терпеть боль, терпеть голод. 2. Способность долго, настойчиво, упорно делать что-либо.

Терпеливый – 1. Обладающий терпением, способный с терпением переносить, сносить что-либо. 2. Способный делать что-либо долго, настойчиво, упорно, с терпением.

Терпеть – стойко, безропотно переносить что-либо (боль, страдания, неприятности).

Добираться – *добраться* – с трудом или нескорю дойти, доехать до какого-либо места или предмета.

Подниматься – *подняться* – двигаться вверх, перемещаться выше первоначального положения. Лифт поднимается на пятый этаж. Дети постояли на первом этаже и пешком поднялись на третий этаж.

Стараться – *постараться* – 1. Делать; что-либо с усердием, прилежанием. Все дети помогали маме, даже маленький Антон очень старался. 2. Прилагать усилия, чтобы сделать, осуществить что-либо. Студенты стараются правильно читать новые слова.

Упражнение 2. Прочитайте существительные в единственном и множественном числе.

Лист – листья, воробей – воробьи, плод – плоды, ствол – стволы, цветок – цветы, день – дни, год – года;

Дерево – деревья, путешествие – путешествия;

Вишня – вишни, ветка – ветки, улитка – улитки.

Упражнение 3. Выберите нужный глагол из видовой пары.

Начать (подниматься – подняться), стараться (взбираться – взобраться), продолжать (подниматься – подняться).

Упражнение 4. Прочитайте словосочетания, слова в скобках поставьте в нужном падеже.

Подниматься по (вишневое дерево), подниматься вверх по (дерево), прыгать по (ветки дерева), взбираться по (ствол дерева), взбираться на (дерево), взбираться по (дерево).

Упражнение 5. Прочитайте предложения. Слова в скобках поставьте в нужном падеже.

На дереве нет (листья). На ветках нет (вишни). На деревьях нет (плоды).

Упражнение 6. К прилагательным подберите антонимы из слов для справок.

Маленький, холодный, ранний, веселый, трудный, спокойный.

Слова для справок: нервный, легкий, грустный, поздний, жаркий, большой.

Упражнение 7. От прилагательных образуйте существительные. Составьте с ними словосочетания.

Настойчивый, трудный, упорный, решительный.

Упражнение 8. Прочитайте заголовок. Как вы думаете, о чем эта притча?

Упражнение 9. Прочитайте текст.

Настойчивость

Однажды маленькая улитка начала подниматься по вишнёвому дереву. Был холодный день ранней весны. Улитка двигалась медленно и упорно поднималась вверх по дереву, на котором ещё не было ни листьев, ни цветов, ни плодов. Только маленькие веселые воробьи прыгали по веткам вишнёвого дерева и удивленно наблюдали, как маленькая улитка терпеливо старается взобраться по стволу.

Они не понимали, почему улитка начала это трудное путешествие.

– Эй, улитка, почему ты взбираешься на дерево? – спросили воробьи.

– Я очень люблю вишни. На этом дереве каждый год созревают самые сладкие вишни в нашем саду. Вот хочу поесть их.

Воробьи удивились ещё больше:

– Но вишни на дереве будут только летом. А сейчас до лета ещё далеко. Сейчас на этом дереве нет вишен!

– Вишни будут на дереве, когда я туда доберусь, – спокойно ответила настойчивая улитка и продолжила свое путешествие.

Упражнение 10. Ответьте на вопросы:

1. Кто начал подниматься по вишневому дереву?
2. Какая пора года была, когда маленькая улитка начала подниматься по вишнёвому дереву?
3. Как двигалась улитка? Куда она направлялась?
4. Были ли на дереве листья, цветы или плоды?
5. Что делали воробьи?
6. О чём воробьи спросили улитку?
7. Как улитка объяснила свое путешествие по вишнёвому дереву?

8. Почему ответ улитки ещё больше удивил воробьёв?
9. Что сказала улитка?
10. Нравится ли Вам улитка и почему? Какие черты характера улитки Вам нравятся?
11. Как вы думаете, добьётся ли улитка успеха? Достигнет ли она своей цели?
12. Поможет ли улитке её настойчивость или навредит?
13. Упорство и настойчивость помогают людям или мешают? Приведите примеры, которые подтверждают вашу позицию.
14. Чему нас учит эта притча?

Упражнение 11. Найдите в тексте прилагательные, которые характеризуют улитку. Почему текст называется «Настойчивость».

Упражнение 12. Замените прилагательные синонимами.

Настойчивый, терпеливый, упорный, трудный, весёлый.

Упражнение 13. Продолжите и закончите предложения согласно содержанию текста.

1. Улитка двигалась медленно и упорно поднималась вверх по дереву, на котором ... 2. Маленькие веселые воробьи прыгали по веткам вишнёвого дерева и удивленно наблюдали, ... 3. Воробьи не понимали, почему ... 4. Вишни на дереве будут, когда ...

Упражнение 14. Напишите предложения. Выберите правильный вариант из слов в скобках.

1. Однажды маленькая улитка начала (подниматься – спускаться) по вишнёвому дереву. 2. Был холодный день ранней (весенний – весны). 3. Улитка двигалась медленно и упорно, (спускалась – поднималась) вверх по дереву, на котором ещё (не было – были) ни листьев, ни цветов, ни плодов. 4. Только воробьи (ползали – прыгали) по веткам вишнёвого дерева и удивленно наблюдали, как маленькая улитка (терпеливо – терпение) старается (взобраться – подняться) по стволу. 5. Спокойно ответила (настойчиво – настойчивая) улитка и продолжила свое путешествие.

Упражнение 15. Заполните пропуски нужными по смыслу словами.

1. Однажды маленькая ... начала подниматься по вишнёвому дереву. 2. Был холодный день ... весны. 3. Улитка двигалась ... и ... поднималась вверх по дереву, на котором ещё не было ни ... , ни ... , ни ... 4. Только маленькие веселые ... прыгали по ... вишнёвого дерева. 5. Они не понимали, почему улитка начала это трудное ... 5. На этом дереве каждый год ... самые сладкие ... в нашем саду. 6. Воробьи ... ещё больше. 7. Спокойно ответила ... улитка и продолжила свое ...

Упражнение 16. На месте пропусков напишите предлоги.

1. Однажды маленькая улитка начала подниматься ... вишнёвому дереву. 2. Улитка упорно поднималась вверх ... дереву, ... котором ещё не было ни листьев, ни цветов, ни плодов. 3. Только маленькие веселые воробьи прыгали ... веткам вишнёвого дерева и удивленно наблюдали, как маленькая улитка терпеливо старается взобраться ... стволу. 4. ... этом дереве каждый год поспевают самые сладкие вишни ... нашем саду. 5. Вишни на дереве будут только летом. А сейчас ... лета ещё далеко.

Упражнение 17. Перескажите притчу. Объясните её смысл.

Упражнение 18. Объясните слова. Подберите к ним однокоренные слова.

Терпение, настойчивость, весёлый, дерево, вишня, плод, прыгать, трудный.

Упражнение 19. Прочитайте слова и выражения.

Забраться в дом, свалиться в кувшин, потерять надежду, утонуть, твёрдо решить, сбить из молока масло, выбраться из кувшина, спасти жизнь.

Упражнение 20. *К словам подберите антонимы из слов для справок.*

Случайно, забраться, глубокий, устать, оптимизм.

Слова для справок: специально, выбраться, мелкий, отдохнуть, пессимизм.

Упражнение 21. *Прочитайте существительные. Определите, какие из них являются названиями моральных качеств?*

Настойчивость, решимость, уныние, усталость, отчаяние, старость, холод, надежда.

2. Разработайте систему упражнений для работы с текстом на уроке РКИ.

3. Познакомьтесь с разработкой урока по сказке К. Г. Паустовского «Растрепанный воробей».

Цели урока: познакомить с произведением К.Г. Паустовского "Растрепанный воробей"; развивать умение работать с художественным текстом, анализировать его; развивать интерес к исследовательской деятельности; обучаться работать в группе и индивидуально по плану; воспитывать любовь к природе, к окружающему миру; чувство сострадания к "братьям меньшим". Развивать ассоциативное мышление, внимание, память.

Объект исследования: сказка К. Г. Паустовского "Растрепанный воробей".

Предмет исследования: проблема человеческого счастья в сказке.

Участники: иностранные студенты I курса. Темп урока и объем языкового материала, предъявляемый на уроке, зависит от многих факторов. Время на изучение материала – 8 часов.

Ход урока

I. Предтекстовые задания

Деятельность учителя

Деятельность учащихся

Прочитать слова писателя (эпиграф урока). «Тот не писатель, кто не прибавил к зрению человека хотя бы немного зоркости». *К.Паустовский*

Как понимаете? В кого, во что будем всматриваться, вслушиваться?



Сегодня мы с вами будем читать рассказ К. Г. Паустовского «Растрепанный воробей»

- К. Г. Паустовский родился в Москве, в 1892 году (краткая творческая биография писателя)

Пишет на доске: Рассказ К. Г. Паустовского «Растрепанный воробей»

1.Характеристики героев. Их взаимосвязь. Художественные средства.

2.Особенности построения.

3.Пейзаж Паустовского

Этот текст нужно не просто читать, а вчитываться, всматриваться, т.е. быть очень внимательными, и тогда мы увидим что-то новое для себя. Будем всматриваться в героев, в их взаимоотношения, наблюдать художественные особенности текста.

Упражнения для развития речевого аппарата (речевые разминки)

Задание: преподаватель читает. Поставь ударение. Слушай интонацию.

"Жила ворона в заколоченном на зиму ларьке, где летом продавали мороженое".

- Прочитай предложение медленно, четко проговаривая слова.
- Прочитай предложение быстро, четко проговаривая слова.
- Прочитай предложение с ускорением.
- Прочитай предложение шепотом другому.
- Прочитай предложение с повышением и понижением голоса.

Упражнение на четкое произношение гласных, гласных и согласных, различное сочетание гласных.

ао оа аи иа ои
ао ои уа ау ыа
уы ыу оу уо оы
аз оз аи уэ эу
аоу оиа аьи уаи
уоа иаа эуэ оао
ыээ оуо аооа
уауа аыуо уыао

Прочитайте на одном выдохе.

а-о-у-э-ы
о-у-ы-а-э
а-ы-о-э-у

Прочитайте слоги на одном выдохе, делая ударение на выделенном.

ра-ро-ру-ры-рэ
ря-рѐ-рю-ри-ре
арь-орь-урь-ырь-ерь

Прочитайте звуки и слоги на одном выдохе, повышая голос к концу строки (понижая голос в конце строки, как в конце предложения).

я-е-ю-и
о-ѐ-а-я-ы-и
ре-рѐ-рю-ря
ле-лѐ-лю-ля
лы-ли-ны-ни

Прочитайте на одном выдохе. 3 раза: шёпотом, тихо, громко.

ла-лэ-лы-лу-ло
ал-эл-ыл-ул-ол
кла-клэ-клы-клу-кло

Упражнение. Впишите окончание. Прочитайте. Задайте вопросы к глаголам.

Вороб... сидел на ветк...и чирикал.

Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям, как предпосылка правильного чтения.

- Чтение слабочитающими обучающимися слов с предварительной разбивкой их на слоги.

Например:

*про-ис-шест-ви-е
вос-хи-ти-тель-но*

- Чтение слов, к которым даны сноски.

Провести словарную работу. Вместе с преподавателем читаем новые слова, ставим ударение и объяснения к ним:

Слова для справок:

Бескорыстный – чуждый корыстных интересов.

Ирония – тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме.

Любознательный – склонный к приобретению новых знаний, пытливый.

Любопытный – отличающийся любопытством.

Любопытство – стремление узнать, увидеть что-нибудь новое; мелочный интерес к каким-либо подробностям.

Патриот – человек, одушевленный патриотизмом.

Патриотизм – преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу.

Пейзаж – вид какой-нибудь местности; рисунок, картина, изображающая природу, вид, а также описание природы в литературном произведении.

Путешествие – поездка или передвижение пешком по дальним странам.

Путешествовать – совершать путешествие.

Рассказ – художественное повествовательное прозаическое произведение небольшого размера.

Рыцарь – в феодальной России лицо, принадлежавшее к военно-землевладельческому сословию; перен. самоотверженный, благородный человек.

Сварливая к чему-либо. – ворчливая, склонная к ссорам

Сказка – повествовательное, обычно народно-поэтическое, произведение о вымышленных лицах и событиях, с участием волшебных, фантастических сил.

Странник – человек, странствующий пешком.

Странствовать – вести жизнь странника.

Счастье – чувство и состояние полного, высшего удовлетворения; успех, удача. *Торба* – мешок с овсом, который подвешивали в морде лошади.

Юмор – беззлобно-насмешливое отношение

Упражнение на (ассоциативное) запоминание

Запомните загадку. Чтобы лучше запоминать, предлагаю рисовать по ходу чтения.

Чик-чирик! К зернышкам прыг!

Клюй, не робей! Кто это?

- (Рисунок) Повторите.

Подумайте, к каким птицам относятся эти качества?

“*Маленькая птичка с серо-черным оперением, живущая обычно близ жилых строений, пугливая, шустрая, проворная, драчливая*”?

“*Всеядная птица, серая с черным или черная, крикливая, хитрая, вороватая*”?

(Слова на доске открываются)

Преподаватель. Как в русском языке, одним словом, называем эти слова?

Почему?

Прочитайте загадки, отгадайте их.

Окраской – сероватая,

Повадкой – вороватая,

Крикунья хриловатая –

Известная персона.

Это ...

- Прочитайте загадку медленно

- Прочитайте её по слогам.

- Прочитайте с ускорением.

- Прочитайте выразительно.

Птица чёрная кружится,

Не боится – к нам садиться

Поклевать мою еду:

Вдруг не хватит макарон

На прожорливых ...

- Прочитайте загадку орфографически.

- ... орфоэпически.

- Прочитайте её быстро.

- Прочитайте с выражением.

- По каким признакам вы узнали, что речь идёт о вороне?

Речевая разминка

Прочитайте стихотворение «птичьим базаром».

Я – весёлый воробьишка,

Серый маленький воришка, я беспечен и болтлив,

И пуглив,

Чив, чив,

Мне едою служат мошки,

Мне едою служат крошки.

Я хитёр и шаловлив,

Суетлив,

Чив, чив.

- Прочитайте, выделяя главные слова.

- Прочитайте с ускорением.

- Прочитайте медленно.

- Прочитайте выразительно.

Как бы вы назвали это стихотворение?

Прочитайте загадку хором и отгадайте её.

Я весь день ловлю жучков,

Улетаю червячков.

В тёплый край не улетаю,

Здесь, под крышей обитаю.

Чик-чирик! Не робей!

Я бывалый ...

- Прочитайте по слогам.

- Прочитайте «скороговоркой»

- Прочитайте выразительно.

- Что из этой загадки вы можете узнать о воробьях?

Учащиеся рисуют.

Воробей. Воробей и ворона. Словарные. Написание этих слов нужно запомнить.

Ворона. По окраске – она сероватая; ворона любит воровать всё блестящее; она кричит хрипло. Ещё здесь говорится, что это прожорливые птицы.

Воробей. Воробьишка. Маленький воришка ...

Притекстовое задание

К.Г. Паустовский назвал свое произведение “Растрепанный воробей”. Как вы думаете, почему?

Задание. Слушайте, как читает текст преподаватель, и ставьте ударение в словах.

Послетекстовые задания

Задание. Сравним текст рассказа с ним наши предположениями и посмотрим, насколько правильными были наши догадки, которые мы сделали только на основе заголовка.

Незнакомый текст читается преподавателем. Следует остановиться в тот момент, где сюжет может развиваться в разных направлениях. Слова «вдруг», «однажды», «но вот», «и тут», предполагают неожиданность следующего события. Здесь нужно остановиться и попросить ребят предположить, что будет дальше. Такое неформальное отношение к сюжету захватывает обучающихся, позволяет применить свой житейский и эмоциональный опыт, фантазировать, придумывать.

В процессе чтения ведется словарная работа над непонятными словами.

Преподаватель поясняет эти слова, ставит логическое ударение.

Работа после чтения текста.

- Постарайтесь перенестись в мир, созданный писателем, оказаться в той обстановке и среди тех героев, которых он изобразил, мысленно станьте не только наблюдателями, но и участниками событий. Подумайте, так ли все было? Что все же могло быть в реальном мире? Сказка ли это или что - то иное?

Преподаватель. Найдите в словаре С.И. Ожегова значение слов рассказ и сказка. (Работа учащихся со словарем С.И. Ожегова).

Ребята, сейчас мы с вами будем читать текст, и делить его на части – «кадры». Потом каждому кадру дадим название, и у нас получится небольшой диафильм к прочитанному отрывку. - Что такое диафильм? (предположения)

Диафильм - (от греч. *diá* – приставка, здесь означающая переход от начала до конца, и *фильм*), короткометражный фильм, составленный из ряда позитивных изображений, объединённых общей тематикой или (реже) тематически не связанных друг с другом.

• Чтение по частям отрывка до слов «Жила ворона в заколоченном на зиму ларьке».

• Коллективная работа по оглавлению кадров.

- С чего начинается сказка? (Она начинается с описания стальных часов. Они необычны.)

- Прочитайте описание кузнеца.



Кадр 1. Старые стальные часы



Кадр 2. Оди дома

- Как зовут девочку? (*Маша*)
- Как зовут нянюшку? (*Нянюшка Петровна*)
- Почему эпизод грустный (*Они остались дома одни, без мамы.*)



Кадр 3. Большой театр

Машина мама работала в Большом театре, сейчас его называют Государственный Академический Большой театр.



Кадр 4. Разговор с букетом

- С какой вещью разговаривала мама, а раньше никогда этого не делала? (*Со стеклянным букетом.*)
- Как назовем этот кадр?
- Перечитайте абзац, начинающийся со слов: «В этот вечер букет лежал за спиной у Маши...»



Кадр 5. Зимний вечер

- Как вы поняли предложение «Не спали только Маша, отопление и зима»? (Автор все эти предметы одушевляет.) - Прочитайте в сказке эти слова. (Отопление тихонько пищало свою теплую песню, а зима все сыпала и сыпала с неба тихий снег.)
- Почему мы сразу из первой части узнаем, что мы попали в сказку? (Все предметы, описываются так, что они живые).



Кадр 6. Ворона.

- Кто был у окна? (*Это была ворона.*)

Выборочное чтение.

- Кого должна была танцевать Машина мама? (Прочитайте об этом)

- Прочитайте о душевном состоянии мамы в последние дни перед спектаклем.

- Почему же Машин папа не мог успокоить маму, помочь ей справиться с душевным волнением. (*Папа был далеко, на Камчатке.*)

- Прочитайте, как об этом сказано у К.Г. Паустовского.

- Почему же стеклянный букетик (брошь) был так дорог маме, прочитайте.

А сейчас мы посмотрим фрагмент мультфильма, который проанализировали на уроке.

Преподаватель. Существует ли такой воробей, который помог вернуть хрустальную веточку, или он бывает только в сказках?

1. Чтение второй части текста (чтение учащимися)

(во время чтения обучающиеся отмечают карандашом словарные слова)

Работа над второй частью рассказа.

О ком рассказывается во второй части произведения?

-Какие чувства вы испытали, слушая это произведение?

-Какое место в рассказе вас заставило особенно сильно переживать?

-Почему Пашка «завёл глаза: прикинулся мертвым»?

-Что произошло с ним потом? Прочитайте.

-Как вы понимаете выражение «невеселой жизни ты воробей»?

-Какие чувства вызывает у вас тот момент, когда Пашка лежал в кармане милиционера?

-Захотелось ли вам помочь ему? Как?

-Как воробей попал к Маше? Какие слова употребляет автор, чтобы показать нам отношение милиционера к воробью? (*Тогда красное, обветренное лицо милиционера вдруг собралось морщинками. Он засмеялся и вытащил варешку с Пашкой*)

Как чувствовал себя Пашка в доме у Маши?

Какими человеческими качествами наделяет автор воробья?

-За что воробей благодарил Машу?

Какой получился у нас образ воробья?

Слова для выбора: *сообразительный, находчивый, догадливый, смелый, благодарный, признательный*

5. Работа над образом воробья Пашки. Повторное чтение рассказа учащимся с целью уточнить представления о главном герое рассказа: Какой он, воробей Пашка?

Выборочное чтение и выборочный пересказ текста по следующему плану.

Трудная жизнь воробьиного племени.

Воспоминания старого воробья Чичкина.

Спасение Пашки милиционером.

Жизнь Пашки в Машиной комнате и его воробьиная благодарность.

Нападение на вороний ларек.

«Рукопашный бой» воробьев.

Пашка на театральной сцене.

6. Анализ романтического характера произведения: Чем еще необычен рассказ Паустовского?

– он сказочный – в нем живут необычные предметы.

Слова для выбора: *старые стенные часы, стеклянный букетик, музыкальные инструменты, которые похожи на «живые добрые существа».*

Обучающиеся зачитывают начало рассказа с описанием часов, а затем описание музыкальных инструментов. Все явления окружающего мира – дом, сад за окнами, каменный лев у ворот, снег, зима – также одушевлены. Какое настроение создают эти ожившие предметы?

Слова для выбора: *сказочное, волшебное, приподнятое;*

– рассказ необыкновенно красивый: он о театре, красивом спектакле, необычной музыке.

В продолжение этой темы работа над цветовыми эпитетами: задание может быть представлено на доске, или преподаватель распечатывает для каждого учащегося индивидуальный вариант.

Учащиеся находят в тексте представленные фрагменты, зачитывают описания цветов (фрагмент 1: **слова для выбора**: *черный, белый, красный, серый*; фрагмент 2: **слова для выбора**: *голубой, розовый, золотой, лунный**) и одновременно закрашивают пустые клеточки указанными цветами.

* Примечание: особое затруднение у студентов может вызвать идентификация «лунного» света: необходимо оживить жизненные впечатления детей, вспомнить луну на чистом ночном небе и ее серебристый, таинственный свет.

В рассказе Паустовского много цветовых эпитетов. Закрась как художник клеточки тем цветом, который указан в тексте.

«И было непонятно, как с такого неба может слетать такой снег. Ещё было непонятно, почему среди зимы и морозов распустились у мамы на столе в корзине большие цветы. Но непонятнее всего была ворона».

«Там, в сиянии , , и света, появились дворцы».

Задание. Объясните, каким рассказ получился по настроению и по цвету? Выберите из ряда вариантов свой ответ, обосновывают свой выбор:

Слова для выбора: *разноцветный, унылый, сказочный, однотонный, яркий, весёлый, необыкновенный, контрастный.*

Рассказ благодаря цветовым эпитетам получился необыкновенно красочным, волшебным и т. д.

Почему маме Маши был дорог маленький букет цветов, сделанный из тонкого стекла?

Найдите в тексте слова, которые говорил папа, когда дарил маме этот букет.

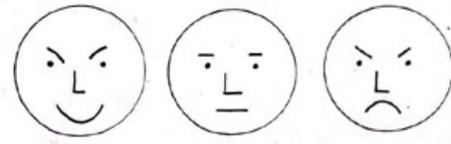
К какому важному событию готовилась мама Маши?

Что достала мама из сундука за два дня до спектакля?

Почему Маша не смела дотрагиваться до него даже мизинцем.

Найдите в тексте описание морозного вечера и проследите по этому эпизоду за состоянием Маши в этот вечер.

Посмотрите на рисунки с изображением настроений человечков. Какой рисунок, на ваш взгляд, соответствует настроению Маши? Почему?



Непонятнее всего в этот зимний вечер была седая ворона.

Восстановите в памяти описание жилище вороны.

Краткий пересказ этого эпизода

- Кого застала в ларьке ворона? (Маленького растрепанного воробья по имени Пашка).

- Что нового узнали в сказке о жизни воробьев? Почему для них пришла трудная жизнь?

- Как наказала ворона Пашку?

- Как оказался Пашка у Маши?

- Ворона частенько занималась воровством в доме Маши. Что было предметом последнего воровства вороны, и кто оказался свидетелем этого поступка?

- Что предпринял Пашка, узнав о воровстве вороны? Найдите в тексте описание нападения воробьев на жилище вороны? (Выборочное чтение)

Подумайте, что изменилось бы, если из произведения вдруг исчез этот эпизод. Поделитесь своими мыслями друг с другом.

Работа в парах.

- Успеха добивается лишь тот, кто действует. Соответствует ли это высказывание поступку Пашки?

В соответствии с планом составим характеристики героев.

- Перечислите героев.

- Предлагаю схематически изобразить каждого героя точкой.

- Кого поместим в центре?

Обратите внимание на заглавие.

- А рядом? - Какая она? (выборочное чтение)

- Прочитайте слова – названия действий.

Прочитайте. Назовите героев рассказа.

1. Это _____. Автор обращает внимание на возраст: седая. Значит много повидала. Случай с Пашкой: злая. Но не торопитесь осуждать. Когда она протискивается через форточку: неуклюжая, трусливая (удирала), скупая, сварливая (склонная к ссоре, конфликту). Автор скорее приглашает нас улыбнуться.

2. Это _____. Любопытна (в значении: стремление узнать, увидеть что-нибудь новое): наблюдает за вороной, ищет, что утащила ворона. Каков возраст? Ещё не ходит в школу. Автор не даёт подробного описания её внешности, только детали: чудесный ребёнок, с розовыми щёчками. И этого достаточно, чтобы полюбить её. Спасает Пашку: это делает её счастливой. Автор любит её.

3. 3. Это _____. Няня Маши – простая женщина, видимо, пожилая и, скорее всего, она неграмотна. Важно не то, что она говорит, а то, как она говорит.

- Разбойница! – всплеск рук, много охает. Уютная, ласковая, своя, родная. Автор улыбается.

4. Это _____. Балерина в Большом театре. Играет роль Золушки. Красивая. Два раза плачет: один раз от горя, второй раз от большой радости, то есть от счастья.

5. Это _____. Моряк. Воевал с фашистами. Два раза тонул, ранен, чуть не погиб, защищая Родину. Патриот. В этом находит своё счастье.

6. Это _____. Мал, растрёпан. Растрёпан, потому что был в драке. Был спасён, жил у Маши целые сутки. Был очень благодарен ей. Маленький, но великодушный. Способен сострадать (букетик для мамы). В этом видит своё счастье. Автор заодно с Пашкой. Вспомните: Пашка «прикинулся мёртвым» - автор не хочет, чтобы читатель видел его слабым.

7. Это _____. Хочет показаться строгим, но на самом деле очень добр. Бескорыстен. Он, как и папа любит родину, её природу. Его можно назвать патриотом. Только его любовь проявляется по-другому: в готовности помочь, защитить слабого. В этом видит своё счастье. Автор: ирония («он оглянулся», потому что не хочет, чтобы кто-то заметил, что он спасает маленького воробья).

8. Это _____. Автор и Паустовский – это почти одно и то же лицо. Рассказчик щедро делится добротой, своей любовью к окружающему миру. Читателя делает счастливым, открывая для него в каждом герое что-то новое. Считает, что «всё живое должно быть связано с целым миром и с каждым в отдельности».

Мама, папа, Маша, Петр, милиционер, ворона, воробей Пашка, рассказчик.

IV. Практическая работа.

- Вы заметили, что в сказке нарушен хронологический порядок событий?

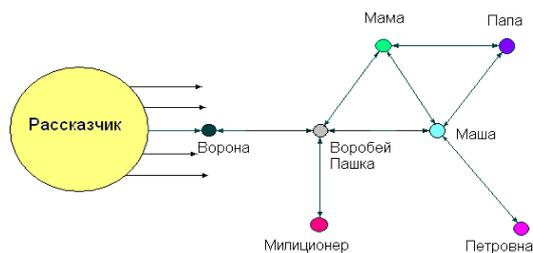
(предложения написаны на отдельных карточках, предлагается восстановить хронологическую последовательность событий)

Представьте себя сценаристами. В каком бы вы порядке расставили все события?

1. Мама танцует в театре.
2. Папа уезжает на войну, потом на Камчатку.
3. Маша с Петровной дома, уходят умываться, в это время ворона ворует колбасу, сахар.
4. Ворона летит в ларек.
5. Милиционер, Маша, Петровна.
6. Воробей у Маши дома.
7. Набеги воробья к вороне в ларек.
8. Мама достает букет.
9. Вечер, с которого начинается сказка (Маша у окна. Залетает воробей, ворует букетик).
10. Мама плачет. Воробей слышит.
11. Сборы в театр.
12. Начало спектакля.
13. Сцена драки.
14. Конец спектакля – вылетает воробей.
15. Вечерний разговор Маши и мамы.

- Рассказать по схеме (на доске), как взаимосвязаны герои сказки.

Схема взаимосвязи героев сказки



Пейзаж.

Художественные средства

В рассказе используются (найдите в тексте и подчеркните):

- Сравнения
-
-
- Олицетворения

Перечисляют события в том порядке, как они изложены в сказке.

Тестовое задание:

В начале урока мы рассмотрели какими качествами обладают ворона и воробей. А какими были по характеру герои сказки воробей Пашка и ворона? Какими вы их представляете? Лишнее зачеркните.

воробей Пашка

ворона

Слова для выбора: решительный(ая), любознательн(ый)ая, веселый(ая), хитрый(ая), отзывчивый(ая), отчаянный(ая), смелый(ая), коварный(ая), глупый(ая), добрый (ая), отчаянный(ая), упрямый (ая), настоящий друг, вороватый(ая), жалостливый(ая), сластена, добрый(ая), беспощадный (ая)

Я предлагаю вам ознакомиться с формой построения мини – сочинения синквейном.

- Знакомство с понятием синквейн.

1 – я строка – одно слово

2 – строка - два прилагательных

3 –я строка три глагола

4 -я строка - четыре слова

5 – строка – одно слово (вывод, оценка)

Творческая работа. Составление синквейна о воробье.

Воробей.

Взъерошенный, голодный.

Прилетел, подрался, отблагодарил

Девочку за её заботу.

Молодец!

(Коллективное составление синквейна.)

Задание. Работа с иллюстрацией к рассказу, выполненной профессиональным художником. Совпадает ли взгляд художника с текстом автора? Определите, к какой части текста относятся эти иллюстрации.

Перечитай в тексте действие. (Беседа с сопровождением выборочного текста.)

Вот в это самое время ворвался в зрительный зал маленький растрепанный воробей. Было сразу видно, что он выскочил из жестокой драки. Он закружился над сценой, ослепленной сотнями огней, и все заметили, что в клюве у него что-то нестерпимо блестит, как будто хрустальная веточка. Воробей подлетел к Золушке. Она протянула к нему руки, и воробей на лету бросил ей на ладони маленький хрустальный букет.

Задание. Закончите таблицу

Герои сказки “Растрепанный воробей”

положительные

отрицательные

помощники

нейтральные

Перед вами “словесный” конструктор. Соберите образное выражение. Как вы понимаете смысл этого выражения?



Можно ли сказать, что это выражение отражает главную мысль сказки?

От маленькой радости смеются, а от большой плачут.

Работа с пословицами и поговорками, фразеологизмами.

Работая над пословицами должна проводиться систематически, студенты учатся собирать народные изречения, относить их к определенной теме, анализировать их смысл, понимать их обобщающий характер. Изучение пословиц обогащает речь учащихся, способствует воспитанию эстетического вкуса. Разнообразная работа с пословицами прививает учащимся любовь к устному народному творчеству, учит внимательно относиться к метким образным выражениям, интересоваться народной мудростью. Пословицы воспитывают у учащихся уважение к труду, чувство доброты, милосердия, чувство уважения к русскому народу, создавшему пословицы.

В формировании образности речи в процессе усвоения родного языка огромную роль играет работа с фразеологизмами. К. Д. Ушинский считал необходимым введение фразеологизмов в учебные книги с тем, чтобы обучающийся «взглянул на предметы... зорким глазом народа и выразился его метким словом».

Работа с фразеологизмами таит в себе умственное, речевое, эмоциональное развитие студента. Давая четкое толкование фразеологизма, а затем путем лингвистических или логических рассуждений поясняя его смысл, учащиеся включаются в активную умственную деятельность, задумываются над значением слов и выражений, задаются вопросом, почему мы так говорим и тем самым повышают уровень мыслительной деятельности.

Так как фразеологических оборотов много, то рекомендуется создать «Радужный словарь фразеологизмов» и работать с ним на уроках литературного чтения один раз в неделю, для обогащения словарного запаса и творческого воображения, (например):

«Век живи, век учись»

«Друг познаётся в беде»

«Как без рук» (трудно работать без чего-то, необходимого в данный момент)
«Комар носа не подточит» (любую работу делать только на отлично)
«Камень на сердце» (когда человек расстроен, огорчен, он испытывает тяжесть в груди)

«Как на иголках» (сидеть – быть в состоянии сильного беспокойства)
«Один в поле не воин»
«Остаться с носом» (остаться без того, на что надеялся)
«От всей души» (искренне, сердечно, с полной откровенностью)
«Жару дать» (дать отрицательную оценку за какое-либо действие)
«Задеть за живое» (взволновать или обидеть кого-то)
«Западать в душу» (производить сильное впечатление на кого-то)
«Застать врасплох» (появиться неожиданно, причинив этим неприятность)
«Где раки зимуют» (претерпеть настоящие трудности или испытать наказание)
«Гора с плеч» (кто-то очень волновался и наконец успокоился)
«Сделав плохо, добра не жди»
«Сидеть сложа руки» (ничего не делать)
«Слёзы в три ручья» (горько плакать)
«Что посеешь, то и пожнешь»

VI. Итоги.

Задание

1. Дома нарисуйте картинку или несколько рисунков к сказке, подготовив пересказ по своим рисункам.

2. Обсуждаем наши рисунки.

Поменяйтесь рисунками друг с другом и расскажите по плану, что вы видите на других рисунках.

План рассказа:

1. Как зовут героя?
2. Как он выглядит?
3. Что он делает сейчас?
4. С кем он разговаривает?
5. Перескажи их разговор (обратись к тексту сказки)?
6. Обсуди, что есть на рисунке у твоего друга, но нет у тебя?
7. Что у вас разное и что одинаковое?
8. Что тебе здесь нравится, а что нет?

Банк заданий.

I. Задания на формирование умений воспринимать художественный текст.

1. Словарная работа. Чтение слов и объяснение их лексического значения.
2. Озаглавливание текста.
3. Деление текста на части, составление плана.
4. Определение темы текста, главной мысли.
6. Подбор иллюстраций к тексту.
7. По иллюстрации определить содержание текста.
8. Составление диафильма.
9. Выборочное чтение.
10. Работа по вопросам учителя, учебника или ученика.
11. Чтение для подготовки к пересказу.
12. "Пропущенное слово" (преподаватель читает текст и пропускает одно слово, студенты должны вставить слово, подходящее по смыслу).

13. Восстановление логической последовательности текста. (разрезаются на части, перемешиваются и даются учащемуся в конверте).

14. Восстановление текста (небольшой текст пишется крупными буквами на листе, разрезается на мелкие кусочки, бригада из 2–3 человек восстанавливают его).

II. Задания на формирование литературно-творческих умений учащихся.

1. Построение к предложенному слову цепочки ассоциаций, метафор, эпитетов.

2. Достроить текст по предложенному началу, придумать свой финал, включить новые обстоятельства и, исходя из характеров, достроить действия героев.

3. Пересказ текста с определенным заданием.

5. Викторины по одному большому произведению или нескольким маленьким.

6. Подбор загадок к словам из текста.

7. Тематическая подборка пословиц к текстам учебника.

9. Работа со словарем фразеологизмов.

III. Задания, обучающие приемам творческого фантазирования.

1. «Продолжи ряд» (небо хмурится; звезды...; зима...)

2. Что сказали бы про одно и тоже разные по характеру персонажи:

Воробей и ворона – про девочку.

4. Пофантазируй, каким представляется человек, если посмотреть на него глазами: кошки, собаки, лошади.

5. Придумай легенду о цветах: незабудке, ромашке, васильке.

6. Придумай фантастическое животное, нарисуй и объясни детали его облика, его фантастические способности.

9. Составление своих иллюстраций, зарисовок к тексту и сравнение их с уже имеющимися.

10. "Фантазии" по пословице, картине, звуку.

11. "Сотворчество" (дорисовка образа героя и т. д.)

4. Разработайте занятие (фрагмент занятия) по обучению чтению и письму.

5. Прочитайте текст из учебного пособия «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» под ред. А.Н. Щукина:

Сравнение фразеологии разных народов показывает, что существует немало жизненных ситуаций, которые были увидены и осмыслены многими народами одинаково, но зафиксированы в языках при помощи разных образов. Например, имея в виду неприятное дело, к тому же требующие решения, русские говорят заварить кашу, расхлёбывать кашу, а поляки варить и выпивать пиво. Испытывая дискомфорт или имея плохое настроение, русский скажет: «Я сегодня не в своей тарелке», а поляки «не в своём соусе». О везучем человеке русские говорят, что он родился под счастливой звездой. Так скажут носители многих других языков. Но выражение родиться в рубашке (в сорочке) – русское выражение. Поляки в этой ситуации скажут родиться в чепчике, вьетнамцы – родиться в шелку и в бархате, а англичане – с серебряной ложкой во рту.

Как видим, ассоциативный ряд у разных народов различен. Иногда трудно отгадать, какому народу принадлежит то или иной выражение, некоторые же выражения «выдают» народ, их создавший. А если во фразеологизм включается имя собственное, народ-создатель угадывается сразу. Например, семантически эквивалентами являются выражения возить воду в Дунай, возить уголь в Ньюкасл и ездить в Тулу со своим самоваром. Нетрудно определить, как скажет венгр, англичанин и как русский.

Понятно, что образные средства не совпадают потому, что не совпадают быт, история, культура, психология народов и т.п.

Ответьте на вопросы:

1. Составьте к данному тексту упражнения для обучения конспектированию, реферированию и аннотированию.

БЛОК КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ТЕСТ



1. Укажите, какие из приведенных формулировок относятся к методике преподавания РКИ?

А. «Представляет собой теорию приобретения языка или своего рода лингвистическую антропологию».

Б. «Экспериментально проверяет и практически реализует модель (систему) обучения языку».

В. «Представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка».

Г. «Позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения языку».

2. Сколько периодов в развитии методики преподавания РКИ выделяется по традиции:

А. 2

Б. 3

В. 4

Г. 5

3. Сколько языковых аспектов в преподавании иностранного языка выделяется в современной методике?

А. 3.

Б. 4.

В. 5.

Г. 6.

3. Сознательно-практический метод обучения РКИ был разработан

А. в 20-е годы XX века;

Б. в 50 - 60-е годы XX века;

В. в 70 - 80-е годы XX века;

Г. на рубеже XX и XXI веков.

4. Основными видами речевой деятельности являются

А. грамматика, лексика, фонетика;

Б. говорение, аудирование, чтение и письмо;

В. говорение и аудирование.

5. Укажите, какие из указанных принципов обучения РКИ являются частно-методическими

А. Принцип коммуникативной направленности обучения;

Б. Принцип сознательности;

В. Принцип личностно-ориентированной направленности обучения;

Г. Принцип ситуативно-тематической подачи материала;

Д. Принцип системности.

6. Отметьтеобщеметодические принципы обучения русскому языку:

- А связь теории с практикой;
- Б взаимосвязь изучения языка и развития мышления;
- В приемственность и перспективность;
- Г. доступность;
- Д внимание к языковому материалу;
- Е развитие языкового чутья.

7. Отметьте определение, раскрывающее суть понятия «метод обучения»:

- А. исходное положение науки, определяющее содержание процесса обучения;
- Б способ совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на овладение знаниями, умениями и навыками.

8. Отметьте средства обучения, позволяющие быстро осуществить индивидуальную проверку знаний большого количества учащихся:

- 1) перфокарты;
- 2) упражнения из учебника;
- 3) сигнальные карточки;
- 4) дидактические карточки;
- 5) тесты.

9. Какие виды речевой деятельности называются продуктивными:

- а) говорение,
- б) аудирование,
- в) чтение,
- г) письменная речь.

10. Часть диалога, объединенная общей темой, называется:

- а) репликой,
- б) унисоном,
- в) диалогическим средством.

11. Различные упражнения, связанные с пересказом текста, называются:

- а) условно-речевыми,
- б) речевыми,
- в) коммуникативными.

12. При предъявлении аудиотекста на начальном этапе скорость звучания должна быть:

- а) 150-180 слов в мин.
- б) 180-220 слов в мин.
- в) 220-240 слов в мин.

13. Чтение с охватом общего содержания текста называется:

- а) синтетическим,
- б) ознакомительным,
- в) просмотровым.

14. Упражнения в виде зрительных, слуховых и зрительно-слуховых диктантов имеют целью:

- а) преодоление графической интерференции,
- б) формирование орфографических навыков,
- в) технику письма.

15. Специфика письменной речи по сравнению с устной заключается (отметьте нужное):

- а) в форме реализации,
- б) в отсутствии непосредственного контакта с адресатом,
- в) в опоре на внутреннюю речь

16. Урок считается эффективным, если (отметьте нужное):

- а) учащиеся работали с интересом,
- б) цель урока была достигнута,
- в) было выполнено много упражнений.

17. Обучающая цель РКИ реализуется через:

- а) обучение языковому материалу,
- б) развитие навыков говорения, аудирования, чтения, письма,
- в) совершенствование культуры общения,
- г) развитие всех сторон личности.

18. Воспитывающая цель реализуется через:

- а) работу над текстами разных жанров,
- б) систему бесед с обучающимися,
- в) просмотр фильмов,
- г) развитие навыков чтения и письма.

19. Выделяется следующие обучающие типы уроков:

- а) урок первичного закрепления языковых и речевых умений и навыков,
- б) урок закрепления знаний, умений и навыков,
- в) урок обобщения, систематизации и развития языковых и речевых умений и навыков,
- г) урок проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков.

20. Фонетическая работа над каждым звуком делится на следующие этапы:

- а) постановка звука,
- б) закрепление его произношения,
- в) дифференциация звуков,
- г) их автоматизация,
- д) самостоятельное воспроизведение звуков.

21. Критерии отбора лексических единиц:

- а) семантическая ценность слова и нужность слова для общения,
- б) частотность употребления слова,
- в) способность слова сочетаться с другими словами,
- г) слово образует различные ассоциативные связи.

22. Поняв значение слова, учащийся должен:

- а) научиться произносить и писать слово,
- б) находить его в словаре,
- в) прочитать слово в тексте,
- г) знать алфавит.

Вопросы к зачёту

1. Методика как теория обучения. Предмет и задачи методики, связь с другими науками.
2. Развитие методики преподавания РКИ в досоветский период
3. Развитие методики преподавания РКИ в советский и постсоветский период.
4. Цели и содержание обучения РКИ.
5. Методы обучения РКИ
6. Принципы обучения РКИ.
7. Формирование компетенций в обучении РКИ
8. Обучение произношению. Задачи, содержание и принципы обучения произношению.
9. Обучение лексике. Проблема отбора лексики. Принципы отбора. Лексические минимумы.

10. Практическая грамматика. Принципы организации учебного материала.
11. Виды и формы речевой деятельности. Речевые аспекты преподавания.
12. Особенности аудирования как вида речевой деятельности.
13. Обучение аудированию. Система упражнений.
14. Говорение как вид речевой деятельности. Трудности говорения на иностранном языке.
15. Психологические и лингвистические особенности диалога.
16. Обучение диалогической речи. Система упражнений.
17. Психологические и лингвистические особенности монолога.
18. Чтение как вид речевой деятельности. Виды чтения. Их краткая характеристика.
19. Методика обучения различным видам чтения. Обучение технике чтения.
20. Письмо как вид речевой деятельности. Обучение продуктивной и репродуктивной письменной речи.
21. Упражнения как основная форма обучения иностранному языку.
22. Понятие системы упражнений. Система упражнений для формирования речевых навыков.
23. Урок как основная форма организации учебного процесса. Цикл уроков.
24. Уровни владения иностранным языком.
25. Особенности преподавания русского языка в разных странах мира (на примере одной из стран).



ГЛОССАРИЙ

Аккультурация личности – процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, **субкультуры** (совокупность норм, ценностей, стереотипов отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений), **картины мира** (совокупность знаний и мнений субъекта о реальной и мыслимой действительности, формируемой с помощью конкретного языка и средств языковой номинации), **прецедентных текстов** (цитаты, ссылки, аллюзии и т.д.), понятны всем носителям данного языка и культуры; «прецедентность» текста указывает на то, что он входит в речевую практику, в «список» текстов, характерных для литературного фона «среднего» носителя данного языка, и к нему регулярно обращаются в прямой или косвенной форме [Ю.Н. Караулов].

Активное владение языком — владение всеми видами речевой деятельности на неродном языке.

Артикуляция — это работа органов речи, направленная на производство звуков.

Аудиовизуальный метод обучения (АВМО) — метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для сферы обиходно-бытового общения, преимущественно в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности.

Аудиолингвальный метод обучения (АЛМО) — метод обучения иностранному языку, предусматривающий в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором строго отобранных структур (образцов предложений), что ведет к их автоматизации.

Аудирование — вид речевой деятельности, суть которого заключается в восприятии речевого высказывания и понимании смыслового высказывания.

Билингвизм — владение двумя языками одновременно.

Вводно-фонетический курс - начальный курс в системе овладения иностранным языком.

Внутренняя речь — беззвучная речь, возникающая в процессе мышления; особый вид речевой деятельности человека, неоформленной в звуковом или графическом коде, характеризующийся предельной свернутостью грамматической структуры и содержания.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устно-речевое общение.

Грамматико-переводной метод обучения — метод преподавания основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению, т.е. опору на принцип сознательности (понимания).

Диалог (как лингвистический термин) — это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Дедуктивные метод обучения — такой метод обучения, который предусматривает сообщение правила или вывода, которые затем иллюстрируются примерами их употребления в речи.

Дидактика — отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения.

Дидактические принципы обучения — такие принципы обучения, которые опираются на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения

Диктант — вид письменной работы, записывание воспринятого текста; при обучении иностранным языкам используется на занятиях по фонетике, лексике, грамматике.

Дикция — степень точности произношения фонем и морфем, слов и фраз, определяющая разборчивость речи и, следовательно, ее понимание другими людьми.

Индуктивный метод обучения — практический метод обучения, предусматривающий такое ознакомление учащихся с учебным материалом, при котором в результате наблюдения над фактами языка учащиеся подводятся к обобщениям и выводам

Интерференция — перенесение особенностей одного языка в другой.

Интонационная конструкция — единица обучения интонации, демонстрирующая изменения основного тона голоса, которая служит для различения типов предложений.

Интонация — совокупность средств организации звучащей, устной речи; чередование повышений и понижений голоса, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний.

Кодифицированность — закрепление норм и правил языка в словарях, специальных справочниках.

Компетенция — совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-л. деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений.

Коммуникативная компетенция — умение учащегося пользоваться средствами языка и речи для реализации целей общения.

Коммуникативный метод обучения — метод обучения, имеющий речевую направленность; обучение основывается на решении коммуникативных ситуаций, создаваемых преподавателем.

Коннотативная лексика — слова, которые совпадают по основному значению, но различаются по культурно-историческим ассоциациям.

Культурема — это комплексная, устойчивая, постоянно воспроизводимая в определенном этнолингвистическом социуме структура, которая, объединяя в своем содержании богатый социальный и исторический опыт, отражает ценностные ориентиры данного общества.

Культурология — область лингвистики, которая изучает, как культура народа отражена в языке.

Лексический минимум - лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав Л. м. зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка и распределения их во времени

Лингводидактика — общая теория обучения языку.

Лингвострановедение — понятие в методике преподавания русского языка как неродного, включающее в себя обучение языку через культуру народа страны изучаемого языка.

Литературный язык – исторически сложившаяся форма существования национального языка, которая характеризуется такими чертами, как кодифицированность, нормативность, полифункциональность, стилистическая дифференцированность, высокий социальный престиж в среде носителей данного национального языка

Метод преподавания является одной из базовых категорий методики. В общедидактическом смысле понятие *метод* включает в себя способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. В таком понимании методы могут быть универсальными, применимыми к преподаванию разных дисциплин, хотя и имеют в каждой дисциплине свое конкретное воплощение. Для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении.

Методика — способ решения задач; отрасль педагогической науки.

Монолог — это форма речи, обращенной говорящим к самому себе, не рассчитанной на словесную реакцию другого лица.

Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Нормативность — наличие в языке строго обработанных и закрепленных норм.

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения [Вятютнев, 1984]. В методике преподавания иностранных языков единая классификация подходов до сих пор не выработана. В отечественной методике принято рассматривать три компонента, определяющие подход к обучению: лингвистические, дидактические, психологические основы обуче-

ния, а также рассматривать подход в узком и широком смысле. Подход к обучению в узком смысле предполагает опору в обучении на один из ключевых компонентов системы обучения: лингвистический, дидактический или психологический. Подход к обучению в широком смысле означает, что стратегия, метод обучения опирается на совокупность базисных для методики наук.

Прямой метод обучения — метод обучения иностранным языкам, направленный на владение языком преимущественно в устной форме.

Речевая деятельность — активный, целенаправленный, обусловленный ситуацией процесс передачи и приема информации.

Речевая ситуация — совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия.

Речевое поведение — форма взаимодействия человека с окружающей средой, выраженная в речи.

Речевой акт — элементарная единица коммуникации, намеренное, целенаправленное, регулируемое правилами социального и речевого поведения произнесенное высказывание, имеющее адресата, в определенной речевой ситуации.

Речевые клише — стереотипные выражения для стилистического оформления накопленной научной информации путем ее организации в связанный текст устойчивыми лексическими средствами.

Речеповеденческая тактика — предпосылка (программа) речевого и неречевого поведения, которая присуща носителю языка и является отражением его менталитета и культуры сообщества, к которому он принадлежит; в значительной мере вербализуется с помощью речевых клише.

Речь — исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; способ формирования и формулирования мыслей посредством языка (с методической точки зрения).

Семантизация (от греч. *semantikos* обозначающий). Выявление смысла, значения языковой единицы; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы. К способам беспереводной С. относятся: а) демонстрация предметов, действий, изображений и пр. (наглядная С.); б) раскрытие значения слов на иностранном языке путем определения (описание значения с помощью уже известных слов); в) использование перечисления; г) указание на родовое слово (т. е. на лексическую парадигму); д) использование синонимов, е) использование антонимов; ж) указание на словообразовательную ценность; з) использование контекста. К способам переводной С. относятся: а) перевод слова соответствующим эквивалентом родного языка; б) перевод-толкование. Выбор способа С. зависит от разных факторов, в частности от качественных характеристик слова, его принадлежности к активному или пассивному лексическому минимуму, этапа обучения, а также избранного метода обучения.

Слушание — процесс направленного восприятия человеком информации на слух и приписывания ей значения.

Сознательно-практический метод обучения (СПМО) — метод обучения, предполагающий осознание учащимися значения языковых форм, необходимых для общения, а также имеющий опору иноязычно-речевую практику.

Сознательно-сопоставительный метод обучения (ССМО) — метод обучения языку, предусматривающий осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого проникновения в оба языка.

Учебная письменная речь, под которой понимается выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, а

также речевыми умениями. Учебная письменная речь служит эффективным **средством обучения** и контроля. В иерархии учебных письменных работ важное место отводится разного рода диктантам и самодиктантам (осложненным, с элементами сочинения), копированию или списыванию, подстановочным и трансформационным упражнениям и т.д.;

Чтение — один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму общения.

Языковая картина мира — совокупность знаний об окружающем человеке мире, запечатленных в языковой форме; представления о строении, элементах и процессах действительности.

Языковые упражнения - упражнения, предусматривающие операции с единицами языка и формирующие элементарные навыки. Тип упражнений по их назначению; аспектные, неситуативные, аналитические, предречевые упражнения, направленные на тренировку и автоматизацию языкового материала, на понимание и запоминание в устном или письменном сообщении структурных компонентов речи (лексических, грамматических и др., их взаимосвязи и взаимодействия).

ОСНОВНАЯ РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009.
2. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т.М. Балыхина. – М., 2009
3. Битехтина, Н.Б. Методическая мастерская: Образцы уроков по русскому языку как иностранному / Н.Б. Битехтина., Н.В. Климова и др. – М., 2010.
4. Борисова, Е.Г. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка: учебное пособие для студентов и преподавателей / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. – М., 2003.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М., 2009.
6. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М., 1989.
7. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М., 2008.
8. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М., 2009.
9. Молчановский, В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность / В.В. Молчановский. – М., 2002.
10. Молчановский, В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа / В.В. Молчановский. – М., 1998.
11. Руденко-Моргун, О.И. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А. – М., 2003.
12. Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку : учебное пособие для вузов / [Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, Л. А. Вольская и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. - М., 2004
13. Традиции и инновации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Учебная монография / под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М., 2002.
14. Хавронина С.А. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. – М., 2008.
15. Шибко, Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей / Н.Л. Шибко. – СПб: Златоуст, 2014. – 336 с.

Дополнительная литература

1. Бахтиярова, Х.Ш. История методики преподавания русского языка как иностранного / Х.Ш. Бахтиярова, А.Н. Щукин. – Киев, 1998.
2. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – М., 1981.
3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1983.
4. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М., 1983.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 2003.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методы. Приемы. Результаты / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., 2010.
7. Половникова, В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного / В.И. Половникова. – М., 1988.

Учебное издание

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
1-21 05 02-04 РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ
(РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

СЛЕСАРЕВА Татьяна Петровна

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

И.В. Волкова

Подписано в печать .2018. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,26. Уч.-изд. л. 12,34. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.