

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

С.В. Николаенко

Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Интерес ученых-лингводидактов к систематическому рассмотрению видов речевой деятельности в условиях преподавания русского языка как иностранного находится в плоскости возрастающего экспорта образовательных услуг в высших учебных заведениях Республики Беларусь. И здесь встает проблема организации обучения иностранных студентов с учетом целевого назначения аудитории: иноязычная (инокультурная), инославянская.

Цель статьи – рассмотрение основных методических положений, применяемых в методике обучения русскому языку как иностранному в пособии по обучению видам речевой деятельности, и представление опыта проведения апробирования дидактических материалов в различной студенческой аудитории.

Материал и методы. В исследовании анализируется учебное пособие для студентов филологических факультетов «Методика преподавания видов речевой деятельности», подготовленное авторским коллективом (С.В. Николаенко, И.П. Зайцева, Е.М. Маркова). В качестве методов использован метод контент-анализа лингвометодической литературы, апробации данного пособия в иноязычной и инославянской аудиториях.

Результаты и их обсуждение. Для лингводидактики на современном этапе встал вопрос, как из большого объема материала отобрать необходимый для его соответствия и уровню владения языком, и индивидуальным способностям обучающихся, и наглядности и т.д. для формирования языковых, речевых и коммуникативных навыков иностранных студентов, приехавших в вузы страны для получения образования. Для этого практическая методика должна заниматься психологическими основами, лингвистическими особенностями, методическими аспектами каждого вида речевой деятельности (говорения, письма, аудирования, чтения).

При рассмотрении проблемы интерференции (она вызвана влиянием родного языка), затрудняющей коммуникацию на русском языке как иностранном, характеризуются и/или предлагаются методы, приемы, задания и упражнения, помогающие их преодолению и оптимизирующие процесс обучения речевой иноязычной деятельности.

Заключение. На известный вопрос о том, чем является методика – наукой или искусством, можно ответить, что это синтез научных положений, которые выкристаллизовались благодаря практике, и творчество преподавателя, способного умело, разумно и гибко сочетать в своей деятельности разные подходы и методические приемы. Используя различные методы, методики, приемы, виды упражнений и опираясь при этом на знания по педагогике и психологии, методические советы и рекомендации из опыта коллег и т.д., сегодняшний преподаватель РКИ сам призван быть творцом новой методики, искать свой, наиболее рациональный путь обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: методика преподавания, русский язык как иностранный, формы и методы обучения РКИ, виды речевой деятельности, апробация, иноязычная, инославянская аудитория.

SPEECH ACTIVITY TYPES TEACHING METHODS TEXTBOOK IN THE SYSTEM OF TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS

S.V. Nikolayenko

Educational Establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»

The interest of linguistic didactics scholars in the systematic consideration of speech activity types in the conditions of teaching Russian as a foreign language is within the sphere of the increasing export of academic services at the Republic of Belarus universities. The issue of setting up foreign student teaching considering the target students, the foreign language (foreign culture), non-Slavic, arises here.

The purpose of the article is consideration of the main methodological issues which are used in the Russian as a foreign language teaching in the speech activity types textbook as well as presentation of the experience of didactic material testing in different student audiences.

Material and methods. The material is Philology Faculty student textbook «Speech Activity Types Teaching Methods» which was made by a team of authors (S.V. Nikolayenko, I.P. Zaitseva, E.M. Markova). The method of content analysis of linguistic methodological literature, testing the Textbook in foreign language and foreign culture classrooms was used.

Findings and their discussion. The current issue in linguistic didactics is how the necessary material can be selected out of a great amount. The material should correspond both the students' language level and individual abilities, should be visual etc., necessary to shape language, speech and

communicative skills of students who come to the country universities to be educated. To reach this goal, practical methods should deal with psychological basics, linguistic features, methodological aspects of each type of speech activities (speaking, writing, listening and reading).

While considering issues of the interference caused by the influence of the mother tongue, which prevents communication in Russian as a foreign language, methods, techniques, tasks and exercises are characterized and/or offered which help prevent them and optimize the process of foreign language speech activity teaching.

Conclusion. *The well-known question, whether methods is a science or an art, can be answered like this: it's a synthesis of scientific ideas, which are the result of practice, and creativity of the teacher able to skillfully, reasonably and flexibly compose different approaches and methodological techniques. Using different methods, techniques, types of exercises and relying on pedagogical and psychological knowledge, methodological guidelines and colleague experience etc., the Russian as a foreign language teacher of today is to be a creator of new methods, search for their own, most appropriate way of Russian as a foreign language teaching.*

Key words: *teaching methods, Russian as a foreign language, forms and methods of Russian as a foreign language teaching, speech activity types, testing, foreign language, foreign Slavic culture.*

Современная методика обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) не новая отрасль педагогической науки. В образовательной среде специалистам хорошо известны учебники и учебные пособия, словари А.Н. Щукина, М.В. Ляховицкого, Б.М. Есаджаняна, А.А. Миролубова, Е.М. Марковой, Н.Л. Федотовой, О.И. Руденко-Моргун, С.И. Лебединского и других лингводидактов [1–4]. На известный вопрос о том, чем является методика – наукой или искусством, можно ответить, что это синтез научных положений, которые выкристаллизовались благодаря практике, и творчество преподавателя, способного умело, разумно и гибко сочетать в своей деятельности разные подходы и методические приемы. Используя различные методы, методики, приемы, виды упражнений и опираясь при этом на знания по педагогике и психологии, методические советы и рекомендации из опыта коллег и т.д., сегодняшний преподаватель РКИ сам призван быть творцом новой методики, искать свой, наиболее рациональный путь обучения русскому языку как неродному.

Цель статьи – рассмотрение основных методических положений, применяемых в методике обучения русскому языку как иностранному в пособии по обучению видам речевой деятельности, и представление опыта проведения апробирования дидактических материалов в различной студенческой аудитории.

Известно, что и уровень владения русским языком как родным в нынешнем обществе достаточно низок; в связи с этим постоянно возникает необходимость обращения к методике преподавания РКИ и разумного использования ее принципов, методов и приемов, нацеленных прежде всего на коммуникацию. Это, на наш взгляд, будет способствовать и развитию речевых умений при обучении русскому языку аудитории, для которой он является родным.

Кроме того, постоянно обсуждается вопрос в различной трактовке понятий «иноязычный», «инокультурный», «инославянский». Нами данные понятия понимаются следующим образом: первые два применяются как синонимы, но в разных контекстах (иноязычная культура, иноязычная аудитория – когда речь идет о тех, у кого разные родные языки), второй мы используем в лингвокультурологическом аспекте, когда говорим об иностранцах как представителях, трансляторах разных культур. Термин «инославянский» применим к славянам, изучающим русский язык как «иной», другой славянский, в отличие от своего родного, тоже славянского, языка. Мы специально останавливаемся здесь на определении терминов, так как в одной из частей статьи будет представлен опыт апробации учебного пособия «Методика преподавания видов речевой деятельности», подготовленного в соавторстве (С.В. Николаенко, Е.М. Маркова, И.П. Зайцева).

Материал и методы. Материал: учебное пособие для студентов филологических факультетов «Методика преподавания видов речевой деятельности», подготовленное авторским коллективом (С.В. Николаенко, И.П. Зайцева, Е.М. Маркова). Методы и приемы, которые используются нами в работе, относятся к числу общепринятых в практической методике преподавания русского языка как иностранного. Особую роль при этом играет метод контент-анализа лингвометодической литературы, апробации данного пособия в иноязычной и инославянской аудиториях.

Результаты и их обсуждение. Для реализации программы изучения студентами методики преподавания видов речевой деятельности мы опираемся на сформулированный нами перечень тех необходимых знаний, умений и навыков, который позволит овладеть механизмом и технологией продуктивных (говорения и письма) и рецептивных (аудирования и чтения) видов, понимать фонетические, грамматические, лексические, стилистические, риторические средства общения, познакомиться с приемами, методами, технологиями обучения разным видам речевой деятельности. Такими перечнями являются следующие:

– в области знаний: лингвистические, психологические, методические особенности каждого вида речевой деятельности; рациональные методы и приемы формирования каждого из основных видов речевой деятельности;

– в области умений: строить процесс обучения видам речевой деятельности в соответствии с закономерностями их формирования, с учетом психологических, лингвистических особенностей каждого из них; выбирать и применять методы и приемы обучения в соответствии с конкретным видом речевой деятельности, принципами обучения, целями и формами занятия, а также с учетом национальных особенностей аудитории и interfering влияния родного языка; использовать задания и упражнения, формирующие фонетические, грам-

матические, лексические, стилистические навыки, необходимые для формирования соответствующих речевых умений; определять причины возможных трудностей в овладении иностранцами речевой деятельностью на русском языке и создавать условия их успешного преодоления.

Все это, безусловно, способствует формированию коммуникативной, методической и лингвокультурной компетенций.

Обращаясь к вышеназванному пособию, можно утверждать, что в нем наиболее подробно, чем в других учебно-методических изданиях по методике РКИ, представлены принципы обучения иноязычному общению по той причине, что преподавателям и учителям, обучающим русскому языку нерусских студентов и учащихся, предстоит взглянуть на свой родной язык как на иностранный: не изнутри, а со стороны, сквозь призму другого языка (в этом коренное отличие методики преподавания русского языка как родного от методики преподавания РКИ). Следовательно, наряду с известными общедидактическими принципами (доступности, системности, последовательности, наглядности, научности, принцип «от простого к сложному» и др. Особую роль отведем наглядному, т.к. всё, представленное в образах и картинках, запоминается лучше и прочнее: «У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и зрительно-двигательный – при запоминании словесного материала. Образная память способствует созданию стереотипов первой и второй сигнальной систем, она играет основную роль в накоплении знаковых стереотипов» [1, с. 163–164]. Поскольку в настоящее время психологами достоверно установлено, что человек мыслит преимущественно образами, всё, что можно представить в наглядном виде, целесообразно предъявлять в конкретно-образной форме: картинках, схемах, таблицах и под.; причем в данном случае не стоит ограничиваться только работой с учебником. Между тем достаточно часто преподаватели довольствуются тем, что просят обучающихся открыть соответствующую страницу учебника и рассмотреть ту или иную таблицу, схему и под. Сразу заметим, что от подобной деятельности польза невелика, поскольку, как правило, обучающиеся не слишком внимательно относятся к помещенной в учебнике информации; к тому же они практически никогда не возвращаются к «пройденным» страницам. Представляется, что значительно более предпочтительным способом предъявления изучаемого материала – к примеру, грамматического – в подобных ситуациях может стать таблица, созданная самим преподавателем, эффективность воздействия которой трудно переоценить: сделанная индивидуально для каждого студента, она долго будет служить обучающимся и обеспечит им прочное усвоение грамматического явления) обратим особое внимание на специфические принципы.

Основным специфическим принципом обучения русскому языку как иностранному является принцип **коммуникативной направленности**, на котором строится весь процесс обучения иноязычному общению. В соответствии с этим принципом:

1) необходимо вводить новую лексическую или грамматическую единицу *в контексте*: в типичном лексическом окружении, отражающем *ситуацию общения*, в которой данная языковая единица может быть применима;

2) требуется *функциональный подход* к отбору, описанию и подаче (презентации) языкового материала. Функциональный подход к изучению лексических и грамматических явлений, в основе которого лежит идея функциональной грамматики Л.В. Щербы, предполагает изучение лексики и части грамматики – морфологии на синтаксической основе. Минимальной единицей обучения в таком случае является предложение. При таком введении новой лексики и грамматики, выражаясь языком известного английского методиста А. Болен, «мы подчиняем заучивание лексики умению говорить» [5, с. 435]. Функциональный подход к описанию языковых явлений проявляется и в особой группировке языкового материала, основанной на разграничении противоположных и сходных явлений в языке (например, предлогов **через** и **после**: *через год, месяц, 2 часа, но после обеда, урока, спектакля*; или: **читать** 2 дня, но **прочитать** за 2 дня и т.п.);

3) все предлагаемые обучающимся упражнения по возможности необходимо сделать коммуникативными, хотя на этапе первичной отработки в процессе обучения следует использовать и определенный процент некоммуникативных (языковых) упражнений. Продемонстрировать разницу между коммуникативными и некоммуникативными упражнениями поможет такой простой пример. Изучая на одном из начальных занятий конструкцию **Это + N** (где N – имя существительное), преподаватель часто указывает на отдельные предметы, на основании чего обучающиеся образуют фразы: *Это стол. Это окно. Это книга* и т.п. Выполнение такого упражнения в процессе обучения РКИ возможно, хотя коммуникативным оно не является, так как не отражает реальной ситуации общения. Примером коммуникативного упражнения на отработку данного речевого образца является, например, составление рассказа по фотографии, когда обучающийся, показывая на снимок, произносит: *Это мой папа. Это моя мама. Это мой брат. Это моя сестра. Это моя кошка. Это моя собака* и т.д., – что будет соответствовать реальной ситуации общения, отвечая тем самым и решению коммуникативных задач;

4) важно обеспечить достаточное количество повторений нового материала в течение определенного времени, при этом каждый раз привнося что-то новое: видоизменяя ситуацию, модифицируя отрабатываемую структуру или словосочетание и т.д. Усвоение материала в подобных случаях обеспечивается только при **многократном повторении** (психологами, в частности, установлено, что для обеспечения прочного усвоения лексической единицы в долговременной памяти она должна встретиться в языковом опыте обучающихся – в зависимости от сложности ее мнемонических связей – от **8 до 30** раз);

5) языковой материал должен группироваться в соответствии с *комплексно-концентрическим* и *ситуативно-тематическим* принципами его организации, требующими отбора и минимизации языковых явлений на всех уровнях. Это дает возможность пользоваться языком как средством общения на любом уровне владения им. Комплексно-концентрический принцип требует изучения в комплексе фонетики, лексики, грамматики по *концентрам*, образующим своеобразные микросистемы, образно говоря – в виде некоей раскручивающейся спирали, каждый виток которой повторяет пройденное на предыдущем этапе, углубляя, расширяя эти знания. К примеру, на начальном этапе изучения РКИ рассматриваются **все** падежи, но в их единичных, наиболее употребительных значениях. На каждом последующем этапе падежи становятся объектом рассмотрения в новых, ранее не изученных значениях; помимо этого, подключаются глаголы, требующие того или иного падежа, соответствующие предлоги и т.д. Ситуативно-тематическая организация материала требует группировки лексики и грамматики вокруг определенных тем и ситуаций, связанных с этой темой, например: «Семья», «Мой день», «Учеба», «В магазине», «Погода» и т.д.;

6) обучать всем видам речевой деятельности: *аудированию, говорению, чтению и письму* – следует интегрировано, во взаимосвязи, как разновидностям единой речевой деятельности. Более подробный разговор о каждом виде речевой деятельности, их специфике пойдет ниже; в данном же случае ограничимся замечанием о том, что обучение говорению на иностранном языке – это не только обучение монологической и диалогической речи и аудированию как пониманию речи на слух, но и письму как письменной форме речи.

Чтение также необходимо рассматривать в коммуникативном фокусе, в контексте общения, коммуникации, поэтому при чтении текста следует обращать внимание, прежде всего, на *содержательно-смысловую* его сторону и способы ее реализации, т.е. на используемые для передачи содержания языковые средства. При этом и чтение вслух как вид некоммуникативной деятельности (ставящее своей основной целью отработку техники чтения и фонетическое освоение лексического и грамматического материала в контексте) можно приблизить к коммуникативной. Это достигается, например, благодаря использованию приема «прочти и скажи», суть которого сводится к тому, что обучающийся должен прочитать предложение (или его законченную смысловую часть), поднять глаза от книги и повторить прочитанное.

Такой несложный, но очень эффективный прием был предложен Майклом Уэстом [5, с. 108] и может быть успешно использован в практике преподавания русского языка как родного, так и неродного. Систематическое применение его помогает развить кратковременную память, без которой не может быть успешного аудирования (к сожалению, и преподаватели, и учителя редко уделяют внимание развитию данного вида памяти, в результате чего обучающиеся нередко неспособны запомнить и нескольких слов из читаемого диктанта и по нескольку раз просят повторить одно предложение либо его часть); научиться репродуцировать речь (а, как известно, мы в овладении говорением идем от *репродукции* к *продуцированию* речи); запоминать лексику и грамматику в контексте;

7) в процессе обучения необходимо создавать благоприятные условия для общения, поэтому на занятии должна царить психологически комфортная атмосфера. Нельзя забывать, что злейший враг преподавателя – нетерпение, раздражение, а страх говорения (не только на иностранном языке, но нередко и на родном языке), боязнь сделать ошибку ведут к стойкому мониторингу, контролю над речью, которые мешают свободе общения. В свою очередь монотонность, однотипность предлагаемых преподавателем упражнений, трудность усваиваемого материала приводят к скуке, потере внимания, а зачастую и к нежеланию учить язык.

Преподаватель должен постоянно заботиться о поддержании внимания обучающихся и их интереса к изучению языка, соответственно чаще менять виды работ на уроке, использовать игровые упражнения, находить возможность вовремя разрядить ситуацию шуткой, юмором (для последнего существенную помощь сможет оказать сборник лингвистических анекдотов или юмористических текстов). Стимулирование положительных эмоций у обучаемых способствует лучшему запоминанию языкового материала и формированию устойчивых речевых навыков, поскольку тот материал, который вызывает умственную активность, интерес и эмоции, запоминается произвольно [6, с. 220]. Только наличие постоянно поддерживаемой преподавателем (учителем) мотивации в изучении языка, осознание своих постоянных успехов в его освоении, уверенности в его использовании помогут поддерживать «огонь» желания учить и совершенствоваться как родной, так и иностранный языки. Свободное, качественное владение языком дает обучающемуся ни с чем не сравнимую свободу, и задача преподавателя – создать максимально способствующие этому условия, дать почувствовать такую свободу всем своим обучающимся;

8) преподавателю следует обеспечить активное участие в проведении занятия **каждого** обучающегося; помнить, что, только говоря, можно научиться говорить, при этом научиться говорить лишь по учебнику нельзя. Учебники – это своего рода «костыли», которые на определенном этапе обучения, безусловно, нужны, однако в нужный момент они должны быть отброшены – именно для того, чтобы начать ходить самостоятельно. Не нужно также забывать, что общение всегда происходит «глаза в глаза», поэтому как можно больше упражнений и заданий необходимо выполнять с поднятой от учебника головой.

При обучении иноязычному общению важно принимать во внимание **принцип учета родного языка учащихся**, который заключается в знании и учете в процессе обучения основных отличий родного языка от изучаемого русского. Неизбежность влияния родного языка на изучаемый подчеркнуты в известном высказывании

Л.В. Щербы о том, что можно изгнать родной язык из аудитории, но нельзя изгнать его из головы учащихся. «Путь сознательного отталкивания от родного языка» [7, с. 57], безусловно, способствует более эффективному усвоению изучаемого языка. Конечно, речь не идет о том, что преподаватель должен досконально знать родной язык обучающихся, тем более что этих языков может быть несколько; однако хотя бы в общих чертах он должен представлять, какие отличия (фонетические, лексические, грамматические) существуют между родным (родными) и изучаемым языками, – прежде всего для того, чтобы спрогнозировать возможные трудности и ошибки, вызванные **интерференцией** (отрицательным влиянием родного языка), и использовать возможные сходства (фонетические, лексические, грамматические) родного и изучаемого языков с целью **транспозиции** (положительного переноса из родного языка в изучаемый).

Так, фонетическую систему русского языка отличает наличие большого количества мягких согласных, а также так называемый дорсальный уклад языка, поэтому большинство фонетических упражнений следует направить на овладение «йотовой» артикуляцией и переднеязычного положения языка.

Специфически «русским» грамматическим явлением, отличающим его от большинства неславянских языков, является принадлежность существительных к тому или иному **роду**, что для русской грамматики имеет принципиальное значение, поскольку влияет на выбор окончаний имен прилагательных, местоимений, порядковых числительных, глаголов в прошедшем времени, причастий. Для обучающихся, в родных языках которых категория рода либо выражена менее отчетливо, чем в русском, либо вообще отсутствует, усвоение материала, связанного с категорией рода, как правило, представляет немалые трудности. Значительную трудность для нерусских представляет и такое грамматическое явление, как **вид** глагола в русском языке, – категория, присущая грамматическим системам только славянских языков; поэтому употребление видовых форм глагола, отличающихся по своей семантике, также является довольно сложной проблемой при овладении русским языком для представителей большинства неславянских национальностей.

Обучение взрослых людей иностранному языку основано на **принципе сознательности**, в отличие от обучения детей (примерно до 9–10 лет), которые осваивают чужой язык бессознательно, «впитывая» его, копируя, овладевая им часто в игре, в процессе непосредственного общения. По мнению психологов, процесс обучения взрослых идет эффективнее, если учащиеся понимают принцип выполняемых действий, осознают механизм операции, уясняют место данного явления в системе изучаемого языка. Вот почему, например, так важно сразу после предъявления родовой принадлежности существительных русского языка быстро переходить к изменению по родам притяжательных местоимений (**мой стол, моё пальто, моя книга; твой друг, твоё письмо, твоя ручка**), не задерживаясь долго на самом понятии рода, так как оно в отрыве от категорий, с ним связанных (некоторых местоимений, прилагательных, порядковых числительных), плохо понимается теми инофонами, в языках которых этого грамматического явления нет. И только согласование подобных признаков номинаций с названными частями речи объясняет логику необходимости их изучения для речевой практики.

Одним из частных принципов при обучении общению на иностранном (русском) языке является **принцип доминирующей роли упражнений**. Понятийная категория *упражнение* принадлежит к элементарным понятиям методики; под этим термином разумеют учебное действие, соответствующее ближайшим целям обучения: «Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [1, с. 322].

Существует довольно устойчивое мнение (причем непонятно, каким образом и по каким причинам сформировавшееся), что упражнения могут находиться **только** в учебниках, а также о том, что упражнения бывают в основном *письменными*, хотя упражнения могут носить самый разнообразный характер. Следует акцентировать внимание на том, что на проводимых преподавателем занятиях должно быть как можно больше *устных* упражнений; упражнения же письменные целесообразно давать на дом, что, помимо прочего, позволит и сэкономить столь дорогое для занятия время.

Роль грамотно построенной системы упражнений чрезвычайно велика: ведь именно в упражнениях формируются **навыки** (фонетические, грамматические, лексические, орфографические и др.) – автоматизированные элементы **умения** (говорения, письма, аудирования и чтения). Часто приходится слышать «возмущенную» фразу преподавателя: «Почему вы это не помните, я же вам это уже объясняла раньше!» Но возмущаться в данном случае должны, скорее, обучающиеся, так как объяснение материала еще не гарантирует овладения им. Именно овладению материалом, т.е. выведению на уровень навыка, автоматизма, и помогает прежде всего правильно подобранная и реализованная **система** упражнений, причем, в основном, устных: упражнения обеспечивают повторяемость изучаемого языкового явления, которое необходимо для прочности усвоения.

Принцип одной трудности также относится к частным, но необходимым при обучении иностранному языку принципам. Наш мозг одновременно может эффективно решать лишь одну умственную задачу, поэтому нельзя, например, одновременно тренировать и усвоение новой лексики, и постижение новых грамматических явлений; вначале целесообразно дать упражнения на отработку новой лексики, а затем – нового грамматического явления. Это утверждение справедливо и по отношению к изучению ряда грамматических явлений – например, в курсе РКИ нельзя рассматривать все падежи сразу: их следует изучать поочередно (причем сначала

только одно-два значения каждого падежа). Очередность в данном случае зависит от частотности употребления падежа в речи, его актуальности для общения.

В соответствии с указанным принципом в курсе РКИ на начальном этапе сначала изучается винительный падеж неодушевленного объекта; затем предложный падеж места; затем родительный падеж отрицания (а также принадлежности и в сочетании с числительными *два, три, четыре*); потом винительный падеж одушевленного объекта, затем дательный падеж и, наконец, творительный совместности и инструмента. Причем следует учитывать, что, только доведя очередную форму до надлежащего автоматизма, выведя ее на уровень навыка, можно переходить к рассмотрению следующего падежа, а также помнить, что обучающиеся изучают падежи русского языка не для того, чтобы знать о его падежной системе, а для того, чтобы грамматически правильно оформлять свою устную или письменную речь. Только последовательно преодолевая одну трудность за другой, системно решая возникающие задачи, можно добиться чистоты и правильности речи обучающихся.

Одним из частных, но чрезвычайно важных принципов при овладении речью на иностранном языке является **принцип слухового опережения**, который требует подачи информации вначале в устной, воспринимаемой через слуховые анализаторы форме. Действия обучающегося при введении нового языкового явления должны быть подчинены такой последовательности: *услышал – увидел – повторил – записал*. Данный принцип обучения иностранным языкам был выработан еще представителями прямой методики, которая основана на аналогии механизмов усвоения речи детьми при овладении родным языком и овладении речью на иностранном языке. Овладевая родным языком, дети до года сначала только слышат речь, многократно прослушивают одни и те же обращенные к ним фразы, которые затем, в 2–3 года, пытаются повторить и, наконец, сами используют в речи когда-то услышанные в соответствующих ситуациях речевые фрагменты. Таким образом, фонетическое освоение слова или сочетания слов должно быть первичным.

При обучении речи на иностранном языке нельзя не учитывать и **принцип аппроксимации**, название которого происходит от англ. *approximately* («приблизительно»). В соответствии с этим принципом преподавателю не следует исправлять речевые ошибки обучающегося в процессе речи – нужно дать ему возможность высказаться, закончить рассказ, чтобы не сформировать боязнь говорения, проистекающую из страха сделать ошибку, сказать что-то неправильно (о чем речь уже шла выше). Исправлять ошибки нужно только на *предречевом* этапе, этапе формирования навыка, при выполнении фонетических, грамматических, лексических упражнений.

На этапе речевой практики нужно всячески поощрять речь учащихся, стимулировать их к общению, создавать условия для свободного говорения; однако при этом нельзя оставлять ошибки, допущенные в речи, незамеченными. Их нужно запомнить (но не записывать, так как записывание ошибок в процессе высказывания обучающегося также неблагоприятно действует на него психологически) и обязательно вернуться к ним после окончания рассказа, используя для этого различные формы (*переспрос, уточнение, выполнение упражнения* на языковое явление, в котором была допущена ошибка и под.).

Принцип самостоятельности в овладении языком. При этом приведем одну английскую поговорку: *You Can Lead a Horse to the Water but You Cannot Make Him Drink*, – которая переводится на русский язык как: *Можно довести лошадь до водоема, но нельзя заставить ее пить*. Перефразируя приведенную поговорку, можно заключить следующее: если у обучающегося не будет желания работать над совершенствованием языка самостоятельно, говорить на нем, то эффективность его обучения окажется не очень высокой. Только обоюдная, совместная работа преподавателя и обучаемой стороны принесет желаемый результат.

Обратимся теперь к опыту апробирования пособия в иноязычной и инославянской аудиториях: Зеленогурского университета специальности *Бизнес-коммуникация на русском языке* (Польша), Университета имени Константина Философа специальности *Русский язык и литература* (Словакия), Витебского государственного университета специальности *Русский язык и литература. Иностранный язык для туркменских граждан* (Беларусь), Валенсийский технологический университет (Испания). Для получения результатов выполнения определенных нами заданий мы попросили студентов выполнить несколько заданий, которые позволили установить степень сложности/поисльности дидактического материала, а также выявить причины возможных трудностей в овладении иностранцами речевой деятельностью на русском языке и создавать условия их успешного преодоления.

Упражнение 1. Закончите предложения (на развитие механизма вероятностного прогнозирования – антиципации):

Я родился в городе на берегу моря, поэтому ...

Я очень люблю кино, поэтому ...

У детей сейчас каникулы, поэтому ...

Сестра научилась водить машину, поэтому ...

На севере зимой холодно, поэтому птицы осенью ...

Моя сестра любит делать покупки, поэтому ...

Я попал в пробку, поэтому ...

Я забыл дома деньги, поэтому ...

Мой брат развелся со своей женой, поэтому ...

Упражнение 2.

1) Ответьте на вопросы:

- Какие обращения вы сами использовали на улице, в метро, в магазине?
- Когда можно использовать формы «Господин» и «Госпожа»?
- Какие обращения нельзя применять и почему?
- Почему не получилось вернуть старые русские обращения «Сударь» и «Сударыня»?
- Какие формы следует использовать в функции обращения в общественных местах?

2) Помимо общепринятых обращений, в разных ситуациях общения в русском языке возможны и другие обращения. Закончите данные фразы и скажите, в каких ситуациях их можно использовать:

- Доктор, ...
- Больной, ...
- Танечка! ...
- Мамочка! ...
- Солнышко моё, ...
- Девочка, ...
- Мальчик, ...
- Тётя Вера, ...
- Дядя Коля, ...
- Радость моя! ...
- Дамы и господа! ...
- Доченька! ...
- Милый! (Милая!) ...
- Дорогой! (Дорогая!) ...

Упражнение 3. На основании текста, данного ниже, создайте: 1) книжный текст, вставив вместо точек слова, имеющие книжный характер; 2) разговорный текст, вставив вместо точек слова, имеющие разговорный характер.

В Петербург я..... (прибыть, приехать, прикатить) впервые. (Питер, Петербург, Санкт-Петербург) казался мне необычным городом. Я давно (желать, хотеть, жаждать) приехать в этот город-музей под открытым небом. В первый день я осмотрел только центр города, хотя я (ходил, бегал, мотаться) целый день.

Наутро моя экскурсия началась..... (снова, по новой, опять). Больше всего меня..... (поразила, удивила, ошеломила, ошарашила) архитектура города: чувствовалось, что в её создание..... (внесли вклад, лепту; приложить руку) многие поколения людей. Я..... (глазеть, смотреть, взирать) на эти..... (вечные, нетленные, крутые) шедевры и (скорбеть, жалеть, грустить), что у меня остаётся мало времени, чтобы (осмотреть, обозреть, повидать) ещё многое в этом (обалденный, пленительный, прекрасный) городе.

Упражнение 4. Произведите синонимичные замены в приведенных ниже высказываниях, используя фразеологизированные структуры (ФС):

- Типа **Всем пирогам пирог!**

- Я в гостях попробовала такой вкусный торт. Я таких ещё не пробовала!
- Иван – прекрасный друг, он меня во всём поддерживает и понимает;
- Моя бабушка лучше всех: добрая, заботливая, готовит прекрасно и никогда не ругает;
- Больше всех праздников я люблю Рождество!

- Типа **Чем не работа!**

- Моя подруга очень нравится моему брату. Он может стать её женихом;
- Отпуск можно провести и на даче: купаться в речке, ловить рыбу, гулять по лесу – тоже хороший отдых!;
- У нас совсем нечего есть. – Как нечего? В холодильнике есть три яйца, помидоры и немного сыра;
- Я сегодня сдала экзамен. Какая радостная новость!

- Типа **Тоже мне подруга!**

- Наш преподаватель всё время делает ошибки в падежных окончаниях;
- Вода была такая холодная, за весь отпуск даже ни разу не искупался!;
- Что это за подарок – сковородка?;
- Уже апрель – весна в разгаре, а на улице ещё лежит снег.

- Типа **День как день.**

- Обыкновенный лес: берёзы, осины, ёлочки;
- Спектакль не очень интересный;
- Типичная деревня: лес, речка, два десятка домов;

г) – У тебя новое пальто? А ты ничего не сказала. – А что говорить? Обычное пальто, ничего особенного.

• Типа **Ехать так ехать!**

- а) – Ты хочешь погулять вечером? – Хорошо, пойдём погуляем;
- б) – Он отказался участвовать в нашем проекте. – Ну и ладно, без него обойдёмся;
- в) Лифт не работает, придётся идти пешком на десятый этаж;
- г) – Давайте не пойдём в кино, останемся дома. – Хорошо;
- д) Вместо гор в Австрии мы поедим на Кавказ.

• Типа **Нет бы остаться дома!**

- а) Я заболела вчера, но не стала принимать сразу лекарства, и сегодня мне стало гораздо хуже;
- б) Зря взяла с собой все учебники, половину можно было оставить дома;
- в) Он сдал работу, даже не проверив её, и теперь думает, что сделал много ошибок;
- г) Сегодня холодно, а ребёнку недели лёгкую куртку.

• Типа **Хоть плачь!**

- а) Я опять поправилась на три килограмма. Может, вообще завтра ничего не есть?;
- б) Его семейная жизнь не ладится, он хочет развестись с женой;
- в) Брат слишком много времени проводит за компьютером;
- г) Как только позвоню ему, он обязательно испортит настроение;
- д) В квартире всё время шум от машин под окном.

• Типа **Не сидеть же дома все выходные!**

- а) – Билеты на самолёт до Владивостока такие дорогие! – Но на поезде ехать шесть суток!;
- б) – У тебя столько исправлений в работе! – Ну и ладно, переписывать я не буду;
- в) – Машина сломалась, что делать? – Надо взять такси;
- г) – Цены на туры на море такие высокие. – Но что же делать в отпуске?

• Типа **Ей бы только отдохнуть.**

- а) Футбол – его страсть, он готов играть целыми днями;
- б) Мой друг очень упрямый человек, любит спорить и делать по-своему;
- в) Моя сестра очень любит поговорить по телефону;
- г) Самое большое удовольствие для неё – ходить по магазинам.

Упражнение 5. Сравните два диалога и объясните, чем они отличаются, для какой ситуации характерны:

Диалог 1. – Ты что будешь, чай?

- Кофе.
- С молоком?
- Да.
- Отрезать?
- Только не толстый.
- Что-то не режет.
- Ты не той стороной;

Диалог 2. – Вы будете чай или кофе?

- Кофе, если можно.
- Вам чёрный или с молоком?
- Чёрный и без сахара, пожалуйста.
- Я Вам сделаю бутерброд.
- Спасибо.
- Что-то нож не режет.
- Вы, кажется, неправильно нож держите.

Мы попросили студентов проранжировать каждое из упражнений по степени сложности и понимания (диапазон от 1 – несложно для выполнения; 2 – испытываю определенные трудности, но посилено для выполнения; 3 – сложное задание). Для инославянской аудитории (студенты из Польши и Словакии) самым сложным оказалось упражнение 4, направленное на подбор синонимов для фразеологизмов. В этих группах 10% выполнявших задание справились полностью с условием. Остальные студенты к выполнению задания даже не приступили. Несложным для себя посчитали упражнения 1 и 5 студенты этих же групп. При решении упражнений 2, 3 польские и словацкие студенты столкнулись с трудностями, где необходимо было записать другие обращения для отдельных коммуникативных ситуаций и вставить слова, имеющие разговорный характер (ранжированные цифры 2, 3). Немного иные результаты в иноязычной аудитории, где из 5 упражнений 2, 3, 4 отмечены турецкими студентами как трудные задания. Нам кажется, что основная причина здесь – отсутствие в пособиях по РКИ заданий, в которых отрабатываются навыки по определению коммуникативного поведения как компо-

нента национальной культуры, обусловленного национальным менталитетом, зафиксированного в нормах и правилах.

Заключение. Таким образом, объем дидактического материала (теоретические сведения, упражнения и задания, тесты, наглядность и др.), который позволит иностранцам удовлетворить их коммуникативные потребности в иноязычном общении, и отбор содержания по обучению видам речевой деятельности следует производить только после предварительной апробации имеющегося в распоряжении преподавателя РКИ арсенала лингводидактических средств. Учебное пособие нового типа «Методика преподавания видов речевой деятельности» как раз и составлено с учетом этих прагматических требований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика, обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
3. Маркова, Е.М. Методические аспекты обучения речи на иностранном языке / Е.М. Маркова // ACTA ROSSICA TYRNAVENSIS I. Zbornik studii Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave. – Brno: TRIBUN EU, 2015. – С. 93–103.
4. Щерба, Л.В. Опыт общей теории лексикографии / Л.В. Щерба // Щерба, Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике / Л.В. Щерба. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1. – С. 54–91.
5. МПИЯЗР-II: Методика преподавания иностранных языков за рубежом: сб. ст. / сост. Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. – М.: Прогресс, 1976. – Вып. 2. – 454 с.
6. Розанова, С.П. Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов / С.П. Розанова. – М.: Флинта; Наука, 2015. – 237 с.
7. Федотова, Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novy slovar metodicheskikh terminov i poniatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Notions (Theory and Practice of Language Teaching)], M.: Izdatelstvo IKAR, 2009, 448 p.
2. Lebedinski S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobiye* [Methods of Russian as a Foreign Language Teaching: Textbook], Minsk, 2011, 309 p.
3. Markova E.M. *Metodicheskiye aspekty obucheniya rechi na inostrannom yazyke* [Methodological Aspects of Teaching Foreign Language Speaking], ACTA ROSSICA TYRNAVENSIS I. Zbornik studii Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave. – Brno: TRIBUN EU, 2015. – С. 93–103.
4. Shcherba L.V. *Izbranniye trudy po yazykoznaniyu i fonetike* [Selected Works on Linguistics and Phonetics], L.: Izd-vo Leningr. Un-ta, 1958, 1, pp. 54–91.
5. Sinyavskaya E.V., Vasilyeva M.M., Musnitskaya E.V. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom* [Methods of Foreign Language Teaching Overseas], M.: Progress, 1976, 2, 454 p.
6. Rozanova S.P. *Prepodavateliam RKI. Sto sorok sem poleznykh sovetov* [To Russian as a Foreign Language Teachers. One Hundred Forty Seven Tips], M.: Flinta; Nauka, 2015, 237 p.
7. Fedotova N.L. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (prakticheski kurs)* [Methods of Russian as a Foreign Language Teaching (Practical Course)], SPb.: Zlatoust, 2013, 192 p.

Поступила в редакцию 01.11.2019

Адрес для корреспонденции: e-mail: flf@vsu.by – Николаенко С.В.