

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

**С.А. ХАВРОНИНА
Т.М. БАЛЫХИНА**

**ИННОВАЦИОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»**

Учебное пособие

**Москва
2008**

Лекция 1

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Краткое содержание: *Международное значение русского языка. Функционирование русского языка как средства межнационального и международного общения. Система обучения иностранных граждан в вузах России. Деятельность Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).*

Русский язык - один из наиболее распространенных языков мира. Им владеют около 500 миллионов человек, и по числу говорящих на нем русский язык занимает пятое место после китайского, хинди, английского и испанского. Основная масса говорящих на русском языке проживает в России и в странах бывшего Советского Союза.

Русский язык является языком широкого международного употребления в силу "глобальности распространения, сознательности принятия и специфики общественных функций" (В.Г. Костомаров). В настоящее время он широко распространен за пределами исконной территории - России и сопредельных регионов, значительные слои населения пользуются им в различных сферах общения. Разносторонние международные связи - экономические, политические, научные, социокультурные - побуждают обращаться к русскому языку зарубежных государственных служащих, бизнесменов, ученых, деятелей культуры.

Русский язык относят к числу международных и в связи с выполняемыми им общественными функциями, а именно - служить национальным языком, межнациональным и интернациональным. Прежде всего русский язык - это родной язык русского народа и государственный язык Российской Федерации; кроме того, это язык межнационального общения многочисленных народов России - Поволжья, Урала, Сибири, Севера, а также народов всех государств СНГ, где он используется в самых разных сферах общения - в делопроизводстве, прессе, науке, образовании. Русский язык используется и как средство международного общения: он является одним из официальных и рабочих языков в целом ряде международных организаций, таких как ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, МАГАТЭ и др.

Функции русского языка		
государственный язык РФ	международный язык - официальный и рабочий язык ООН	язык межнационального общения народов России

В настоящее время русский язык изучается в 140 странах. Он преподается в университетах на филологических отделениях как основная специальность, иногда как вторая, дополнительная к специальности "История", "Философия" или другой иностранный язык. В ряде европейских университетов существуют давние традиции преподавания русского языка, и сегодня сохраняются научные школы славистики и русистики.

Интерес к русскому языку проявляют и нефилологи, изучая его в разных формах - на вечерних факультетах, на курсах, в кружках русского языка и в частном порядке. Русским языком занимаются специалисты в разных областях, а нередко и просто "любители" русского языка, русской культуры и литературы. Интерес к изучению русского языка колеблется, он возрастает в связи со значительными событиями в экономической, политической, культурной жизни России.

Большое число иностранных граждан изучало и изучает русский язык в разных городах нашей страны. Начиная с 50-х годов прошлого века в советских высших учебных заведениях стали получать образование студенты из разных стран Европы и Азии, затем - из стран Африки и Латинской Америки.

В 1951 году в Московском государственном университете была создана первая кафедра русского языка как иностранного. Позднее такие кафедры открылись во многих вузах не только Москвы и Ленинграда, но и многих других городов - Волгограда, Воронежа, Иркутска, Киева, Минска и др. В последние десятилетия значительно расширилась география центров, где иностранцы имеют возможность изучать русский язык.

В 1964 году был открыт Центр русского языка, через несколько лет преобразованный в Институт русского языка имени А.С. Пушкина. В том же году начал издаваться журнал "Русский язык за рубежом". С 1967 года существует Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), в задачи которой входит "способствовать изучению русского языка в разных странах как важного средства межкультурного общения и международного сотрудничества, содействовать установлению контактов между людьми, изучающими русский язык и литературу" (из Устава МАПРЯЛ). Ассоциация имеет свой печатный орган "Вестник МАПРЯЛ". Начиная с 1969 года, раз в четыре года проводятся Конгрессы МАПРЯЛ, на которые собираются ведущие специалисты, ученые и преподаватели-практики из разных стран мира. Последний Конгресс был в 2007 году в болгарском городе Варна, местом следующего, который будет в 2011 году, выбран Пекин. В 1999 году было создано Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), с 2000 года издается журнал ассоциации "Мир русского слова".

Профессиональные объединения русистов - ассоциации и общества - созданы во многих странах, например, АСПРЯЛ в США, ВАПРЯЛ в Венгрии, КАПРЯЛ в Китае. Деятельность этих организаций направлена на совершенствование системы преподавания русского языка и русской литературы в университетах, гимназиях, на курсах; на установление и развитие культурных, научных и общественных контактов с отечественными и зарубежными партнерами, работающими в данной сфере; на проведение общественно-языковых мероприятий - олимпиад, конкурсов, дней российской культуры.

В настоящее время наблюдается возрастание роли русского языка в мире. Это связано с активным участием России в международной жизни от торговли до борьбы с терроризмом, от науки до искусства, от туризма до образования. Восстанавливается преподавание русского языка в школах, открываются отделения русского языка в университетах, стабилизируется число изучающих русский язык. Появляются новые категории "пользователей" русского языка - это прежде всего зарубежные бизнесмены, сотрудничающие с российскими деловыми партнерами, в связи с чем в преподавании русского языка иностранцам оформилось новое направление - обучение русскому языку как средству делового общения. Русский язык оказывается востребованным в сфере сервиса и туризма, его изучают работники гостиниц, пансионатов, турагентств для общения с русскоязычными клиентами.

Русский язык продолжает играть важнейшую роль в профессиональной подготовке ученых-славистов в западных странах. Издаются методические журналы, в которых зарубежные ученые публикуют свои исследования по проблемам русистики и преподавания русского языка. Ежегодно в разных странах проводятся научно-методические конференции преподавателей русского языка и литературы.

В Москве и Санкт-Петербурге в течение многих лет работают специализированные издательства "Русский язык. Курсы", "Русский язык. Медиа", "Златоуст", публикующие учебную, учебно-методическую и научно-методическую литературу для учащихся и для преподавателей.

Лекция 2 **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ**

Краткое содержание: *Русский язык для иностранцев как учебный предмет. Специфика предмета, его отличие от учебных предметов "Русский язык как родной (в русской школе)", "Русский язык как неродной (в национальной школе)".* Контингент учащихся - носители русского языка - определяющий

фактор специфики учебного предмета. Формирование коммуникативной компетенции как способности общаться на иностранном языке - основная цель обучения. Составляющие коммуникативной компетенции - языковая и речевая компетенция.

Русский язык для иностранцев - особый учебный предмет, отличный от предмета с тем же названием, который преподается в русской школе, и от теоретического курса "Современный русский язык", который читается студентам филологических факультетов. Главный фактор, определяющий специфику данного учебного предмета - его пользователи. Русский язык изучают граждане разных зарубежных стран, представители разных национальностей, разные по возрасту, социальному положению, статусу, роду занятий. Объединяющий их признак - все они **носители русского языка**.

Мотивы как побудительные стимулы к изучению именно русского языка могут быть разными. Одни - это главным образом студенты - изучают язык, потому что хотят получить высшее образование и специальность в российских вузах. К этой группе примыкают зарубежные стажеры и аспиранты, повышающие профессиональную квалификацию или научный уровень в различных российских центрах. Студенты-филологи, имея склонность к изучению языков и интерес к лингвистике или литературоведению, планируют в будущем использовать русский язык как предмет своей профессиональной деятельности в качестве преподавателя, переводчика, исследователя-русиста. Специалисты, в частности, зарубежные бизнесмены обращаются к изучению русского языка в силу необходимости его использования как инструмента делового сотрудничества с русскоязычными партнерами. И наконец, есть просто любители русского языка и русской литературы, желающие приобщиться через изучение языка к истории России и ее современности.

Разные категории изучающих русский язык имеют разные **коммуникативные потребности**. Одни заинтересованы главным образом в овладении устной диалогической речью, другие - преимущественно в чтении деловой документации и в деловой переписке, третьи - в свободном владении русским языком, которое позволяет общаться в любых сферах и ситуациях. Но, как бы ни был широк диапазон мотивов, потребностей и интересов учащихся, все они осваивают русский язык как **средство общения** и в **целях общения** на русском языке.

Общение - это "взаимодействие субъектов, при котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности" (Словарь методических терминов). Общение понимается широко - и как контактный диалог, и разговор по телефону, и переписка по Интернету, и общение с книгой и различными средствами массовой информации. **Средством общения** является язык, **способом общения** - речь в ее устной или письменной форме. Язык и речь взаимосвязаны и взаимообусловлены, но имеют существенные различия. Язык есть общественное явление, он един для всех членов определенной языковой общности - племени, народа; речь индивидуальна и своеобразна, она представляет собой деятельность человека, опосредованную языком.

Владение иноязычной речью составляет основу **коммуникативной компетенции**, под которой понимается умение решать жизненно важные экстралингвистические задачи средствами иностранного языка. Коммуникативная компетенция опирается на **речевую компетенцию** - способность понимать и продуцировать устные и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста. Речевая компетенция, в свою очередь, базируется на владении необходимым минимумом лексических и грамматических средств, то есть на **языковой компетенции**.

Виды компетенций

языковая

способность воспринимать и использовать единицы иностранного языка

речевая

способность понимать и продуцировать иноязычный текст

коммуникативная

способность общаться на иностранном языке

Формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения русскому языку. Коммуникативные цели диктуют **содержание, средства и приемы** обучения и тем самым определяют специфику учебного предмета "Русский язык как иностранный". Цели и содержание объединяют русский язык как иностранный с учебным предметом "Русский язык в национальной школе", они различаются возрастом учащихся и условиями обучения.

Задачи обучения иностранцев речевому общению на русском языке как "социальный заказ" вызвал необходимость создания соответствующих учебных материалов, так как ни академические грамматики, ни вузовские и школьные учебники русского языка не были нацелены на обучение речи и поэтому не были пригодны для использования в иностранной аудитории. За время с начала 50-х годов прошлого века созданы и создаются учебники и учебные пособия - хрестоматии, сборники упражнений, словари, справочники, материалы для работы в лингафонной лаборатории и компьютерном классе, средства наглядности для разных категорий учащихся и разных этапов обучения.

Для разработки учебных материалов потребовалось и **особое описание русского языка**, отражавшего взгляд на его фонетику, лексику, грамматику "глазами иностранца" (Рожкова Г.И., 1974) и представлявшего язык не столько со стороны его структуры и системы, сколько со стороны его **функционирования в речи**. Системно-структурное описание языка было дополнено функционально-семантическим; были выявлены, проанализированы и осмыслены такие факты и явления языка, которые до того были вне поля зрения лингвистов. Так, преподавателями-практиками были описаны интонационные конструкции русского языка, их строение и функционирование; на основе анализа большого количества лексических ошибок в речи иностранцев были выявлены лексико-семантические группы слов, близких, но не тождественных по значению; детально описаны бесприставочные и приставочные глаголы движения со стороны их значения и употребления; исследованы особенности функционирования видов глагола, возвратных глаголов, полных и кратких прилагательных; разработан синтаксис научной речи. Результаты многих исследований оказались важными не только для практики преподавания русского языка в иностранной аудитории, но и для теоретической лингвистики.

Основоположниками нового направления были И.М. Пулькина, Г.И. Рожкова, Е.И. Мотина. Их трудами и трудами их многочисленных учеников и последователей было создано новое направление в преподавании русского языка, новый учебный предмет "Русский язык как иностранный" и методика его преподавания как практика и как теория.

Литература по лекции 2. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

1. *Вербицкая Л.А.* Мир русского слова и русское слово в мире / Русский мир. - М., 2007. - С. 8-12.
2. *Митрофанова О.Д.* Русский язык как иностранный: традиции, новаторство, творчество / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002.
3. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Русский язык и литература в общении народов мира. - М., 1990. - С. 3-10.
4. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 2003. - С. 297-299, 310-312.

Вопросы для самопроверки по лекции 2. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

1. Чем определяется специфика учебного предмета "Русский язык как иностранный"?
2. Что понимается под коммуникативной компетенцией и каковы ее составляющие?
3. Почему школьные и вузовские учебники не используются в практике преподавания русского языка иностранцам?
4. В чем состоят особенности описания русского языка как иностранного?

Лекция 3 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ КАК НАУКА

Краткое содержание: Методика как практическая деятельность преподавателя, технология управления учебным процессом. Методика как наука, теория обучения русскому языку как иностранному. Объект и задачи методики. Основные методические категории: цели, содержание, средства, приемы обучения, организация учебного процесса. Общая методика обучения иностранным языкам и частные методики. Связь методики преподавания русского языка как иностранного с лингвистикой, психологией, педагогикой.

Слово "[методика](#)" (от греческого *methodike* - путь, способ) в настоящее время используется в нескольких значениях.

Во-первых, оно обозначает **технология профессиональной практической деятельности преподавателя**, совокупность используемых им приемов, способов и форм работы по управлению учебным процессом. В этом смысле под словом "методика" мыслится накопленный преподавателем опыт, а также степень его мастерства, педагогического искусства. Мы говорим: "Х работает по своей оригинальной методике", "У еще не владеет методикой, ему надо учиться у опытных учителей".

Во-вторых, "методика" - это **наука о преподавании какого-либо учебного предмета** - истории, физики, иностранного языка, родного языка и др. Методика - [педагогическая наука](#), но в отличие от педагогики, она занимается исследованием процессов обучения и воспитания не вообще, а применительно к конкретному учебному предмету, в данном случае - к русскому языку как иностранному.

В-третьих, "методика" - это **учебная дисциплина** в вузе, теоретический курс, излагающий основы науки о преподавании какого-либо учебного предмета, в частности, русского языка как иностранного.

Методика

практика преподавания какого-либо предмета

теория преподавания какого-либо предмета

учебная дисциплина в педагогическом вузе (основы теории)

Методическая наука родилась из практики преподавания, из потребности ее осмысления и обобщения. Первые попытки описания обучения иностранному языку относятся к древности (Квинтиллиан, II в. н. э.), однако становление методики преподавания иностранных языков как науки началось только во второй половине XIX века, когда для этого созрели исторические и социальные предпосылки, достигли высокого уровня развития базисные для методики науки - языкознание, педагогика, психология.

Начало преподавания русского языка иностранцам относится к 20-м годам XX века, когда на учебу в высшие и средние учебные заведения Москвы и других городов стали приезжать граждане зарубежных стран и национальных окраин России. Особое развитие практика преподавания русского языка как ино-странного получила в 50-е и последующие годы. Тогда же стала складываться и наука методика как система знаний о закономерностях процесса обучения иностранцев русскому языку.

Объектом методики как науки является учебный процесс и составляющие его компоненты:

- русский язык как предмет преподавания и предмет усвоения;
- деятельность учащегося по усвоению русского языка и овладению речью на русском языке;
- деятельность преподавателя как организатора учебного процесса.

В теоретико-методических исследованиях все компоненты учебного процесса рассматриваются в их взаимосвязи и взаимодействии.

В **задачи методики** как науки входит:

- изучение, раскрытие, формулирование закономерностей процесса преподавания русского языка иностранцам;
- выработка научно обоснованных методических рекомендаций, направленных на совершенствование учебного процесса в целом и каждого его компонента.

Методика преподавания русского языка как иностранного рассматривает круг вопросов, связанных со спецификой преподаваемого языка как системы, особенностями его звукового состава, лексического состава, грамматического строя, и этим она отличается от **других частных методик**, например, от методики преподавания английского языка или немецкого. Будучи частью **общей методики** преподавания иностранных языков, методика преподавания русского языка решает и общие для всех методик вопросы, такие, как **цели обучения** иностранному языку, **содержание** обучения, **приемы и средства** обучения, **организация** учебного процесса.

Любая человеческая деятельность должна быть целенаправленной и целесообразной. И одним из главных (первых) условий эффективности учебного процесса является четкое осознание преподавателем и учащимся **целей обучения**. В разные периоды развития методики преподавания РКИ цели понимались и формулировались по-разному: в 20-е - 30-е годы как "обучение языку для речи", в 40-е - 50-е - "развитие речи на языке", в 60-е - 70-е - "обучение речевой деятельности на языке". В настоящее время цель преподавания русского языка видят в обучении **общению (коммуникации)** на русском языке. В зависимости от категории учащихся - студенты или школьники, специалисты или любители, филологи-русисты или нефилологи и др. - и от условий обучения цели могут конкретизироваться, уточняться. В конечном счете цели обучения иностранному языку определяются **коммуникативными потребностями** учащихся.

Коммуникативные цели являются главными, ведущими, одновременно с ними могут ставиться и сопутствующие цели - общеобразовательные и воспитательные. **Общеобразовательные цели** заключаются в осознании учащимися многообразных способов выражения мысли, имеющихся в разных языках; в использовании изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся; в знакомстве с историей и географией страны изучаемого языка. **Воспитательные цели** реализуются в формировании личности учащегося, развитии уважительного отношения к представителям других народов, а также в

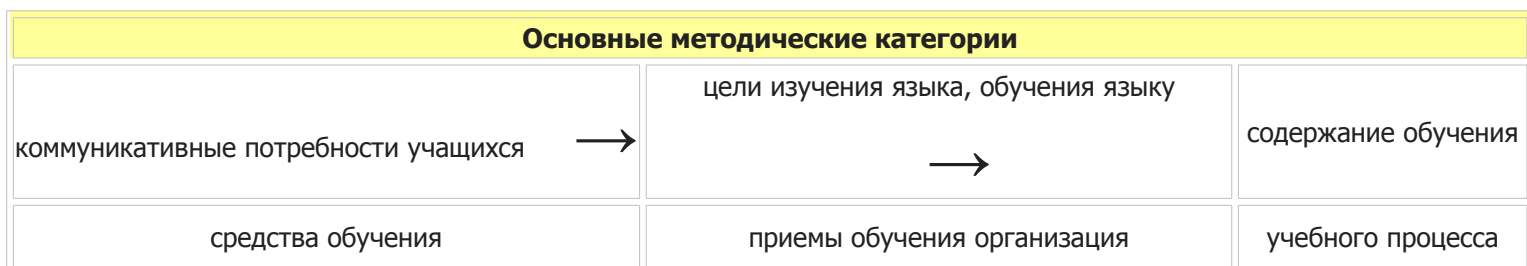
формировании умения работать с книгой, учебником, словарем. Названные цели связаны между собой и в процессе обучения реализуются в единстве.

Общение осуществляется в виде речевых действий в устной и письменной форме, поэтому **главным компонентом содержания** обучения следует признать **формирование, развитие и совершенствование речевых действий** - речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме. Речевые умения формируются на основе языковых навыков - фонетических, лексических, грамматических, поэтому важнейшим компонентом содержания обучения языку является **формирование языковых навыков** на отобранном языковом и речевом материале. В содержание обучения включают также **тематический, текстовый и ситуативный** материал.

Содержание обучения (его объем и состав) диктуется целями обучения и конкретными условиями учебного процесса.

Процесс обучения иностранному языку - это совместная деятельность преподавателя и учащихся. Деятельность преподавателя включает различные действия, с помощью которых он организует учебные действия учащихся, направляет, стимулирует и контролирует их.

Методика изучает все, что преподаватель использует и применяет в своей работе, а именно **приемы, способы и средства** обучения, проверяет и оценивает их с точки зрения целесообразности и эффективности. Средства обучения - это программы, учебники, учебные пособия, средства наглядности, учебные фильмы, компьютерные программы. Приемы обучения - действия преподавателя, организующие работу учащихся на занятии.



Изучая деятельность преподавателя, методика опирается на педагогику; описывая особенности русского языка как предмета преподавания, она неизбежно обращается к лингвистике - русистике, разным ее разделам. В изучении закономерностей процесса усвоения учеником неродного языка методика находит обоснование в психологии.

В методических исследованиях используются такие методы, как наблюдение, обобщение опыта преподавания, эксперимент, пробное обучение, изучение теоретической литературы в области лингвистики, педагогики, психологии.

Методика - самостоятельная педагогическая наука, имеющая свой предмет изучения, свои задачи, свои методы исследования, свою систему понятий и терминов.

Вопросы для самопроверки по лекции 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ КАК НАУКА

1. *Что означает термин "методика"?*
2. *Что является объектом методики как науки?*
3. *Как современная методика формулирует цели и содержание обучения русскому языку как иностранному?*
4. *Какие науки являются базисными для методики преподавания иностранных языков?*

Лекция 4 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Краткое содержание: *Лингводидактика как описание языка в учебных целях. Методическая интерпретация фактов и явлений фонетики, лексики, грамматики русского языка. Практическая фонетика, практическая лексикология, практическая грамматика.*

Ведущей целью обучения иностранцев русскому языку является формирование коммуникативной компетенции как способности решать различные коммуникативные задачи в актуальных для участника общения сферах и ситуациях. Коммуникативная компетенция возможна при наличии речевой компетенции, под которой понимается способность воспринимать иноязычные тексты в процессе слушания и чтения и производить собственные устные и письменные тексты на иностранном языке.

Речевая компетентность, в свою очередь, базируется на языковой компетенции - на владении фонетическими, лексическими, грамматическими средствами иностранного языка, подчеркнем - не на знании, а на владении. Практическое владение языком предполагает усвоение определенного объема языкового материала. Для определения его состава методика обращается к **теоретической лингвистике**, описанию единиц всех языковых уровней и к представлению их в грамматиках, словарях и других изданиях.

Научную основу методики преподавания иностранных языков составляют данные лингвистики, которая изучает структуру и систему языка, описывает языковые уровни, единицы разных уровней и их иерархию; выявляет свойственные разным уровням категории, выражающие их средства и закономерности их функционирования. Сравнительно-сопоставительное языкознание предоставляет методике данные о системах изучаемого и родного языка, опираясь на которые можно определить трудности овладения иностранным языком носителями других языков.

Методика черпает фактический языковой материал в лингвистической литературе (и в этом состоит ее научное обоснование), но в то же время подвергает его анализу и интерпретации с **лингводидактических позиций**.

Термин "**лингводидактика**" был введен в научно-методический обиход Н.М. Шанским (1969) для обозначения пограничной области знания, в которой язык рассматривается не только как феномен, но и как предмет усвоения и преподавания. Лингводидактическое описание языка, в отличие от собственно лингвистического, строится на сочетании **лингвистической системности** и **методической целесообразности**.

Лингводидактика:

- оценивает факты языка со стороны их объективной простоты / сложности и соответственно со стороны легкости / трудности их усвоения; указывает на потенциальные трудности освоения конкретных явлений языка и вырабатывает рекомендации по предупреждению и преодолению этих трудностей;
- определяет содержание и объем языкового материала - фонетического, лексического, грамматического, необходимого и достаточного для решения задач определенного этапа обучения;
- диктует последовательность изучения языковых единиц - по принципу от простого к сложному;
- рекомендует использование наиболее рациональных приемов обучения, учитывающих прежде всего специфику языкового явления.

Лингводидактический подход к описанию языка в учебных целях включает и учет особенностей родного языка учащихся, использование моментов сходства языковых явлений и предупреждение негативного влияния в случае их расхождений.

В содержании обучения иностранному языку выделяют **языковые** и **речевые аспекты**. Языковые аспекты соотносятся с основными уровнями языковой системы - фонетическим, лексическим, грамматическим.

Языковые аспекты		
фонетический	лексический	грамматический

Следует отметить, что аспекты обучения выделяются не для учащегося, а для преподавателя, который должен профессионально ориентироваться в предмете преподавания. Так, он должен знать, что представляет собой фоне-тический строй языка, фонемный состав, система ударения и ритмическая организация русского слова, фонетические процессы в речевом потоке, типы интонации.

Преподавателю следует знать, что представляет собой лексическая система русского языка, ее количественный и качественный состав, особенности функционирования слов и словосочетаний в разных стилях речи, чтобы методически грамотно организовать работу над лексикой, уметь предвидеть и устранять возможные ошибки иностранцев в словоупотреблении. Преподаватель должен владеть теоретическими знаниями в области грамматики русского языка, представлять особенности морфологии, синтаксиса простого и сложного предложения.

Обширные и глубокие "поаспектные" лингвистические знания - основа предметной компетенции, они позволяют преподавателю правильно определять и решать конкретные задачи в работе над каждым языковым явлением, будь то звук, новое слово, грамматическая форма или синтаксическая конструкция.

При аспектном преподавании языковые явления разных уровней (фонетика, грамматика, лексика) вводятся и отрабатываются отдельно, т.е. на специально посвященных этому занятиях. В ходе таких занятий обязательно происходит выход в речевую практику, а выход в речевую практику невозможен без использования языковых средств других уровней.

При коммуникативной направленности обучения учитывается тот факт, что в речи нет разделения на "аспекты" и в естественном процессе речевого общения единицы разных уровней функционируют не автономно, а взаимосвязанно - **комплексно**. По этой причине обучение иностранцев русскому языку организуется комплексно, т.е. единицы разных уровней - фонетические, лексические, грамматические представляются в их взаимосвязанном, одновременном и параллельном функционировании.

В практике преподавания выделяется организационно только один аспект - фонетический, который предваряет лексическую, грамматическую и речевую работу. Материалом для вводно-фонетического курса служат не только звуки и слоги, но слова и словосочетания для работы над ударением и ритмикой слова, простые и сложные предложения для работы над интонацией, поэтому вводно-фонетический курс правильнее назвать не чисто аспектным, а аспектно-комплексным.

В любом учебнике русского языка для иностранцев, который рассматривается как основная книга для учащегося, учебный материал организован комплексно.

Для решения теоретико-методических и практических задач обучения созданы так называемые практическая фонетика, практическая лексикология, практическая грамматика. Они реализуются в изданиях двух типов:

- в лингводидактических описаниях теоретико-справочного характера для преподавателя;
- в пособиях, в которых содержится соответствующий языковой материал и специально организованные виды работы с ним для учащегося.

Литература по лекции 4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 2003.
2. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / Под ред. Климентенко А.Д., Миролюбова А.А. - М., 1981. - С. 6-17, 17-32.
3. *Рогова Г.В.* Цели и задачи обучения иностранным языкам / Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. Сост. Леонтьев А.А. - М., 1991.

Вопросы для самопроверки по лекции 4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

1. *Почему лингвистика является базисной наукой для методики преподавания русского языка иностранцам?*
2. *В чем состоят особенности лингводидактического подхода к описанию языка?*
3. *Каковы языковые аспекты преподавания, для кого и с какой целью они выделяются?*
4. *Почему в практическом курсе обучение единицам языка всех уровней осуществляется не поаспектно, а комплексно?*

Лекция 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Краткое содержание: *Теория речевой деятельности. Процессы восприятия и порождения устной и письменной речи. Общречевые механизмы: долговременная память, оперативная память, прогнозирование, осмысление. Виды и формы речи. Рецептивные виды - аудирование и чтение, продуктивные - говорение и письмо. Структура речевой деятельности: действие (умение), операция (навык). Языковые навыки и коммуникативно-речевые умения.*

Современная методика рассматривает учебный процесс как совместную деятельность преподавателя и студента. Успешность учебного процесса определяется целым рядом факторов, одним из которых является психологическая и психолингвистическая грамотность преподавателя, поскольку его деятельность связана не только с учебным предметом - языком, но и с личностью учащегося. Методика, формулируя общие принципы обучения и конкретные рекомендации, обращается к общей психологии и ряду частных психологических дисциплин.

Общая психология поставляет данные о процессах мышления - анализе, синтезе, сравнении, обобщении; о работе различных видов памяти - образной и логической, долговременной и кратковременной; об особенностях восприятия - зрительного, слухового, тактильного; о роли и месте рационального и эмоционального и др. Учет данных психологии необходим для создания рациональной, научно обоснованной системы обучения языку.

Методика связана с **психологией общения**, которая исследует речевое поведение человека, разные тактики и стратегии общения в зависимости от целей и условий коммуникации; описывает виды общения: социально ориентированное, предметно ориентированное, личностно ориентированное. Знание этих различий существенно и для обучения говорению монологическому и диалогическому, и для обучения письменной форме общения, в частности, официальной, деловой и личной переписке.

Психология общения изучает также и средства общения в их взаимосвязи, в том числе невербальные средства, свойственные культуре каждого народа.

Психология обучения, или педагогическая психология изучает закономерности формирования той или иной человеческой деятельности, в том числе учебно-познавательной. Основные понятия психологии обучения - **знания, навыки, умения** - вошли в методику преподавания в качестве основополагающих понятий. Знания - это система ориентиров, позволяющая успешно осуществлять деятельность. Навыки - простейшие компоненты деятельности - операции, имеющие полностью автоматизированный и бессознательный характер. Умение - это, основанное на навыках, полностью сформированное действие, в нашем случае - речевое действие.

Методика связана с **психолингвистикой**, или теорией речевой деятельности, которая занимается исследованием факторов, обуславливающих процессы порождения и восприятия речи. Психолингвистика установила последовательные этапы порождения речи, а также закономерности ее восприятия. Эти научные данные широко используются в обучении иностранцев речевой деятельности на русском языке.

Речевая деятельность - это активный, целенаправленный опосредованный языковой системой процесс передачи или приема сообщения. Деятельность - это система умений творческого характера, которая направлена на решение различных коммуникативных задач.

Виды речевой деятельности различаются по признаку продуктивный / рецептивный. Форма речи делится на два вида: устная и письменная.

Соответственно выделяют 4 основных вида речевой деятельности.

формы	рецептивный вид	продуктивный вид
устная	аудирование	говорение
письменная	чтение	письмо

Цель продуктивных видов - выражение и передача мысли, продукт говорения и письменной речи воплощается в виде **высказывания** или **текста**. Продукт рецептивных видов речи, направленных на восприятие и переработку, т.е. осмысление полученной информации, - **умозаключение**, к которому приходит слушатель или читатель.

Кроме продуктивной и рецептивной речевой деятельности, существует **репродуктивная** (устное воспроизведение или запись по памяти воспринятого ранее текста) и **рецептивно-продуктивная** (различные виды перевода, конспектирование со слуха и др.).

Речевая деятельность во всех ее видах обеспечивается сложным комплексом психофизиологических механизмов, таких как оперативная и долговременная **память**, вероятностное прогнозирование, осмысление. Речевая деятельность на родном и иностранном языках осуществляется одними и теми же речевыми механизмами, однако уровень их функционирования на иностранном языке вначале значительно ниже, чем на родном. Чтобы эти механизмы обеспечивали реализацию речевой деятельности средствами неродного языка на должном уровне, нужны значительные усилия и специально организованная, целенаправленная тренировка.

Устную форму речи характеризует: контактность с собеседником; ситуативность; большая доля паралингвистической информации (мимика, жесты, позы); линейность во времени; необратимость отзвучавшего отрезка речи; темп, задаваемый говорящим; высокая степень автоматизированности. Лингвистические особенности устной формы речи: богатство интонационного оформления, обилие лексических единиц, сравнительно несложное грамматическое оформление, эллиптические конструкции, инверсированный порядок слов.

Письменную речь отличает: дистантность, отсутствие общей для адресанта и адресата ситуации общения; невозможность использования интонации, неречевых средств и синхронной обратной связи. Лингвистические характеристики письменной речи: полнота, развернутость и детальность изложения; использование большего количества лексических единиц и более сложных, чем в устной речи, синтаксических структур; продуманное, четкое оформление текста.

В процессе овладения иноязычной речью учащиеся приобретают знания, навыки и умения.

Знания - это наличие в памяти самих языковых единиц, фактов, явлений, а также и наличие сведений об этих фактах, явлениях, категориях. Знания могут быть практическими (знания языка) и теоретическими (знание о языке). В иностранной аудитории практические знания - объект усвоения (это то, что иностранец должен освоить), а теоретические знания - это инструмент, с помощью которого преподаватель делает доступными практические знания.

На основе знаний о языковых явлениях формируются навыки. **Навыки** - это автоматизированные операции с языковыми единицами. Навыков должно быть сформировано столько, сколько языковых единиц включено в программу, т.е. навык соотносится с каждой единицей, например, способность произносить твердый звук (л) и мягкий (л') - это два разных навыка.

Фонетический аспект обучения имеет целью формирование слухопроизносительных, акцентно-ритмических и интонационных навыков; лексический - формирование навыков узнавания значения слов при восприятии устного или письменного текста и употребления слов в продуктивной (репродуктивной) речи. Грамматический аспект нацелен на формирование лексико-грамматических навыков - морфологических (навыков оформления) и синтаксических (навыков комбинирования и конструирования).

Все языковые навыки формируются в двух планах - в **рецептивном** и **продуктивном**. Каждый навык есть результат специально организованной, целенаправленной тренировки, формой которой являются **упражнения**.

Не любая операция может быть названа навыком, а только такая, которая имеет следующие качества:

- правильность выполнения;
- бессознательность, автоматизированность операции, при которой внимание сосредоточено на содержании высказывания;
- темп выполнения;
- прочность операции, сохранение качества и темпа в усложняющихся условиях;
- гибкость навыка, т.е. способность к переносу в другие условия.

Навыки - это автоматизированные компоненты умений. Однако умение не есть сумма навыков. **Умение** - это действие более сложное, чем операция. Оно имеет свои характеристики и свои критерии сформированности, а именно:

- продуктивность (способность производить текст);
- экстренность (неподготовленность);
- ситуативность (соответствие речевого поведения стимулирующей ситуации);
- интегрированность (способность в соответствии с замыслом мобилизовать все хранящиеся в памяти единицы и в момент необходимости выдать готовое высказывание).

Умения также являются результатом тренировки, но отличной от тренировки навыка. Если для выработки навыков используются упражнения, содержащие однотипный языковой материал, то для формирования речевых умений следует давать задания, требующие комбинирования разнотипных языковых единиц. Задания должны иметь коммуникативную установку, а выполняемые действия - соответствовать тем или иным ситуациям общения. Между формированием навыков и умений нет большого разрыва, их отработка идет параллельно при некотором опережении навыков как подготовленных компонентов речевых умений.

Вопросы для самопроверки по лекции 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

1. *Почему психологические науки являются базисными для методики преподавания русского языка иностранцам?*
2. *Что изучает психолингвистика?*
3. *Какова структура речевой деятельности?*
4. *Каковы критерии сформированности навыков и умений? не поаспектно, а комплексно?*

Лекция 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Краткое содержание: *Реализация в обучении общедидактических принципов: системности, наглядности, посильности и доступности обучения; сознательности усвоения, активности учащихся, прочности знаний, навыков и умений. Процесс обучения как совместная деятельность преподавателя и учащихся. Педагогическая теория сотрудничества. Приемы активизации самостоятельности и самостоятельной работы учащихся.*

Методика преподавания иностранных языков и русского языка, в частности, - это наука, исследующая цели, содержание, приемы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале иностранного языка.

Методика относится к числу педагогических наук и определяется как **частная педагогика**. Отличие методики от педагогики, изучающей общие закономерности воспитания и образования, состоит в том, что методика исследует закономерности воспитания и образования на материале конкретного учебного предмета. По этой причине не существует частной методики вообще, а есть столько частных методик, сколько существует учебных предметов.

Будучи педагогической наукой, методика базируется на общей дидактике.

Дидактические принципы, относящиеся к преподаванию любого предмета, соблюдаются и в практике преподавания иностранных языков. Любой учебный предмет имеет свою специфику, которая определяет особенности его связи с дидактикой и реализацию дидактических принципов в учебном процессе. Для практики преподавания оказываются важными все общедидактические положения, а именно: научность и системность преподавания, наглядность, доступность, сознательность усвоения, активность учащихся, прочность знаний, навыков и умений.

Принцип научности реализуется в том, что содержание обучения иностранцев русскому языку, используемые приемы обучения и организация учебного процесса в целом соответствуют современному уровню развития как самой методики, так и ее базисных наук - лингвистики, психологии, педагогики.

Принцип системности в преподавании русского языка как иностранного проявляется в постоянном обобщении и систематизации изучаемых языковых единиц с целью объединения в сознании учащихся разноструктурных элементов языка в целостную систему.

Принцип наглядности диктует применение в учебном процессе приемов и средств, которые способствуют адекватному восприятию изучаемого языкового материала (зрительно-слуховая наглядность), его семантизации (предметно-изобразительная наглядность), систематизации (схемно-графическая наглядность) и более прочному запоминанию, стимулируют устную и письменную речь учащихся.

Принцип доступности (посильности) определяет содержание обучения, его объем и состав, последовательность подачи учебного материала соответственно уровню развития учащихся и в порядке "от простого к сложному", "от легкого к трудному".

Принцип сознательности предполагает осознание учащимися каждой изучаемой языковой единицы в единстве формы, значения и функции, а также способов выполнения операции с языковой единицей в процессе порождения высказывания; понимание учащимися необходимости, целенаправленности и целесообразности выполняемых учебных действий.

Принцип активности учащихся понимается как внутренняя когнитивная готовность к обучению и постоянное заинтересованное участие в работе над языком и речь на протяжении занятия и

всего периода обучения. Применительно к деятельности преподавателя формулируется как принцип активизации.

Принцип прочности усвоения предполагает, что в результате обучения достигается такой уровень владения языковыми навыками и речевыми умениями, которые сохраняют свои качества в усложняющихся условиях коммуникации.

Процесс преподавания, в том числе и иностранных языков, в настоящее время рассматривается как совместная деятельность студента и преподавателя при руководящей роли последнего. Современная педагогика видит в ученике, особенно взрослом, не пассивный объект педагогического воздействия со стороны учителя, не потребителя информации, идущей от учителя преподавателя, а активного участника учебного процесса. Результат учения, в частности освоение русского языка иностранными студентами, определяется целым рядом факторов, важнейшим из которых является активная самостоятельная работа студента. В краткой формуле "Научить иностранному языку нельзя, ему можно только научиться" подчеркивается мысль о том, что успешность овладения неродным языком зависит прежде всего от усилий самого учащегося. Учение - не столько передача, сколько присвоение знаний, а применительно к иностранному языку еще и овладение языковыми навыками и речевыми умениями.

Самостоятельная работа определяется как "вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем через специальные учебные материалы; это обязательное неотъемлемое звено процесса обучения, предусматривающее работу учащегося в соответствии с установкой преподавателя и учебника" (Словарь методических терминов). Самостоятельную работу характеризуют следующие признаки:

- организуется самим учащимся;
- стимулируется его внутренними познавательными мотивами;
- осуществляется им в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения, время;
- контролируется им самим в процессе выполнения и по его результату Зимняя И.А., 1985).

Перечисленные признаки характеризуют работу учащегося в домашних или лабораторных условиях наедине с учебником, магнитофоном или компьютером.

В дидактике различаются понятия "самостоятельная работа" как совокупность разных видов учебной деятельности учащегося и "самостоятельность" как свойство личности, способность к индивидуальной логической, мыслительной, умственной работе. Самостоятельная работа и самостоятельность - взаимосвязанные и взаимообусловленные явления, одно из которых предполагает наличие другого.

Самостоятельность следует понимать широко: во-первых, как способность осуществлять мыслительные (когнитивные) действия - наблюдать, анализировать, прогнозировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, и, во-вторых, умение пользоваться этими действиями в процессе обучения и по заданию преподавателя, и вне его прямого указания, по собственной инициативе. Как правило, самостоятельность учащихся проявляется в их активности. Одна из главных задач преподавателя состоит в том, чтобы активизировать познавательную и речемышлительную деятельность каждого учащегося и поддерживать активность на высоком уровне с помощью различных педагогических приемов.

Самостоятельная работа играет важную роль в процессе формирования всех видов компетенций, в том числе и языковой. На занятиях в аудитории на всех стадиях работы над новым языковым материалом - на стадии его введения, закрепления, активизации в речи учащиеся должны быть вовлечены в интенсивную совместную с преподавателем деятельность.

На стадии введения нового языкового явления преподаватель может попросить студентов сравнить его с явлением в родном языке, отметить их сходство и различия, составить предложения по аналогии, привести свои примеры. Известно, что чем опытнее и талантливее педагог, тем меньше он

объясняет и тем больше он побуждает учащихся к самостоятельному поиску, в результате которого студенты сами могут дать объяснение новому.

На стадии закрепления нового языкового материала выполняется большое количество тренировочных упражнений, предполагающих многократное повторение одних и тех же операций. Это важнейшая часть процесса обучения иностранному языку, трудоемкая, занимающая много времени, в некоторой степени однообразная и, можно сказать, рутинная. На данной стадии важно организовать деятельность учащихся так, чтобы выработка автоматизмов не превращалась в бездумное механическое повторение образцов или сплошное чтение упражнений из учебника. Необходимо варьировать и формы привлечения внимания студентов, и виды работы, стимулирующие их активность и самостоятельные действия.

На стадии активизации нового языкового материала в речи, т.е. при вовлечении студентов в речевую практику, следует предлагать тексты, которые не только включают новый изученный языковой материал - лексику, формы, конструкции, но и содержат интересную для студентов информацию, ставят лично-значимые для них вопросы, побуждают к обсуждению, обмену мнениями, дискуссии.

Аудиторные занятия не могут обеспечить решение всех задач, связанных с усвоением большого объема языкового, речевого, текстового материала; часть из них предлагается для самостоятельной работы в домашних или лабораторных условиях. В отличие от аудиторной работы, которая имеет коллективный характер и проводится преимущественно в устной форме, под руководством и при участии преподавателя, домашняя работа осуществляется индивидуально, преимущественно в письменной форме, вне непосредственного контроля преподавателя. Домашняя самостоятельная работа - необходимое звено учебного процесса, его структурная единица, которая должна планироваться как органичное продолжение аудиторной работы.

Самостоятельная домашняя работа подразумевает умение пользоваться различными средствами - учебником, пособиями, словарями, магнитофонными записями, компьютером.

Современная педагогика постулирует равнопартнерские отношения между учителем и учеником, преподавателем и студентом. Это отношения взаимного уважения, взаимопонимания и доверия. Такие отношения не складываются сами собой, а устанавливаются и поддерживаются преподавателем. Умение создать в группе благоприятный психологический климат, сочетать требовательность и доброжелательность есть необходимое профессиональное качество педагога.

Литература по лекции 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

1. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Леонтьева А.А. - М., 1988. - С. 11-17.
2. *Формановская Н.И.* Язык - речь - общение: единство и раздельность // Русский язык за рубежом. - 2007. - № 2.
3. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. - СПб, 1999.

Вопросы для самопроверки по лекции 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

1. Как методика преподавания русского языка соотносится с педагогикой?
2. Как общедидактические принципы обучения реализуются в практике преподавания русского языка иностранцам?
3. Как современная педагогика рассматривает отношения "обучающий - обучаемый"?
4. Что такое самостоятельная работа учащегося и что ее характеризует?
5. Каковы приемы активизации самостоятельной работы учащегося?

Лекция 7 МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Краткое содержание: Роль фонетики в практическом овладении русским языком как иностранным. Задачи практической фонетики. Выработка слухопроизносительных навыков. Отбор материала и последовательность работы над звуками, ударением и ритмикой слова, интонацией. Вводно-фонетический курс (ВФК). Принципы организации учебного материала в ВФК: опора на системные свойства русской фонетики, учет особенностей фонетической системы родного языка учащихся, сознательно-имитативный путь овладения произношением, комплексная организация обучения. Обучение технике чтения и технике письма.

Практическое владение иностранным языком предполагает наличие правильного, нормативного произношения. **Овладение навыками правильного произношения** является необходимым условием освоения лексики и грамматики, развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности, поэтому изучение любого иностранного языка начинается с вводно-фонетического курса, целью которого является **формирование слухопроизносительных навыков**.

В содержание вводно-фонетического курса входят **звуки, ударение и ритмика слова, интонация**, а также обучение **технике чтения и технике письма**.

Обучение иностранцев произношению организуется с учетом особенностей фонетической системы русского языка. Так, при постановке звуков основное внимание уделяется **согласным**, поскольку в русском языке количественно преобладают согласные звуки-фонемы: на 5 гласных приходится 36 согласных, в составе слова на один гласный может приходиться от двух до пяти согласных (*взгляд, встреча, искусство*), в любом тексте количественно преобладают согласные.

Согласным фонемам русского языка свойственны следующие оппозиции: твердость / мягкость (веляризация / палатализация), глухость / звонкость; по способу образования - смычный / щелевой и по месту образования - губно-зубные, переднеязычные, заднеязычные и др. Не всем языкам свойственны эти оппозиции, поэтому у носителей многих языков овладение этими звуками, противопоставленными по названным признакам, т.е. различение звуков-фонем по твердости / мягкости (*быть - бить*), по глухости /

звонкости (*том - дом*), по способу образования (*еленый - зеленый*) и по месту образования вызывает большие трудности.

Гласные в русском языке представлены небольшим набором фонем [и], [е], [у], [о], [а], которые различаются по ряду и подъему ([и] и [е], [у] и [о]).

и	(ы)	у
е		о
а		

В некоторых языках, например в арабском, эти противопоставления отсутствуют, поэтому арабами одинаково воспринимаются звуки [о] и [у], [е] и [и], из-за чего ими не различаются слова *стол* и *стул*, *петь* и *пить*.

Работа над согласными ведется в сочетании с гласными. В большинстве вводно-фонетических курсов она делится на два этапа, на первом отрабатываются только твердые согласные в их соседстве с гласными непереднего ряда [а], [о], [у] и [ы], на втором - мягкие согласные в их противопоставлении твердым. Начинать следует с постановки губных [п], [б], [м], поскольку их произношение обычно не вызывает трудностей, благодаря тому, что это наблюдаемая артикуляция. Далее отрабатываются губно-зубные [ф], [в], переднеязычные [т], [д], [н], [с], [з], последними усваиваются заднеязычные [к], [г], [х]. Звуки-фонемы, различающиеся по глухости / звонкости ([п] - [б], [ф] - [в], [к] - [г], [т] - [д], [ж] - [ш], [с] - [з]), даются одновременно парами.

Уже в первых уроках вводного курса начинается работа над ударением и ритмической структурой слова. **Ударение** - это выделение слога силой голоса, длительностью, напряженностью, неударный слог и более короткий, и менее четкий, и менее напряженный, чем ударный. В безударных слогах наблюдается не только **количественная** редукция - ослабление гласного, но и **качественная**: гласный [о] произносится как короткий [а], гласный [е] как [и].

Ударение в русском языке **разноместное**, в разных словах оно может выделять разные слоги: *го'род, страна', ко'мната, маши'на, высота'*. Соотношение количества слогов и места ударения определяет **ритмику слова**, можно сказать, "количество звучания" гласных. Практика преподавания показывает, что соблюдение количественной редукции затрудняет иностранных учащихся в большей степени, чем качественной. Для работы над ударением и ритмикой слова выделяются **основные ритмические модели** двух- и трехсложных слов (*тата - тата, татата - татата - татата*).

Сложность русского ударения для иностранных учащихся заключается еще и в том, что оно не только разноместное, но и **подвижное**, т.е. в разных формах слова оно может падать на разные слоги: *го'рода - города', но'вый - нове'е, хожу' - хо'дишь*.

Работа над **интонацией** в иностранной аудитории опирается на понятие интонационной конструкции (ИК). Выделены семь типов ИК, из которых на начальном этапе дается четыре основных типа: ИК-1, которая отражает типичную интонацию повествовательного предложения: >i>Это наш новый учитель. ИК-2 - интонация вопросительного предложения с вопросительным словом, создаваемая усилением ударения на смысловом предикате вопроса: *Как вас зовут?*; ИК-3 оформляет вопросительное предложение без вопросительного слова: в нем происходит резкое повышение тона на главном слове с последующим столь же резким понижением: *Он тоже учитель?* ИК-4 характерна для неполного вопросительного предложения типа: *А его фамилия?* (повышение тона на его и затем плавное понижение).

На начальном этапе важно научить иностранцев различать интонацию незавершенности высказывания (ИК-4) и завершенности (ИК-1): *Сегодня весь день* (ИК-4) *идет дождь* (ИК-3); сообщения (ИК-1) и вопроса (ИК-3): *Она сдала все экзамены.* (ИК-1) и *Она сдала все экзамены?* (ИК-3).

В каждом уроке вводно-фонетического курса параллельно с постановкой звуков отрабатываются ритмические модели двух-, трех- и некоторых многосложных слов, ведется работа над интонацией. Одновременно формируются навыки чтения - соотнесения буквы и звука, буквосочетания и звукосочетания, графического и звучащего комплекса, то есть слова или словосочетания и т.д. Формируются и навыки письма - соотнесение звука и буквы, звучащего слова, предложения с написанным словом, предложением. Таким образом, обучение произношению имеет комплексный характер.

Рекомендуется путь - от **слухового восприятия к артикуляции**, т.е. вначале многократное прослушивание образцового произношения преподавателя или диктора, затем воспроизведение отрабатываемого явления - звука, ритмической модели слова, интонационной конструкции. Работа ведется на материале слога, односложного слова, двух-, трехсложных слов, словосочетания, одно- и двусинтагменных предложений, т.е. единицы обучения постепенно укрупняются и усложняются.

В обучении иностранцев звуковой стороне речи соблюдаются как общедидактические, так и собственно методические принципы, которые являются обобщением многолетней практики преподавания фонетики русского языка иностранцам.

Опора на системные свойства звукового строя русского языка. Это значит, что должны отрабатываться фонетические средства, актуальные для коммуникации, в соответствии с их реальным функционированием в русской речи, в системе противопоставлений, свойственных русской фонетике.

Учет особенностей звукового строя родного языка учащихся. Учащиеся переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка. Фонетическая интерференция распространяется и на фонематический слух: носитель того или иного языка слышит звуки чужого языка через призму системы родного - он слышит те фонематические различия, которые есть в его родном языке, и не слышит специфических особенностей иностранного. Обучение произношению должно строиться с учетом родного языка учащихся, а именно состава фонем, системы звуковых противопоставлений, места и способа производства звуков, характера ударения и интонации.

Сочетание сознательности и имитативности в обучении произношению. Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции русских звуков, ритмических моделей, системы интонаций с опорой на слуховую память и имитативные способности. Перед обучающимися ставится задача - осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука в русском языке и в родном. Осознание артикуляторных движений особенно необходимо при изучении звуков, отсутствующих в родном языке учащихся или существенно отличающихся по характеру артикуляции. В результате тренировки все операции должны превратиться в бессознательный, автоматизированный навык.

Комплексность обучения звукам, ударению и ритмике слова, интонации.. Комплексность означает одновременное взаимосвязанное параллельное обучение различным элементам языка. Произношение слова сочетается с работой над звуками: в односложных словах отрабатывается плавность примыкания согласных звуков к гласным, произношение сочетаний согласных, их оглушение и озвончение, переключение артикуляции с твердого согласного на мягкий и наоборот. С момента включения отрабатываемых звуков в двусложные слова начинается работа с ритмическими моделями. В учебные материалы каждого урока включаются односинтагменные, затем двусинтагменные предложения, что диктует необходимость одновременной работы над интонационными конструкциями.

Комплексная организация учебного материала отражает характер функционирования единиц разных уровней в речи.

Вопросы для самопроверки по лекции 7. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

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?

Лекция 8 МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Краткое содержание: *Корректировка и совершенствование слухопроизносительных навыков. Корректировочные и сопроводительные фонетические курсы. Система упражнений для формирования слуховых (аудитивных) навыков. Система упражнений для формирования произносительных (артикуляционных) навыков. Использование средств слуховой и зрительной наглядности и технических средств при обучении нормам произношения.*

В рамках вводно-фонетического курса, который занимает две-три недели учебного времени, сформировать правильные и прочные слухо-произносительные навыки владения звуками, ударением и ритмикой слова, интонационными единицами не представляется возможным. Их дальнейшее закрепление, развитие и совершенствование продолжается и после окончания вводно-фонетического курса, и на среднем, и даже на продвинутом этапах обучения в сопроводительных и корректировочных курсах.

Этапы обучения		
начальный	средний	продвинутый

Сопроводительный курс создается для работы параллельно с основным учебником, он обеспечивает так называемую фонетическую поддержку усложняющемуся лексическому и грамматическому материалу учебника. В большинстве случаев учебники для среднего и продвинутого этапов предназначены для работы над языком специальности, в них используются тексты, содержащие специальную и терминологическую лексику - слова и словосочетания научного стиля. В текстах используется большое количество многосложных слов, многокомпонентных словосочетаний, развернутых синтаксических конструкций. Чтение таких текстов, их понимание и оперирование содержащейся в них информацией представляет значительные трудности для изучающих русский язык. Трудности связаны с обилием новой лексики, сложностью синтаксиса, а также и недостаточно прочными, неустойчивыми слуховыми и произносительными навыками. Слухопроизносительные навыки, сформированные в начале обучения на ограниченном языковом материале, разрушаются "под напором" большого количества новой лексики, поэтому требуется постоянная работа по совершенствованию, коррекции и автоматизации всех фонетических навыков на постоянно усложняющемся языковом, речевом, текстовом материале. Причиной

деавтоматизации иноязычных слухопроизносительных навыков может быть и интерферирующее влияние родного языка в силу различий в фонетических системах родного языка и изучаемого.

Корректировочные курсы предназначены для учащихся - носителей определенного родного языка. Они имеют целью работу над такими явлениями, которые представляют особые трудности в силу расхождений между фонетическими системами изучаемого языка и родного. Например, это могут быть отсутствующие в родном языке или похожие, но не одинаковые звуки-фонемы; не свойственные системе родного языка оппозиции гласных и согласных по тем или иным признакам, иной характер ударения и интонации.

Основная цель данного курса - преодоление иностранного акцента в произношении на уровне звукоупотребления, ритмических структур, интонации. Корректировочные курсы строятся двупланово: с точки зрения описания произносительных явлений, представляющих особенности русской фонетической системы; с точки зрения ориентации на фонетические трудности, возникающие у учащихся различных национальностей. Большое место в данном курсе занимают не только корректировка неправильных звуковых, ритмических и интонационных навыков, но и объяснение артикуляции каждого звука, способа ритмической организации многосложных слов с соблюдением качественной и количественной редукции; соотношения типов движения тона, ударения и пауз в каждой интонационной конструкции. Обязательной частью корректировочного курса следует считать анализ произносительных ошибок, объяснение причин их возникновения и рекомендации к их устранению.

Материалы корректировочного курса, так же как и сопроводительного, включаются в урок практикума устной речи. На каждом занятии необходимо отводить время для выполнения фонетических упражнений, направленных на совершенствование слухопроизносительных навыков. В работе со студентами филологами сопроводительно-корректировочный курс может выделяться в самостоятельный аспект. В фонетических курсах для среднего и продвинутого этапов предлагается более сложный языковой материал: многосложные слова из текстов разных стилей, многословные терминологические словосочетания, микротексты, состоящие из сложных предложений.

В обучении произношению выделяются две стадии - **стадия постановки** звука (ритмики, интонации) и **стадия закрепления**, выработки навыков. На стадии постановки преподаватель использует различные приемы, с помощью которых учащийся воспринимает и осознает изучаемое явление. Основные приемы - демонстрация, допускающая в случае необходимости утрированное произношение, объяснение, применение схемно-графической наглядности, транскрипционная запись. На стадии закрепления выполняются тренировочные упражнения, задания которых нацеливают на выполнение различных операций.

Для выработки **слуховых** (рецептивных) навыков выполняются упражнения с такими заданиями:

- слушайте;
- слушайте и различайте;
- слушайте, читая (про себя).

Для выработки **произносительных** (продуктивных) навыков предлагаются следующие упражнения:

- слушайте и повторяйте вместе с преподавателем (диктором);
- слушайте и повторяйте;
- слушайте, повторяйте, читая;
- слушайте, повторяйте, пишете;
- читайте про себя, ставьте ударение, знаки членения фразы на синтагмы.

Последовательность упражнений определяется постепенным усложнением выполняемых операций. Упражнения составляют систему, каждый элемент которой занимает свое место в системе и выполняет свою функцию.

В процессе обучения фонетике применяются различные **средства наглядности**, аудиовизуальные, технические средства. Используется преимущественно **схемно-графическая наглядность** - знаки ударения, движения тона, деления фразы на синтагмы, слитного чтения слов в синтагме; в пособиях помещаются схемы, представляющие положение органов речи при произнесении определенных звуков, а также фотографии, изображающие форму губ при произнесении разных гласных.

Для отработки произношения применяются различные аудиозаписи - фонограммы и видеофонограммы. В последние годы создаются учебные материалы для фонетической работы с компьютером. Самостоятельная работа с аудио- и видеоматериалами во внеаудиторное время дает возможность интенсифицировать учебный процесс - усилить тренировку слухового аппарата, активизировать воспроизведение тренируемого материала, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Сочетание всех форм работы по фонетике, постоянное внимание к произносительной стороне речи иностранных учащихся на всем протяжении обучения обеспечивают в результате фонетически нормативное владение речью на русском языке.

Литература по лекции 8. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

1. *Реформатский А.А.* О некоторых трудностях обучения произношению / Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. - М., 1989. - С. 9-15.
2. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонации русской речи. - М., 1997.
3. *Хромов С.С.* Традиции и новации в обучении иностранцев звучащей речи / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002. - С. 87-97.
4. Обучение иностранцев русскому произношению / Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. - М., 1982. - С. 29-37.

Вопросы для самопроверки по лекции 8. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

1. *Каковы задачи обучения произношению на среднем и продвинутом этапах обучения?*
2. *Каково содержание сопроводительного и корректировочного курса фонетики?*
3. *Каковы стадии работы над произношением?*
4. *Какие упражнения используются для выработки слухопроизносительных навыков?*

Лекция 9

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Краткое содержание: *Задачи обучения лексике в практическом курсе русского языка для иностранцев. Характеристика лексического состава русского языка. Особенности лексики как объекта лингводидактического описания. Проблема отбора и минимизации лексики. Основные критерии отбора. Лексические минимумы для разных этапов и категорий учащихся. Работа над лексикой на начальном этапе. Связь с грамматикой. Формирование лексико-грамматических навыков. Связь с развитием речи. Тематическая группировка слов.*

Лексика - это совокупность слов какого-либо языка. Лексика современного русского языка насчитывает сотни тысяч слов, разнообразных по значению, происхождению, стилистической окраске и употреблению, частеречной принадлежности и грамматическим признакам. Если в фонетике и грамматике языковой материал обозрим и можно установить системные связи и отношения между составляющими единицами, то вопрос о системности лексики до сих пор остается дискуссионным. Лексические единицы вступают в связи и отношения с другими словами не единообразно и избирательно: одни образуют антонимические пары, другие синонимические ряды, третьи - лексико-семантические объединения.

Лексический материал огромен и разнообразен. Он постоянно пополняется новыми словами за счет развития многозначности, метафоризации, заимствований; по этим причинам четкая и однозначная систематизация словарного состава языка затруднительна.

Проблемы описания лексики в целях ее преподавания в иностранной аудитории и организации лексической работой определяется необозримостью словаря, неисчислимостью его единиц, многообразием и нерегулярностью связей и отношений между разными словами, сочетанием лексического и грамматического в слове.

Общение на иностранном языке не может осуществляться без наличия у учащегося определенного запаса слов и умения пользоваться ими в устной и письменной речи. Поэтому работе над лексикой на всех этапах обучения русскому языку отводится исключительно большое место, при этом на разных этапах она имеет преимущественные задачи и организуется на разных принципах.

Одна из первостепенных задач описания лексики в учебных целях - определение **объема и состава словаря**, необходимого для общения на иностранном языке, для решения коммуникативных задач в актуальных сферах и ситуациях. Это задача отбора и минимизации лексики, создания рационально ограниченного учебного словаря, т.е. лексического минимума.

Лексический минимум - это совокупность словарных единиц, которые усваивает учащийся за определенный период времени; его объем максимален с точки зрения возможностей учащегося и учебного времени и минимален с точки зрения системы языка (не разрушающий ее и позволяющий пользоваться языком как практическим средством общения).

Минимумы включают материал, который учащиеся должны усвоить к определенному сроку, обозначенному программой. Отбирая лексику для минимума или учебного пособия, составители руководствуются рядом критериев, основными из которых являются следующие:

- **употребительность слова** - его встречаемость в разных сферах общения - обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социокультурной, общественно-политической;
- **словообразовательная ценность** - словообразовательные возможности, распространенность корней. В минимум включаются лишь наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество слов;
- **широкая сочетаемость слова** - способность употребляться в сочетании с большим кругом слов;

- **стилистическая нейтральность** - способность слова функционировать в разных стилях;
- **тематическая ценность слова** - востребованность лексической единицы для общения в определенных ситуациях на определенные темы;
- **страноведческая и культуроведческая ценность** - критерий, предполагающий, что отбираемые слова помогут учащимся ознакомиться с географией, историей, культурой, традициями, обычаями и реалиями страны изучаемого языка.

Перечисленные критерии соотносятся друг с другом, наиболее употребительные слова обладают широкой сочетаемостью, тематически ценные слова, как правило, употребительны. Для разных этапов обучения отбирается разное количество слов и создаются разные минимумы. Так, минимум начального этапа, который соотносится с базовым уровнем владения языком, включает 1300 единиц, минимум для среднего этапа (первый сертификационный уровень) - 2300. Без овладения определенным словарным запасом невозможно ни понимание речи на иностранном языке, ни выражение собственных мыслей.

Овладеть иноязычной лексикой - это значит усвоить значение и форму лексических единиц, входящих в минимум; научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении; научиться пользоваться ими в продуктивных видах речевой деятельности. Таким образом, лексика нужна как для осуществления продуктивной речевой деятельности (говорения, письменной речи), так и рецептивной (аудирования, чтения). В задачи обучения лексике входит **формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков**. Рецептивные лексические навыки - это навыки узнавания и понимания лексических единиц в рецептивных видах речевой деятельности, при аудировании и чтении. Продуктивные - это навыки правильного словоупотребления в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации.

Уже во вводно-фонетическом курсе учащийся узнает некоторое количество слов, разных по значению и относящихся к разным частям речи. В зависимости от объема курса в нем может быть от 350 до 500 слов. Фонетический курс не ставит задачей формирование лексических навыков, поэтому в нем нет ни тематической, ни лексико-семантической группировки слов. Слова, включенные в уроки курса, являются материалом для постановки звуков, отработки ритмики слова и интонации. Они подбираются по критерию наличия в них отрабатываемого фонетического явления.

Далее лексика вводится и постепенно накапливается в лексико-грамматическом курсе, составляющем основу начального этапа обучения русскому языку. **Основная цель работы над лексикой на начальном этапе** - формирование словаря, необходимого и достаточного для решения задач:

- элементарного общения в учебной и обиходно-бытовой сфере;
- обеспечения лексического наполнения изучаемых грамматических явлений;
- формирования первичных речевых умений в аудировании и говорении, чтении и письме.

На начальном этапе необходима **строгая минимизация лексики**, включающая ограничение многозначности и синонимии. Это значит, что слово вводится в одном-двух главных значениях, например: *свежие продукты, свежие газеты*; а из синонимического ряда выбирается слово-доминанта, стилистически нейтральное и обладающее самой широкой сочетаемостью, например, из ряда *сильный, мощный, могучий* отбирается только прилагательное *сильный*.

Последовательность введения лексических единиц и их дозировка определяются тесной **связью с обучением грамматике**. Формирование грамматических навыков возможно на достаточном и специально отобранном лексическом материале. Например, для того чтобы научить выражать направление движения, необходимо не только усвоить форму - винительный падеж с предлогами *в* и *на*, но и освоить необходимые лексические единицы, называющие движение - глаголы *идти, ходить, ехать, ездить, летать, плыть* и др., и существительные, называющие место как цель движения - *магазин, банк, театр, цирк, университет, зал, бассейн, стадион, школа, выставка, деревня* и др.

Параллельно с формированием лексико-грамматических навыков и на их основе формируются первичные речевые умения, т.е. такие умения читать, понимать устную речь и реагировать на нее, которые ограничиваются изученным языковым и тематическим материалом.

Обучение речи на данном этапе организуется на основе речевых тем. **Тема** понимается как предмет речи и отдельного предложения-высказывания, и развернутого дискурса. В преподавании русского языка иностранцам тематический принцип организации как учебных материалов, так и учебного процесса в целом признается ведущим. Вначале темы достаточно элементарны, связаны с обиходно-бытовой и учебной сферой, такие как "Класс, аудитория", "Дом, комната", "Семья", "Мой друг", "Урок, учеба", "Мой день", "Магазин, покупки", "Мое любимое занятие" и др. Каждая речевая тема реализуется соответствующими языковыми единицами и прежде всего лексическими. Тема диктует отбор определенных слов и словосочетаний, необходимых для "разговора" на данную тему. Например, при обсуждении здоровья и визита к врачу, необходим круг таких слов, как *болеть / заболеть, пойти, спросить, рассказать, послушать, выписать рецепт, поликлиника, кабинет, врач, медсестра, лекарство*, а также названия различных частей тела: *ухо, глаз, горло, сердце, живот, рука, нога, зуб*. Таким образом, **словарь учащихся пополняется и группируется тематически**, хотя значительная часть лексических единиц - слова с широким значением будут употребляться в текстах на разные темы.

В учебных материалах для начального этапа одни и те же слова содержатся и в текстах, и в лексико-грамматических упражнениях, и в различных речевых заданиях. **Высокая повторяемость** лексических единиц способствует их прочному запоминанию и активизации в речи.

Сформированный на данном этапе словарь составляет основу для лексической работы на последующих этапах.

Вопросы для самопроверки по лекции 9. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

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?*

Лекция 10 СТАДИИ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ КАК ЕДИНИЦЕЙ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

Краткое содержание: *Стадии работы над словом - введение, закрепление и активизация в речи. Способы раскрытия значения новых слов. Указание на сочетаемость слов, их морфологические особенности и синтаксические функции. Активный, пассивный и потенциальный словарь учащихся, их соотношение на разных этапах обучения. Количественные параметры активного (продуктивного) словаря, необходимого для устного общения, и рецептивного словаря для чтения. Работа над лексикой на среднем этапе.*

Слово считается основной единицей языка. **Слово** - это языковой комплекс, образованный ударением, обладающий значением и относящийся к какому-либо классу слов (части речи). Это значит, что слово является одновременно единицей фонетики, лексики и грамматики, и работа над словом в

иностранной аудитории носит комплексный характер. В этой работе традиционно выделяют три стадии - **введение, закрепление** и **активизация** лексической единицы в речи.

Стадии работы над словом		
введение	закрепление	активизация в речи

На стадии введения слово получает всестороннюю характеристику. Прежде всего у учащихся должен сложиться звуковой облик слова, для чего оно должно быть неоднократно произнесено преподавателем, должен сложиться и графический облик слова, для этого учащиеся должны увидеть слово, прочитать и записать его. При этом необходимо указать на особенности произнесения слова, например, на редукцию гласной *окно* (*акн'о*), *весна* (*в'исн'а*), на оглушение согласного *сад* (*сат*), *сказка* (*скаска*), на произнесение буквосочетаний, например в слове *летчик* как долгого (*ч'*), в слове *приезжать* как долгого, мягкого (*ж'*). Следует обратить внимание на расхождения в звучании и написании слова, это поможет правильно воспроизводить слово на письме.

Следующий шаг - раскрытие значения слова, или **семантизация**. Применяются различные способы, такие как **перевод** и несколько беспереводных способов: наглядность, словообразовательный **анализ**, **толкование** (объяснение), включение в контекст, подбор синонимов, антонимов, а также их комбинации. Выбор того или иного способа определяется типом лексической единицы, а также объемом словаря учащегося, на который можно опереться на данном этапе обучения. Так, с помощью **наглядности** - демонстрации предмета или рисунка можно раскрыть значение существительных, называющих конкретный предмет - *журнал, часы, здание*; глаголов, называющих некоторые физические действия: *открыть, поднять, встать*; прилагательных, обозначающих цвет, размер, форму: *красный, высокий, квадратный*. **Словообразовательный анализ** применим для раскрытия значения производных слов, таких, как *учитель, строитель; подземный, подводный; повторение, решение*; он опирается на знание учащимся значения корня и словообразовательных элементов - префиксов и суффиксов. Синонимы и антонимы используются в том случае, если у нового, незнакомого слова они имеются, например, *широкий - узкий, начало - конец, разрешать - запрещать*.

На всех этапах обучения предпочтительна одноязычная семантизация с использованием средств изучаемого, в данном случае, русского языка, например, толкование или **дефиниция** с помощью уже известных слов: *Школьник - это мальчик, который учится в школе. Столица России - Москва*.

Затем слово анализируется с точки зрения его состава, выделяются корень и словообразовательные элементы, вспоминаются слова с тем же корнем и указывается его место в словообразовательном гнезде.

Новое слово определяется как часть речи и получает свою грамматическую характеристику. Так глагол включается в определенный класс, указывается его вид и управление.

Каждое слово должно запоминаться не как изолированная единица, а в сочетании с другими словами как единица, обладающая и лексическими и грамматическими сочетательными возможностями.

На стадии закрепления, имеющей целью формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков, выполняются различные упражнения, способствующие запоминанию слова, его сочетаемости, семантических связей и отношений с другими словами, например: "выделите корень в словах *дружить, друг, дружба*"; "вспомните слова с корнем *общий*"; "образуйте существительные по аналогии: *молодой - молодость, смелый - ...*"; "продолжите список слов: *принимать гостей, ...*"; "назовите словосочетания противоположного значения: *большой город - ..., старший брат - ...*"; "устраните лишнее слово: *аптека, поликлиника, почта, больница*".

Усвоить слово иностранного языка значит знать, как оно произносится и пишется, что обозначает, с какими другими словами сочетается и как употребляется в речи, поэтому вводить и закреплять лексику, а также контроли-ровать ее усвоение предпочтительно в речевых единицах -

предложениях, хотя это не исключает возможности введения, закрепления, повторения лексических единиц списками, группами, парами. Так, списками даются названия месяцев, дней недели, сезонов, времени суток, сторон света; группами вводятся тематически объединенные слова, например, *портфель, сумка, чемодан, рюкзак, папка* и др.

На стадии активизации лексики в речи предлагаются речевые задания - описать предмет, рассказать о событии, кратко пересказать прочитанный текст, принять участие в диалоге и др. Выполнение этих заданий требует как узнавания, так и употребления вновь изученных лексических единиц.

Принято различать **активный** и **пассивный словарь** учащихся. В активный, или продуктивный, словарь входят слова, которые учащиеся должны усвоить и употреблять для выражения своих мыслей. Пассивный, или рецептивный, словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи.

На начальном этапе обучение организуется таким образом, что почти все усвоенные слова оказываются активными. Позднее, на среднем и продвинутом этапе появляется все больше слов, которые только узнаются в речи других, в текстах, но не используются в продуктивной речи. Таких слов с течением времени становится все больше в связи с увеличением объема текстов для чтения. Постепенно пассивный словарь становится во много раз большим, чем активный. Этот вид словаря учащихся выполняет важную функцию - обеспечивает понимание текстов, читаемых на иностранном языке.

К концу начального этапа, что соотносится с базовым уровнем владения языком, словарный запас иностранного учащегося включает примерно 1300-1500 единиц, которые узнаются учащимися в устных и письменных текстах и употребляются ими в репродуцируемых текстах на пройденные темы. Следует отметить некоторые **особенности лексикона учащихся на данном этапе**. Во-первых, в нем практически нет принципиального разделения на активную и пассивную часть, так как все слова, входящие в минимум, активизируются. Во-вторых, в речи учащихся нет собственно лексических ошибок. Допускаемые учащимися ошибки носят либо фонетический, либо грамматический характер; ошибки в словоупотреблении редки, индивидуальны, случайны; их следует квалифицировать как "ошибки незнания". Сформированный словарь представляет собой основу для постепенного его расширения на последующих этапах обучения.

Преподавание русского языка иностранцам на среднем (переходном) этапе ориентировано на продвинутый этап. Его основная цель применительно к аудитории студентов формулируется как создание языковой и речевой компетенции, необходимой и достаточной для включения в учебный процесс на первом курсе вуза, применительно к аудитории специалистов - стажеров, бизнесменов, научных работников - формирование профессионально направленной языковой и речевой компетенции, необходимой для осуществления определенного рода деятельности. Коммуникативно-прагматическая установка доминирует и определяет основные задачи обучения на данном этапе: научить понимать основное содержание учебных лекций, читать учебно-научную литературу, деловую документацию.

Выполнению этих задач подчинена лексическая работа. Большое место в преподавании начинают занимать тексты, знакомящие с основами будущей специальности или профессиональной деятельности, в связи с чем в словарь учащихся входит **общенаучная лексика**:

вещество, свойство, структура, состояние; общество, личность, сознание, среда; товары, услуги, финансы; социальные отношения, экологический кризис; входить в состав, обладать способностью, предоставлять кредиты и др.

Лексика научного стиля, необходимая для чтения текстов, связанных со специальностью учащихся, представлена в модульных приложениях к общему минимуму.

На среднем этапе к учебной и обиходно-бытовой сферам подключаются не только учебно-научная и профессиональная, но и социокультурная и общественно-политическая сферы.

Актуальные сферы общения				
обиходно-бытовая	учебная (учебно-научная)	социокультурная	общественно-политическая	профессиональная

Чтение газетных материалов обогащает лексикон учащихся словами и словосочетаниями, относящимися к **газетно-публицистическому стилю**: *прибыть с визитом, вести переговоры, участие в выборах, встреча на высшем уровне, дипломатические отношения, экономическое сотрудничество, культурный обмен* и др.

Чтение художественных текстов (адаптированных к данному этапу) значительно расширяет словарь учащихся новыми лексическими средствами. В результате на данном этапе происходит заметное смещение акцентов в подходе к языковому материалу: если на начальном этапе ведущим аспектом была грамматика, то теперь на первое место выдвигается лексический аспект. Строгая минимизация лексики (по принципу "ничего лишнего") сменяется значительным расширением словарного запаса учащихся, вследствие чего не все слова активизируются, а это ведет к расслоению словаря на активный и пассивный, и, как показывает практика, последний очень быстро количественно опережает активную часть словаря. Следует отметить, что границы между этими видами словаря подвижны: частота повторений одних и тех же лексических единиц способствует их активизации и наоборот - редкое обращение к ранее усвоенному лексическому материалу приводит к тому, что слова из актива переходят в пассив, а затем забываются.

К концу среднего этапа (он соотносится с первым сертификационным уровнем владения языком) лексикон учащихся достигает 2300-2500 единиц.

Литература по лекции 10. СТАДИИ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ КАК ЕДИНИЦЕЙ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

1. *Морковкин В.В., Кочнева Е.М.* Лексика в обучении русскому языку / Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. Под ред. Леонтьева А.А., Королевой Т.А. - М., 1988. - С. 84-101.
2. *Балыхина Т.М.* О системности русской лексики и о системе в обучении лексике / Традиции и новации профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002. - С. 150-161.
3. *Половникова В.И.* Организация лексики и формирование системы ее усвоения в практическом курсе русского языка / Русский язык за рубежом. - 1984. - № 5.
4. *Дерягина С.И. Мартыненко Е.В.* Учебно-справочное пособие по лексике русского языка. - М., 2003.

Вопросы для самопроверки по лекции 10. СТАДИИ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ КАК ЕДИНИЦЕЙ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

1. *Каковы стадии работы над словом и содержание работы на каждой стадии?*
2. *Каковы способы раскрытия значения слова и чем определяется выбор способа?*
3. *Какие виды работы предлагаются на стадии закрепления лексики?*
4. *Чем различаются активный и пассивный словарь учащихся?*
5. *Каковы задачи работы над лексикой на среднем этапе?*

Лекция 11 РАБОТА НАД ЛЕКСИКОЙ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Краткое содержание: *Особенности работы над лексикой на продвинутом этапе обучения. Накопление обширного словаря для владения всеми видами речевой деятельности. Предупреждение межъязыковой и внутриязыковой лексической интерференции. Обобщение и систематизация лексических единиц с учетом их деривационных, парадигматических и синтагматических связей и отношений.*

Цель лексического аспекта на продвинутом этапе состоит в создании такого словаря, который обеспечивает решение неограниченного круга коммуникативных задач в разных сферах общения.

Поскольку центральное место в обучении занимает учебно-профессиональная сфера, в содержании обучения преобладают материалы, связанные со специальностью учащихся. [Учебники](#) и [учебные пособия](#) содержат тексты из специальной литературы по профилирующим дисциплинам. Тематика текстов, их предметно-содержательная информация реализуется соответствующими языковыми средствами - общенаучной и терминологической лексикой, свойственной подязыку конкретной научной области, и синтаксическими конструкциями, присущими научному стилю. Чтение учебно-научной литературы и понимание учебных лекций по специальным предметам возможно при наличии у студента **обширного рецептивного словаря** объемом не менее 6-6,5 тысяч слов.

На данном этапе в большей мере, чем на начальном и среднем, приходится учитывать **разные коммуникативные потребности** разных категорий учащихся - студентов и специалистов разных профилей - филологического, гуманитарного, медико-биологического, инженерно-технического.

Создание единого, четко ограниченного лексического минимума для продвинутого этапа невозможно, так как цели и задачи обучения русскому языку разных категорий иностранных учащихся, разных профилей и специальностей, имеющих разные коммуникативные потребности, не поддаются строгой регламентации.

Актуальными для учащихся продвинутого этапа, кроме учебно-профессиональной, остаются и другие сферы общения. Совершенствование коммуникативных умений в плане "общего владения языком" осуществляется на все более сложном тематическом и текстовом материале, разнообразном в стилевом и жанровом отношении. Учащимся предлагаются проблемные тексты, и их словарь пополняется лексическими единицами разных функциональных стилей.

Для беспереводного чтения текстов разных стилей и жанров, особенно неадаптированных текстов художественной литературы, необходим практически необозримый рецептивный словарь. Одним из оптимальных способов увеличения словарного запаса является создание **потенциального словаря**. Потенциальный словарь, в отличие от реального, включает незнакомые слова, ранее не встречавшиеся читателю, о значении которых он может догадаться, опираясь на контекст, на знание интернациональной лексики и прежде всего на знание словообразовательной структуры слова. Созданием потенциального словаря следует заниматься, начиная с первых занятий и на протяжении всего периода обучения. Надо развивать у иностранных учащихся так называемую **мотивированную языковую догадку**, которая помогает им самостоятельно, без словаря и без помощи преподавателя узнавать в тексте большое количество незнакомых лексических единиц, что, если и не решает полностью проблему чтения, то в значительной степени облегчает ее.

Виды словаря учащегося			
реальный		потенциальный	
пассивный	активный		

Накопление словаря на продвинутом этапе идет **двумя путями - за счет новых слов** и за счет **новых значений уже известных слов**. Все большее место в словаре занимают синонимы, паронимы, слова сходные по смыслу.

В работе с иностранными учащимися следует помнить, что синонимы - это слова максимально близкие по значению, но все же имеющие смысловые различия, которые проявляются в их синтагматике, обуславливают неодинаковую сочетаемость. Поэтому так важно, предупреждая возможные ошибки, указывать не столько на общность, сколько на разницу в их значении и употреблении: можно *строить, сооружать, возводить плотину, но дачу можно только строить (не возводить)*; можно *покупать, приобретать недвижимость, но яблоки можно только покупать (не приобретать)*.

Кроме синонимов, лексикон учащихся постоянно пополняется словами, составляющими так называемые **лексико-семантические группы**, такими как: *руководить, управлять, заведовать, командовать; пользоваться, использовать, применять, употреблять; настоящий, действительный, подлинный; обстановка, обстоятельство, условие, ситуация, положение*. Такие единицы имеют тонкие смысловые различия, что вызывает трудности в их употреблении у всех иностранцев, изучающих русский язык.

Лексический запас расширяется и за счет освоения семантического потенциала многозначных слов. Так, глагол *принимать*, известный в сочетании *принимать лекарство*, получает новые значения: *принимать душ, ванну, процедуры; гостей, делегацию, посла; предложение, приглашение, поздравление; меры; решение; вызов, бой; сигнал* и др.

Неупорядоченное, иногда стихийное увеличение словаря приводит к тому, что в устной и письменной речи учащихся появляются ошибки, которых не могло быть на начальном этапе. Суть этих ошибок состоит в отождествлении близких по значению единиц, к неправильному выбору слова из ряда слов, что, в свою очередь, приводит к неправильной сочетаемости. Например: * *Когда я работал над дипломом, я применял разные словари.* (вместо *использовал*) * *Каждую субботу мы чистим свою квартиру.* (вместо *убираем*) * *От голода у него сильно вращалась голова.* (вместо *кружилась*) * *Стороны заключили прибыльный контракт.* (вместо *выгодный*). Приведенные ошибки являются следствием так называемой внутриязыковой интерференции, "они идут из русского языка" и встречаются в речи носителей разных языков.

Причиной неправильного словоупотребления может быть и межъязыковая интерференция, которая наблюдается в случае несовпадения объемов значения слова в изучаемом и родном языках

учащихся. Ошибка американского студента * "В воскресенье мы навестили Ясную Поляну" объясняется тем, что английскому многозначному глаголу *to visit* в русском языке соответствует ряд глаголов *посетить, побывать, прибыть, приехать, навестить*.

Виды интерференции	
межъязыковая - замена единиц изучаемого языка единицами родного	внутриязыковая - неразличение и смешение единиц изучаемого языка

Работа над лексикой на продвинутом этапе состоит не только в расширении словаря, но и в его упорядочении - систематизации и обобщении. Систематизация - это группировка лексических единиц на разных основаниях - деривационных (на основе словообразовательного родства), парадигматических (на основе сходства, близости или контрастности значения), на синтагматических (на основе лексической и грамматической валентности).

Правильное словоупотребление основано на знании лексического значения слова, различий между семантически близкими словами, условий и границ их употребления, поэтому "под обучением лексике следует понимать не обучение словам, а обучение функционированию слова в речи" (Слесарева И.П., 1980). С этой целью для работы над лексикой в аудитории, уже в достаточной мере владеющей русским языком, создаются специальные пособия учебно-справочного типа. В них, кроме упражнений на наблюдение, [сравнение](#), выбор семантически близких слов и их использование в речи, дается комментарий, разъясняющий различия в значении и употреблении сходных по смыслу, но не тождественных лексических единиц в предложении-высказывании и в тексте.

Лексика - открытая система. Ее ограничение и ранжирование проблематично. Работа над лексикой русского языка в иностранной аудитории начинается с первых уроков и продолжается в течение всего периода обучения.

Вопросы для самопроверки по лекции 11. РАБОТА НАД ЛЕКСИКОЙ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

1. *Каковы цели и задачи лексической работы на продвинутом этапе?*
2. *Какими путями идет пополнение словаря учащихся?*
3. *Каковы причины лексических ошибок в речи иностранцев?*
4. *В чем состоит систематизация лексики?*

Лекция 12 МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

Краткое содержание: *Роль и место грамматики в овладении русским языком. Грамматика как строй языка и как наука о строе языка. Грамматическая компетенция учащегося - цель обучения грамматике. Особенности грамматической системы русского языка, трудности ее усвоения иностранцами. Практическая грамматика, ее отличие от теоретической. Принципы организации учебного материала в практической грамматике.*

В практике преподавания русского языка как иностранного обучение грамматике занимает центральное место. Это объясняется той ролью, которую играет грамматика в процессе восприятия и продуцирования речи - **грамматика организует речь**.

В истории обучения иностранным языкам вопрос о роли грамматики решался по-разному. Сторонники переводно-грамматического метода утверждали, что иностранный язык может быть изучен только через грамматику, и сводили все обучение к занятиям грамматикой - заучиванию правил и анализу слов и предложений на их основе. Сторонники прямого метода, напротив, считали, что при обучении иностранным языкам в практических целях совсем не следует заниматься грамматикой, поскольку, по их мнению, овладеть иноязычной, особенно устной речью, можно и "без грамматики". Это противоречие в значительной степени вызвано различным пониманием термина "**грамматика**", который трактуется как:

- раздел языкознания, содержащий сведения о строении слов, формах словоизменения, видах словосочетаний и типах предложений;
- совокупность правил изменения слов, образования словоформ и соединение слов в словосочетания и предложения.

Вопрос о том, что следует понимать под словом "грамматика" и какой грамматике обучать иностранцев в практическом курсе русского языка, имеет первостепенную важность и требует уточнения. Ясно, что предметом освоения является не раздел языкознания и не совокупность правил, так как **иностранец, изучающий русский язык, заинтересован** не в получении теоретических знаний о системе и структуре языка и не в формулировании правил, а **в практическом овладении самим языком для общения на этом языке.**

Исходя из положения о том, что **грамматика - это "объективная языковая действительность, управляющая нашей речью"** (Щерба Л.В., 1945), предмет обучения иностранному языку следует понимать как саму языковую реальность, а грамматику - как **совокупность средств и способов, которыми пользуются носители русского языка для выражения обобщенных значений** (в другой терминологии - общих понятий, смыслов, понятийных категорий), таких как субъект, объект, адресат, действие, состояние, наличие, отсутствие, время, место, направление, цель, причина, условие, возможность, необходимость, долженствование и другие.

Грамматика - это и **различные средства и способы объединения слов и построения речевых единиц - предложений - высказываний.** Грамматические средства и способы оформляют слова, соединяют их между собой, располагают в определенной последовательности и таким образом организуют номинативные лексические единицы в целостные в структурном и смысловом отношении коммуникативные единицы. Русский язык относится к языкам флективного типа, особенностью его грамматической системы является **наличие большого количества многообразных окончаний у всех имен** - существительных, местоимений, прилагательных, числительных, причастий. То значение, которое в других языках передается каким-либо одним способом, например, значение лица совместного действия предлогом и неизменяемой формой имени, в русском языке выражается не только соответствующим предлогом *с (со)*, но и падежной формой, ее разными вариантами в зависимости от рода, числа, качества основы имени. Сравним: *с моим братом, с моей сестрой, с учителем и учительницей; с матерью, с моими братьями и сестрами.*

Сложной представляется и глагольная система русского языка в силу наличия таких категориальных значений как лицо, число, время, вид, залог, наклонение. Кроме того, русский глагол имеет две основы - инфинитива и настоящего времени, неединообразное соотношение которых создает пеструю картину чередований гласных и согласных в основах: *знать - знаю, знаешь; брать - беру, берешь; писать - пишу, пишешь; молчать - молчу, молчишь; встать - встану, встанешь; рисовать - рисую, рисуешь.*

Особенностью грамматической системы русского языка является и **многообразие структурных типов простого предложения**, которые создаются разнообразием средств и способов выражения субъекта действия или состояния: **Он болеет. У него температура. Его знобит. Ему нужно лежать в постели.** и предиката: **Она студентка. Сейчас она учится. Она хочет стать переводчицей. Ей надо много заниматься; Этот город небольшой. В городе нет театра. Здесь строят дорогу. Сегодня холодно. Скоро будет зима.** и др.

Специфика русской грамматической системы - высокая степень морфологизации знаменательных частей речи, разветвленная флективность, многообразие структурных типов простого предложения - делает объективной необходимостью грамматикализацию практического курса русского языка для иностранцев.

Цель обучения иностранцев русской грамматике - научить практически пользоваться теми грамматическими средствами, которыми пользуются носители русского языка в процессе общения. Грамматика в практическом курсе не самоценна и не самоцельна. Овладение каждой грамматической единицей направлено на расширение возможностей иностранного учащегося в понимании и выражении различных значений, смыслов, интенций.

Для обучения иностранцев грамматически правильной речи на русском языке сформировалась **особая лингводидактическая система, так называемая практическая, или педагогическая грамматика**, учитывающая категорию учащихся и цели обучения, специфику грамматики как уровня языка и психологические закономерности овладения иностранным языком.

Практическая грамматика существенно отличается от описательной (теоретической, системной) следующими моментами:

- различны цели и адресат;
- различны принципы отбора и объем включенного материала;
- различна методика подачи отобранного материала и его группировка;
- различна интерпретация языковых явлений (Рожкова, 1974).

Для теоретической грамматики характерны 1) **объективность описания**, т.е. отсутствие определенного адресата, 2) **полнота и детальность представления** всех языковых единиц, 3) **линейность их представления** - от морфологии к синтаксису, от знаменательных частей речи к служебным, от имен к глаголу и т. д. Для практической грамматики характерны 1) **ориентация на адресат - носителей языка и их коммуникативные потребности**, 2) **отбор и минимизация морфологического и синтаксического материала**, 3) **комплексно-концентрическая организация всех языковых единиц на синтаксической основе**.

Принципы описания языкового материала

Теоретическая грамматика	Практическая грамматика
<ul style="list-style-type: none">• отсутствие адресата• полнота и детальность описания	<ul style="list-style-type: none">• ориентация на адресат• отбор и минимизация
<ul style="list-style-type: none">• линейность представления единиц морфологии и синтаксиса	<ul style="list-style-type: none">• комплексно-концентрическая организация языковых единиц на синтаксической основе

В задачи грамматического аспекта входит **формирование, развитие и совершенствование грамматических навыков** - навыков оформления (морфологических) и навыков комбинирования (синтаксических), свободное и правильное оперирование которыми составляет **грамматическую компетенцию**.

В соответствии с общей стратегией обучения должны быть сформированы как **навыки продуктивные**, необходимые для грамматически правильного оформления речи на русском языке, так и **рецептивные**. Понимание иноязычной речи осуществляется не только благодаря узнаванию лексического значения слов, составляющих высказывание, но и благодаря осознанию значений, выражаемых грамматическими средствами.

Работа над грамматикой в иностранной аудитории начинается сразу по завершении вводно-фонетического курса и ведется в течение всего периода обучения. На разных этапах в соответствии с уровнем обученности ино-странных учащихся и с учетом степени сложности / простоты грамматических явлений она организуется на основе принципиально разных подходов.

Для каждого этапа обучения создается грамматический минимум, включающий специально отобранный определенный объем морфологического и синтаксического материала, подлежащего усвоению. Отобранные минимумы отражаются в программах и воплощаются в соответствующих учебниках и учебных пособиях.

Литература по лекции 12. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

1. *Захава-Некрасова Е.Б.* Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе / Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. ч. I. - М., 1989.
2. *Рожкова Г.И.* К вопросу о разработке принципов написания практических грамматик русского языка для иностранцев / Русский язык для студентов-иностранцев. - М., 1974. - С. 4-17.
3. *Остапенко В.И.* Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. - М., 1987.
4. *Азимов Э.Г. Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. - СПб., 1999.
- 5.

Вопросы для самопроверки по лекции 12. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

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?*

Лекция 13 ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Краткое содержание: *Грамматический минимум для начального этапа. Комплексная подача морфологии, синтаксиса, лексики. Концентрическая организация учебного материала. Стадии формирования грамматических навыков. Приемы введения и закрепления грамматических единиц. Система упражнений.*

Грамматика занимала и занимает центральное место в системе обучения иностранных учащихся русскому языку на начальном этапе и играет в процессе обучения ведущую роль.

Основу грамматического минимума начального этапа, а значит и содержания обучения, составляет **предложно-падежная система** русского языка - формы имен, главные значения и функции падежей и предлогов. В грамматический минимум начального этапа входят также **все глагольные**

категории и выражающие их формы: времена глагола, основные значения несовершенного и совершенного видов, императив, возвратные глаголы, залоги, классы глаголов, глагольное управление, причастные и деепричастные формы. Попутно с предложно-падежными и глагольными формами и в неразрывной связи с ними даются **основные структурные типы простого предложения, а также сложные предложения с наиболее употребительными союзами и союзными словами.**

Каждая грамматическая единица представляется в практической грамматике как **единство формы, значения и функции.** Овладение грамматической единицей проходит путь от восприятия формы к раскрытию ее значения и закономерностей употребления в речи, поэтому **основной единицей обучения грамматике оказывается предложение.** Предложение используется для введения нового грамматического явления и его семантизации, для его закрепления (выработки навыка), для проверки понимания и степени овладения изученным явлением.

Любое предложение строится из элементов всех уровней языка - лексических и грамматических, морфологических и синтаксических, фонетических и интонационных. В естественном речевом общении все они функционируют комплексно, то есть одновременно и взаимосвязанно, соответственно в учебном процессе **комплексно** осваивается морфология и синтаксис, грамматика и лексика.

Выражая определенное типовое значение, грамматическая единица связана с кругом лексических единиц определенной семантики. Так в значении лица совместного действия формы творительного падежа охватывают слова, именующие лица по родству, статусу, профессии, роду занятий: *с сыном, дочерью; с врачом, учителем, юристом, переводчиком;* в значении образа действия - слова, называющие чувства, эмоции, настроение: *с интересом, с уважением, с улыбкой, с радостью.*

Сложный языковой материал не может быть усвоен за короткий срок в полном объеме форм и значений. Формирование грамматической компетенции - длительный и трудоемкий процесс. Продолжительный период обучения иностранному языку принято делить на временные отрезки - **этапы**, а те, в свою очередь, - на **концентры.** Языковой материал, содержащий большое количество лексических единиц, различных форм и конструкций, распределяется на несколько концентров. При этом в первом концентре предлагаются **специально отобранные лексические и грамматические единицы с расчетом их постепенного расширения, усложнения и уточнения в последующих концентриках.**

В программу первого концентрика включаются все падежи в одном-двух основных значениях и только формы существительных в единственном числе. Владение этим материалом дает возможность называть место: *жить в городе;* объект действия: *изучать литературу;* адресат: *звонить другу;* предмет речи: *говорить о фильме.* Параллельно и взаимосвязанно вводится минимум глаголов, прилагательных, наречий. Опираясь этими средствами, иностранный учащийся может понимать и составлять небольшие монологические тексты (элементарные по содержанию, но связные речевые произведения), может принимать участие в диалоге в простых ситуациях в учебной и обиходно-бытовой сферах.

В следующем концентре владение падежами расширяется за счет форм существительных множественного числа, а также прилагательных, притяжательных и указательных местоимений и др. Растет количество слов других частей речи. Учебный материал расширяется концентрически, ранее изученное не "отбрасывается", а включается во вновь изучаемое: *жить в большом городе; изучать русскую литературу; звонить старому другу, говорить о последних фильмах.*

В овладении иноязычным грамматическим материалом выделяют несколько стадий, а именно:

- стадию формирования знаний об изучаемом языковом явлении;
- стадию выработки навыков - автоматизированных операций с языковыми единицами;
- стадию формирования умений свободного пользования усвоенными единицами в речи.

Каждая стадия имеет свои задачи и свои приемы работы. Переход от одной стадии к другой сопровождается усложнением задач и учебных действий.

Задачей первой стадии является ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением. Оно осуществляется с помощью демонстрации речевого образца. **Речевой образец - это конкретное предложение, построенное по определенной структурной схеме, обладающее смысловой, структурной и интонационной завершенностью.** Речевой образец служит эталоном для образования множества однотипных предложений с другим лексическим наполнением.

Основные приемы работы на данной стадии - [наблюдение](#), анализ, сравнение, [сопоставление](#) с соответствующим явлением в родном языке, объяснение преподавателя и формулирование правил. Кроме речевого образца, в случае необходимости используется объяснение. **Объяснение должно иметь характер краткого и точного комментария или правила-инструкции.** В объяснении нуждаются разные грамматические явления: механизм образования формы, варианты форм в зависимости от разных факторов, условия и границы употребления той или иной формы.

На стадии введения грамматического материала желательно применять все виды схемно-графической наглядности - таблицы, схемы, рисунки.

Бессознательное, интуитивное усвоение языкового материала не может быть надежной основой формирования навыков. Путь к созданию грамматического навыка лежит через осознание операций с грамматическим материалом, однако неверно думать, что в процессе общения коммуникант "руководствуется правилами", "осознанно использует грамматические единицы в самостоятельных высказываниях". Спонтанный характер речи предполагает одновременность и мгновенность ее планирования, продуцирования и контроля за полученным результатом. Речь на иностранном языке, как продуктивная, так и рецептивная, возможна при условии полной автоматизации всех действий и операций, обеспечивающих направленность внимания на содержание высказывания. Автоматизация навыка означает переход от сознательного усвоения языкового материала к бессознательному владению им в речи.

Вторая стадия в овладении грамматикой - это стадия выработки навыков.

Навык является результатом целенаправленной интенсивной тренировки, в ходе выполнения разнообразных упражнений.

Основной особенностью грамматических упражнений следует считать то, что они нацелены на отработку одного языкового явления - именной или глагольной формы, той или иной конструкции. Материалом для таких упражнений служат не связанные между собой по смыслу, изолированные однотипные единицы - словоформы, словосочетания, предложения. Значительная часть упражнений имеет целью отработку двух интерферирующих явлений с целью их сравнения и разграничения, например, употребления возвратных и невозвратных глаголов.

[Тренировка](#) ведется на материале слов (когда заучивается именная или глагольная форма), на материале словосочетания (когда заучивается лексико-грамматическая сочетаемость глагольных и именных словоформ), но основной единицей обучения грамматике, как указывалось ранее, служит предложение, так как навыки восприятия и адекватного понимания значений языковых единиц и правильного самостоятельного употребления их в речи вырабатываются только в речевых единицах.

Для того чтобы добиться правильности и прочности определенного навыка, высокой степени его автоматизации, необходимо выполнить большое количество упражнений, в которых задействовано необходимое и достаточное для выработки данного навыка количество лексических единиц. Многократное повторение однотипных речевых образцов и наполняющей их лексики не означает однообразия, если в ходе тренировки происходит смена видов работы.

К концу начального этапа, что соотносится с базовым уровнем владения иностранным языком, иностранные учащиеся овладевают всеми именными и глагольными формами в их основных значениях и функциях, основными типами простого предложения и некоторыми типами сложного предложения.

Вопросы для самопроверки по лекции 13. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

1. *Что составляет основу грамматического минимума для начального этапа?*
2. *Как реализуются принципы комплексности и концентричности в практике преподавания грамматики?*
3. *Какие приемы обучения используются на стадии введения и закрепления грамматического материала?*
4. *В чем состоит специфика грамматических упражнений?*

Лекция 14 РАБОТА НАД ГРАММАТИКОЙ НА СРЕДНЕМ И ПРОДВИНУТОМ ЭТАПАХ

Краткое содержание: *Задачи обучения грамматике на среднем и продвинутом этапах. Функционально-семантический принцип организации грамматического материала. Расширение и систематизация синтаксических средств на основе общности смысловых отношений. Обучение синтаксису научной речи.*

На среднем и продвинутом этапах обучения работа над грамматикой продолжается. Она имеет целью **совершенствование грамматической компетенции на постоянно расширяющемся и усложняющемся лексическом, морфологическом и синтаксическом материале**. Высокая степень сформированности грамматических навыков есть необходимое условие дальнейшего развития и совершенствования всех видов речевой деятельности, обеспечивающих свободное общение в актуальных ситуациях и сферах.

В задачи обучения входит:

- овладение синтаксической синонимией, различными способами выражения одних и тех же смысловых отношений;
- освоение синтаксиса научной речи;
- расширение и углубление знаний об особенностях употребления видов глагола, возвратных глаголов.

Если на начальном этапе обучение грамматике строилось по принципу "**от формы к значению**", то на среднем и продвинутом этапах в основу работы положен семантико-синтаксический, или функционально-семантический, принцип организации грамматического материала - "**от значения к форме**". Это значит, что материал представляется в виде синтаксических конструкций с учетом общности выражаемых ими значений, т.е. в основе лежит идея Л.В. Щербы об активном синтаксисе, когда поиск идет от мысли к ее оформлению средствами языка.

Уже на среднем этапе **грамматические единицы**, ранее усвоенные одновременно и дробными порциями, **объединяются на основе общей семантики** в такие темы, как выражение наличия, отсутствия, принадлежности, времени, цели, условия, причины, следствия и др. Например, изучение лексико-грамматических единиц, обозначающих время, на начальном этапе было приурочено к изучению падежей: при работе над винительным падежом да-вались словоформы *в среду, в четверг; всю неделю, целый год, каждую осень*; при работе над родительным падежом - словоформы *до работы, после экзамена, во время матча*; при изучении творительного падежа - *перед праздником, за ужином* и т.д. На

среднем этапе они дополняются новыми средствами и способами обозначения времени в простом и сложном предложении - лексическими единицами, предложно-падежными формами, деепричастиями и деепричастными оборотами, союзами и союзными словами.

Ранее усвоенные и новые языковые единицы группируются по принципу смысловой общности, например, обозначения момента или протяженности действия, одновременности или последовательности действий, предшествования или следования и т.д. Так, часовое время (момент действия) обозначается следующим образом: на вопрос *Который час?* точный ответ *пять (семнадцать) часов, пятнадцать минут (четверть) шестого, без пятнадцати минут (без четверти) шесть, половина шестого*; и приблизительный ответ *около шести, почти шесть, шестой час, начало шестого, часов шесть*.

Языковые единицы не только объединяются, но и разграничиваются, например, при обозначении календарного времени выбор и употребление языковых единиц зависит от того, какой отрезок времени должен быть назван - век, год, месяц, неделя или число: если век - *в двадцатом веке*; если год - *в тысяча девятьсот тридцатом году*; если месяц - *в этом месяце, в апреле*; если неделя - *на прошлой неделе*; если дата - *второго мая две тысячи седьмого года*.

Таким же образом **обобщаются и систематизируются все способы выражения различных отношений** - объектных, определительных, целевых, условных, причинно-следственных, пространственных и др. Одновременно в неразрывном единстве с грамматикой значительно расширяется лексика, при этом обращается внимание на лексическую обусловленность грамматических единиц, на ограничение функционирования форм лексическими единицами определенной семантики.

Так, при работе над способами выражения причинно-следственных отношений особое внимание уделяется взаимодействию предложно-падежных форм и лексического наполнения - именного и глагольного. Например, причина "воздаяния" выражается предложно-падежной формой "за + винительный падеж" существительных, называющих действия и их результаты: *работа, учеба, успехи, достижения, знания, помощь*, которая употребляется в предложениях с глаголами оценки, отношения: *уважать, награждать, бла-годарить, поощрять, хвалить, любить, ненавидеть, критиковать, наказывать* и др.

Для называния внешней, неблагоприятной причины используется словоформа "от + родительный падеж" существительных: *солнце, жара, ветер, дождь, сырость, холод, голод, болезнь* в предложениях с глаголами, называющими изменение физического или эмоционального состояния: *устать, ослабеть, заболеть, похудеть, умереть*. Для называния внутренней причины выбирается словоформа "по + дательный падеж" существительных, называющих черты характера, привычки: *глупость, лень, рассеянность, забывчивость, невнимательность, небрежность, неосторожность*.

Следует отметить некоторые особенности грамматического аспекта в преподавании на среднем и продвинутом этапах обучения, а именно:

- **преемственность, опора на ранее освоенный** лексический, морфологический и синтаксический **материал**; предполагается, что в процессе овладения разнообразными способами выражения того или иного содержания внимание учащегося не отвлекается на образование и употребление именных и глагольных форм, т.к. они должны быть сформированы на начальном этапе на уровне навыка и доведены до автоматизма;
- **полнота и "всеохватность" средств и способов выражения определенных смысловых отношений**, например, полной или частичной одновременности действий в сложном предложении с помощью союзов *когда, пока, в то время как, по мере того как, с тех пор как, до тех пор пока не, только тогда, в тех случаях когда*;
- **представление всех синонимических средств**, выражающих одно и то же содержание, в том числе и разноуровневых единиц, таких, например, как предложно-падежные формы, деепричастия, союзы:

После окончания курсов

По окончании курсов

Окончив курсы,



Иван стал искать работу

После того как Иван окончил курсы, он стал искать работу

Одна из важнейших задач среднего и продвинутого этапов состоит в обучении иностранцев общению в учебно-профессиональной и профессиональной сферах, в связи с чем большое место в преподавании занимает работа над языком специальности. Адекватное восприятие и интерпретация специальных учебных и учебно-научных текстов и их репродукция основаны как на знании общенаучной и специальной лексики, так и на владении **грамматикой научной речи**. Экстралингвистические признаки научного стиля - точность определения понятий, обобщенность и абстрактность научной информации, логичность изложения обуславливают функционирование в научном тексте определенных морфологических и синтаксических средств.

Существуют различные классификации структурных типов простого предложения, характерных для научной речи. Одна из них, принятая в настоящее время в практике преподавания русского языка студентам-иностранцам, основана на **логико-смысловом** принципе (Митрофанова О.Д., 1985). Выделены и представлены исчерпывающими списками структуры предложений, называющих объекты науки (предметы, явления), их состав, свойства, признаки, сходство, различия, назначение, применение, взаимодействие и др. Структуры объединяются в группы на основе общности передаваемого значения, например:

- определение предмета, явления: *Что есть что? Что является чем? Что представляет собой что?*
- название предмета, явления: *Что называют чем? Что называется чем? Что принято называть чем? Что получило название чего?*
- состав предмета: *Что состоит из чего? Что включает что? Что содержит что? Что входит в состав чего? Что содержится в чем?*

Выполняя упражнения, построенные на логико-смысловом основании, студенты учатся оперировать типичными формулами выражения актуальных смыслов, реализующих научную информацию.

Данная классификация положена в основу многих учебных пособий по языку специальности для студентов разных профилей обучения - филологического, гуманитарного, естественно-научного, инженерно-технического.

Важнейшим принципом организации грамматического аспекта на любом этапе обучения следует считать **принцип систематизации изучаемого материала**.

При коммуникативной направленности обучения иностранному языку системно-лингвистическое представление языковых явлений не отвечает требованию методической целесообразности. В практическом курсе однотипный, однотемный материал неизбежно дробится на порции и откладывается в памяти учащегося разрозненно и с лингвистической точки зрения бессистемно. Такая подача фактов и явлений иностранного языка должна сопровождаться их обобщением и систематизацией. По завершении работы над очередной порцией однотемного материала необходимо повторять, объединять и разграничивать, обобщать и включать вновь изученное как составную часть в определенную систему. Формирование грамматической компетенции на всех этапах нацелено на обучение иностранных учащихся владению речью на русском языке в целях общения.

Литература по лекции 14.

РАБОТА НАД ГРАММАТИКОЙ НА СРЕДНЕМ И ПРОДВИНУТОМ ЭТАПАХ

1. *Морковкин В.В., Кочнева Е.М.* Лексика в обучении русскому языку / Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. Под ред. Леонтьева А.А., Королевой Т.А. - М., 1988. - С. 84-101.
2. *Балыхина Т.М.* О системности русской лексики и о системе в обучении лексике / Традиции и новации профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002. - С. 150-161.
3. *Половникова В.И.* Организация лексики и формирование системы ее усвоения в практическом курсе русского языка / Русский язык за рубежом. - 1984. - № 5.
4. *Дерягина С.И. Мартыненко Е.В.* Учебно-справочное пособие по лексике русского языка. - М., 2003.

Вопросы для самопроверки по лекции 14.

РАБОТА НАД ГРАММАТИКОЙ НА СРЕДНЕМ И ПРОДВИНУТОМ ЭТАПАХ

1. *Каковы стадии работы над словом и содержание работы на каждой стадии?*
2. *Каковы способы раскрытия значения слова и чем определяется выбор способа?*
3. *Какие виды работы предлагаются на стадии закрепления лексики?*
4. *Чем различаются активный и пассивный словарь учащихся?*
5. *Каковы задачи работы над лексикой на среднем этапе?*

Лекция 15

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ

Краткое содержание: *Взаимодействие изучаемого и родного языков в сознании и в речи учащегося. Явление переноса навыков: транспозиция и интерференция. Виды интерференции. Ошибки как результат и следствие межъязыковой интерференции. Принцип учета особенностей родного языка учащихся и его реализация в учебном процессе.*

В процессе обучения иностранцев русскому языку неизбежно встает ряд вопросов о том, есть ли **взаимодействие между изучаемым и родным языком учащихся** и, если есть, то каков характер этого взаимодействия, влияет ли родной язык на процесс овладения неродным (вторым, иностранным) языком, каким должно быть отношение к родному языку обучаемого со стороны обучающего, каким образом следует учитывать его и при подготовке учебных материалов, и в ходе занятий.

Вопрос о роли родного языка при усвоении иностранного интересовал и преподавателей-практиков, и ученых; в разные периоды развития методики он решался по-разному - от признания родного языка опорой для изучения неродного и активного его использования (в период господства переводно-

грамматического метода) до полного отрицания, "изгнания" родного языка из учебного процесса (в период расцвета прямого метода в разных его вариантах).

Современная методика преподавания русского языка иностранцам отвечает на поставленные вопросы, опираясь на лингвистику - **теорию языковых контактов**, на психологию и психолингвистику - **теорию речевой деятельности**, а также на изучение и обобщение многолетнего опыта работы в иностранной аудитории с носителями разных языков. Основное, принципиальное отношение к феномену "родной язык" и его месту в учебном процессе выражается формулой **учет особенностей родного языка учащегося**.

Практика преподавания, наблюдения, специальные экспериментальные исследования убедительно доказывают, что родной язык как первый, "материнский", всегда присутствует в сознании человека, он собственно и есть действительное сознание. Человек отражает окружающую действительность в представлениях и образах, а также в понятиях и категориях родного языка.

От родного языка невозможно избавиться; по словам Л.В. Щербы, "можно изгнать родной язык с урока, но нельзя изгнать из голов учащихся". Освоение первого, родного языка и второго, неродного - принципиально разные процессы. Первый язык усваивается ребенком в раннем возрасте одновременно с постижением мира предметов, явлений, признаков, связей и отношений. Мозг ребенка - чистая доска *tabula rasa*, на которой окружающая действительность отпечатывается в знаках языка. Постепенно у человека формируется **языковое сознание** и складывается **языковая картина мира**.

Ребенок осваивает родной язык неосознанно, стихийно, не прилагая никаких усилий; к трем годам он владеет средствами языка и свободно пользуется ими в общении.

Изучение второго языка протекает в других условиях. **Второй язык изучается "через призму родного"**, он накладывается на уже существующую в сознании человека систему языковых средств, которая функционирует в речи в виде прочных и в высшей степени автоматизированных навыков. Прочны и устойчивы навыки оперирования языковыми единицами - фонетическими, лексическими, грамматическими.

Навыки владения родным языком воздействуют на процесс овладения иностранным. Это воздействие основано на способности психики человека **переносить** ранее усвоенное и приобретенное в новые условия деятельности. Перенос может быть как положительным, так и отрицательным. **Положительный перенос** при овладении и владении иностранным языком имеет место в тех случаях, когда явления в системах изучаемого и родного языков совпадают или оказываются близкими, сходными по значению и по форме. Положительный перенос в психологии и методике получил название транспозиции. **Транспозиция** - явление позитивное: при переносе из родного языка сходных навыков не требуется много времени, внимания и усилий для их формирования. Так, например, при наличии в родном и изучаемом языках сочетания личного глагола с инфинитивом *хотел учиться, люблю читать* овладение этим типом словосочетаний не вызовет никаких трудностей при том, что материальные языковые средства будут в разных языках разными: *Я хочу пойти. I want to go (в английском). Yo veux aller (во французском). Ich möchte gehen (в немецком). Quiero ir (в испанском)*. В процессе преподавания надо всемерно использовать возможности положительного переноса.

Отрицательный перенос навыков наблюдается в тех случаях, когда в системах двух языков имеют место существенные расхождения. Устойчивые навыки родного языка вытесняют и подменяют складывающиеся, неустойчивые навыки языка изучаемого. Процесс отрицательного переноса и его следствие называется **интерференцией**. Различаются два основных типа межъязыковой интерференции: "сверхдифференциация", т.е. перенос дифференциального признака из родного языка в изучаемый, например, инфинитивной конструкции из английского языка *I saw him to skate* в речь на русском языке **Я видел его кататься на коньках* вместо *Я видел, как он катался на коньках*; и "недодифференциация", т.е. несоблюдение дифференциального признака по причине его отсутствия в родном языке, например, неразличение видовых значений глагола: **После окончания школы он поступал на работу* вместо *Поступил на работу*.

Виды переноса

положительный - транспозиция

отрицательный - интерференция

Межъязыковая интерференция действует на всех языковых уровнях и является причиной ошибок, типичных для носителей определенного языка. Установить потенциальные участки межъязыковой интерференции, а значит, и трудностей овладения языковой единицей, помогает обращение к лингвистическим исследованиям, использование данных сопоставительного описания языков. Сравнительно-сопоставительные исследования позволяют установить общие и специфические черты сходств и различий в контактирующих языках на всех языковых уровнях. Знание преподавателем основных особенностей системы родного языка учащихся помогает грамотно организовать обучение русскому языку в определенной национальной аудитории.

При сопоставлении двух фонетических систем обнаруживается общее и различное в составе гласных и согласных фонем, выявляется похожее, различное, присутствующее в одном языке и отсутствующее в другом. **На фонетическом уровне** интерференция проявляется в артикуляционных ошибках, например, в произнесении вместо русских дорсальных [т], [д] английских апикальных [t], [d] или произнесении губных [п], [б] с придыханием. Ошибки могут быть фонематическими по причине несовпадения в языках состава фонем. Различающиеся по какому-либо признаку русские звуки-фонемы могут быть вариантами одной фонемы в родном языке. Этим обстоятельством объясняются ошибки в смешении гласных [о] и [у], [е] и [и] студентами-арабами, согласных [р] и [л] - китайцами, [б] и [в] - испаноговорящими.

Интерференция **на лексическом уровне** возникает в случае несовпадения объема лексического значения слов в изучаемом и родном языках. Так, например, немецкому слову *jeder* соответствуют два русских слова - *каждый* и *любой*, что объясняет ошибку: **Вы можете звонить нам в каждое время*. Слова разных языков не только по-разному называют одни и те же предметы и явления, но и по-разному отражают их группировку. Так, в русском языке дифференцируются слова, обозначающие положение предметов в пространстве: *стоять, лежать, висеть*, в то время как в английском им соответствует один глагол *to be*, во французском *etre*. Отсюда ошибки типа **На стене есть часы* (вместо: *На стене висят часы*).

Интерференция **на грамматическом уровне** проявляется в разнообразных ошибках, причиной которых являются существенные различия в грамматическом строе языков, в способах выражения обобщенных значений, в наличии в языках различных грамматических категорий, в построении словосочетаний и предложений. Примерами ошибок, идущих из родного языка, могут быть: **Можно писать с карандашом?* (в речи испанца), **Я спросил ему* (в речи араба), **Не могу сказать, если это правильно* (в речи англичанина) и др.

Межъязыковая интерференция может иметь скрытый характер: иностранец старается употреблять те конструкции, которые имеются в его родном языке и избегать употребления тех, которые в его языке отсутствуют, например, *Я имею свободное время* вместо *У меня есть свободное время*.

Знание основных особенностей грамматического строя родного языка учащихся дает возможность предвидеть ошибки, типичные для лиц определенной национальности.

Использование данных сопоставительного описания языковых систем не означает применения теоретического сопоставления на занятии в ущерб речевой практике. Преподаватель, владеющий родным языком учащихся или языком-посредником, не должен злоупотреблять им. Занятия следует вести на изучаемом языке, перевод на родной язык уместен как один из способов семантизации лексики и грамматики и как вид контроля понимания.

Учет особенностей системных свойств родного языка учащихся - важнейшая методическая категория. Реализация данного принципа в учебном процессе позволяет прогнозировать

трудности и ошибки, понимать их причины, предвидеть и предупреждать их. Знание моментов сходств и расхождений помогает рационально отобрать учебный материал для данной аудитории, скорректировать последовательность его подачи, выбрать приемы презентации, виды и объем тренировки.

Большая часть современных учебников и учебных пособий создана для всех изучающих русский язык без ориентации на аудиторию с определенным родным языком. Один из немногих национально ориентированных учебников *Le Russe a votre rythme* (авторы: С.А. Хавронина, А.И. Широченская, Л. Брон-Чичагова) предназначен для лиц, говорящих по-французски. В нем последовательно комментируются все явления русского языка, представляющие "ошибкоопасные" моменты, например, указываются расхождения в роде некоторых существительных *моя проблема, программа, телеграмма, группа* (женский род) и *mon probleme, programme, telegramme, groupe* (мужской род), в числе: русским существительным *Singularia tantum* - *одежда, обувь, мебель* соответствуют *les retements, les chaussures, les meubles*.

Принципиальным является вопрос о том, в какой степени следует опираться на родной язык учащегося, систему какого языка - изучаемого или родного - считать исходной при отборе, презентации учебного материала, при организации его закрепления. Современная методика решает этот вопрос следующим образом: опора на системные свойства изучаемого языка, учет особенностей родного языка учащихся.

Литература по лекции 2. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

1. *Вербицкая Л.А.* Мир русского слова и русское слово в мире / Русский мир. - М., 2007. - С. 8-12.
2. *Митрофанова О.Д.* Русский язык как иностранный: традиции, новаторство, творчество / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002.
3. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Русский язык и литература в общении народов мира. - М., 1990. - С. 3-10.
4. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 2003. - С. 297-299, 310-312.

Вопросы для самопроверки по лекции 15. УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ

1. *Чем различаются процессы овладения первым (родным) и вторым (неродным) языком?*
2. *Какую роль играет родной язык при овладении неродным (иностранном)?*
3. *Что такое транспозиция и интерференция и как они проявляются в процессе овладения и владения иностранным языком?*
4. *Как реализуется принцип учета особенностей родного языка учащихся в процессе преподавания?*

Лекция 16

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Краткое содержание: Упражнения как основная форма организации учебного материала и учебных действий с ним. Типы и виды упражнений, языковые и речевые упражнения. Система упражнений. Упражнения, обеспечивающие формирование языковых навыков - фонетических, лексических, грамматических.

Процесс овладения иностранным языком в практических целях связан с затратами времени и усилий, необходимых для усвоения большого объема языковых средств и овладения речевыми умениями. Основная форма организации деятельности учащихся - упражнения. **Упражнение** - это многократное повторение однотипных операций или действий, которое имеет целью освоение этих операций или действий, опирается на их осознание и сопровождается контролем или самоконтролем.

В практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного накоплено большое количество самых разных видов и типов упражнений, существуют различные их классификации по разным основаниям. Исходной является классификация, отражающая наличие в содержании обучения двух компонентов - языка и речи. На этом основании все упражнения делятся на **языковые** и **речевые**.

Языковые упражнения делят на **аспектные** - фонетические, лексические, грамматические (лексико-грамматические), в зависимости от того, единицы какого уровня языка отрабатываются в них. **Речевые упражнения** соответственно делят на упражнения в аудировании, говорении, чтении и письме.

По направленности упражнений на обучение восприятию или продуцированию речи они делятся на рецептивные и продуктивные. По характеру выполняемых операций - наблюдение, анализ, сравнение, выбор, трансформация, подстановка, воспроизведение, составление по аналогии - упражнения могут быть **имитативными, аналитико-дифференцирующими, оперативно-тренировочными (подстановочными и трансформационными) репродуцирующими, конструирующими**. По форме выполнения различают **устные** и **письменные** упражнения. В аудитории все виды работы выполняются преимущественно в устной форме коллективно под руководством и при участии преподавателя, часть из них задается для самостоятельной работы в письменной форме в домашних или лабораторных условиях.

Языковые упражнения называют **тренировочными, подготовительными**, так как они подготавливают языковой материал к тому, чтобы он мог быть включен в речевую деятельность. Цель языковых упражнений - формирование правильных и прочных навыков как основы, на которой формируются речевые умения. Материалом для них служат **однотипные языковые единицы**, так как только при этом условии вырабатывается определенный стереотип. Так, для формирования акцентно-ритмического навыка произнесения двусложных слов с ударением на первом слоге в упражнения должны быть включены слова только модели **та-та: лампа, сумка, школа; можно, нужно, важно; знает, ходит, видит** и др. Для распознавания на слух слов определенной словообразовательной структуры должны предлагаться на прослушивание слова, построенные по одной словообразовательной модели, например, **отличник, участник, помощник, начальник**.

Упражнения на наблюдение, анализ, сравнение, имитацию выполняются на стадии введения материала, когда впервые воспринимается новая языковая единица. В **имитативных** упражнениях учащиеся должны дословно повторять за преподавателем или диктором вновь изучаемую форму, конструкцию, например: - *Анна звонит подруге?* - *Да, Анна звонит подруге.* - *Она часто звонит подруге?* - *Да, она часто звонит подруге.*

Цель **имитативных упражнений** - создать в памяти учащихся звуковой, а затем и зрительный образ нового грамматического явления, они выполняют важную роль в становлении навыка, поэтому их нельзя рассматривать как механический вид работы.

Для формирования навыков различения языковых единиц и правильного их употребления предлагаются **дифференцирующие** упражнения, в которых используются две, противопоставленные по какому-либо признаку языковые единицы, например, двусложные слова с ударением на первом и на втором слоге: *руки - руки, горы - горы, стены - стены, страны - страны* и др. Для различения конструкций предложений с возвратными глаголами и неопределенно-личных предложений с невозвратными глаголами даются упражнения на их сравнение, а затем и на выбор, и на синонимическую замену: *Здесь строится дорога. Здесь строят дорогу. В зале открывается фотовыставка. В зале открывают фотовыставку.*

Цель **подстановочных** упражнений - затверживание модели и генерализация, то есть распространение грамматической формы на широкий круг лексических единиц. Материалом для них служат также однотипные речевые образцы, в которых при выполнении учебных операций варьируется лексическое наполнение путем подстановки тренируемого элемента. Например, в ответе на вопрос - *Откуда приехали студенты Паоло, Герберт, Хуан, Джон, Селим, Такаси?* учащиеся будут "подставлять" существительные, называющие страны, в нужной форме: *из Италии, из Германии, из Колумбии, из Англии, из Турции, из Японии.* Заметим, что ответ должен быть не кратким, а полным: - *Паоло приехал из Италии. Герберт приехал из Германии.* и т.д.

Трансформационные упражнения предполагают замену одной единицы другой, либо синонимичной, близкой по значению и функционально эквивалентной: *Антон был на лекции. Анна тоже ходила на лекцию. Эта сумка больше чемодана. Эта сумка больше, чем чемодан.,* либо антонимичной: *Вам надо обратиться к врачу. Вам не надо обращаться к врачу.*

Выбор конкретных видов упражнений, их количество, соотношение и последовательность определяются не только стадиями становления навыков, но и **спецификой изучаемых языковых единиц**. В силу различий в их материальной природе различны пути и способы овладения ими. Так, упражнения для работы над лексическим материалом более "индивидуализированы" и отличаются от упражнений с грамматическим материалом, в большей степени "типизированными".

Основные типы языковых упражнений

имитативные

дифференцирующие

подстановочные

трансформационные

Упражнения должны составлять систему. **Система упражнений** - это такая организация учебных действий, которая предполагает определенную последовательность с учетом нарастания языковых и операционных трудностей. Последовательность упражнений должна соответствовать стадиям становления навыков и умений - от имитативных упражнений, закрепляющих изучаемые языковые единицы, - к самостоятельному употреблению их в речи.

Упражнения для работы над объемной сложной темой (твердые / мягкие согласные, типы интонационных конструкций, образование и употребление падежных форм, виды глаголов и др.) сгруппированы в **комплексы**, каждый из которых предназначен для работы над определенной частью большой темы. Совокупность комплексов создаст систему упражнений, обеспечивающую работу над темой в целом.

Каждое упражнение состоит из задания и языкового материала, подлежащего тренировке. В задании сформулирована установка на выполнение операции с языковой единицей. Использование тех или иных упражнений требует понимания (и не только со стороны учащегося), на что направлено данное упражнение, какое место в системе упражнений оно занимает и что является результатом его выполнения.

Многие методисты и преподаватели-практики справедливо полагают, что между языковыми и речевыми упражнениями не должно быть разрыва. И языковые, особенно лексические и лексико-грамматические упражнения, нацеленные на отработку языковой единицы, могут иметь коммуникативную установку. Например, вместо формулировки "Замените утвердительное предложение отрицательным" целесообразно дать задание "Скажите, что этого не было": *Утром был дождь. Нет, утром не было дождя. У*

нас был экзамен. А у нас не было экзамена. В первом случае внимание учащегося направлено на выполнение лингвистической операции, во втором - на осуществление речевого действия.

Кроме языковых и речевых упражнений, выделяют упражнения предречевые или условно-речевые, которые служат "мостиком" между языковыми навыками и речевыми умениями. В результате выполнения большого количества разнообразных языковых, "предречевых" и "условно-речевых" упражнений формируется языковая компетенция в виде навыков - автоматизированных компонентов речевых умений.

Литература по лекции 16.

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. - 1979. - №6.
2. *Вагнер В.Н.* Лингвоориентированная методика преподавания русского языка иностранцам / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. - М., 2002.
3. *Маслыко Е.А., Бабинская Т.К.* и др. Настольная книга преподавателей иностранного языка. Справочник-пособие. - Минск, 1998.

Вопросы для самопроверки по лекции 16.

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1. *Что представляет собой упражнение?*
2. *Какие есть типы упражнений и по каким основаниям они классифицируются?*
3. *Какова цель языковых (аспектных) упражнений и каковы их особенности?*
4. *Что представляет собой система упражнений?*

Лекция 17

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ

Краткое содержание: *Текст как речевая единица. Экстралингвистическая и лингвистическая характеристика текста. Текст, как высшая единица обучения иностранному языку. Использование текста для обучения языковым средствам. Требования к учебным текстам.*

Текст - это речевое произведение, связанное целое, объединенное одной темой или одним сюжетом. В широком смысле текстом считается любое речевое произведение любого объема - от текста телеграммы до многотомного романа.

В практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного текст используется как единица обучения языку и речи. В мето-дике под текстом понимают как минимум два-три предложения, взаимосвязанных по содержанию и оформлению; как учебная единица текст противопоставлен отдельному предложению, изолированному высказыванию, одной реплике.

Широкое использование текста на всех этапах обучения объясняется присущими тексту свойствами: он обладает познавательной и воспитательной ценностью, содержит большие возможности для работы над языком, служит стимулом для развития речевых умений на изучаемом языке. Будучи и объ-

ектом, и продуктом речевой деятельности, текст выступает в качестве основной единицы обучения рецептивной и продуктивной устной и письменной речи.

В процессе обучения иностранному языку, на разных стадиях формирования навыков и умений в качестве учебных единиц используются различные единицы языка - звуки-фонемы, слова, словосочетания и единицы речи - простое предложение, сложное предложение и, наконец, текст - высшая единица обучения языку и речи на иностранном языке. Современную методику преподавания русского языка иностранцам называют **текстоцентричной**.

С методической точки зрения **текст полифункционален**. Текст демонстрирует употребление морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении и таким образом представляет материал для наблюдений и анализа, т.е. извлечения языковой информации. Текст является источником предметно-содержательной, в том числе страноведческой и культурологической информации; образцом для продуцирования собственного текста по аналогии, стимулом для устных бесед и письменных сочинений. Главное методическое предназначение текста - быть основой для формирования, развития и совершенствования всех речевых умений. В этих целях текст используется на всех этапах обучения, постепенно усложняясь от учебного, учебно-познавательного, познавательно-учебного до собственно познавательного.

Использование текста не ограничивается работой речевого плана, учебный текст служит материалом для работы над языковыми средствами - фонетическими, лексическими, грамматическими.

Функции учебного текста

материал для введения и анализа языковых единиц	источник познавательной (экстра-лингвистической) информации	образец речевых произведений разных жанров	материал для обучения рецептивной речи	стимул для репродуктивной и продуктивной речи
---	---	--	--	---

Уже в рамках вводно-фонетического курса выработка интонационных навыков ведется на основе не только простых - утвердительных и вопросительных предложений, но и микродиалогов, представляющих собой **минимальные тексты**. Например: - *Кто это?* - *Это Петров. Кто он?* - *Он врач.* или - *Это ваш плащ?* - *Нет, не мой.* - *Не ваш? А чей?* - *Извините, не знаю.*

Обучение технике чтения начинается с озвучивания слогов, слов, словосочетаний, простых и сложных предложений, но выработать умение читать вслух и про себя иноязычный текст можно только на базе текста. С этой целью во вводно-фонетическом курсе содержатся монологические микротексты, состоящие из трех, пяти и более взаимосвязанных предложений, например: *Это Хименес. Он наш гид. Хименес - испанец. Он говорит по-испански, по-английски и немного по-русски* или: *Это наш город. Это его исторический центр - старая площадь, старый театр, старое здание, старые улицы. Здесь много маленьких магазинов. А вот большое здание. Это гостиница "Норд"*. На всех последующих этапах для совершенствования произносительных, акцентно-ритмических, интонационных навыков, техники чтения и техники письма используются тексты большего объема, более сложного содержания и языкового наполнения.

Работа над лексикой проводится на материале словосочетания, предложения, а также и текста. Текст дает возможность наблюдать и анализировать функционирование различных лексических единиц - антонимов, синонимов, функционально-эквивалентных единиц в речевом целом. В контексте наглядно проявляется одно из значений многозначного слова, его лексическая и грамматическая сочетаемость.

Тематически объединенные слова и словосочетания, поступившие из текста, запоминаются более прочно и припоминаются быстрее, чем слова изолированные или данные списком, поскольку в тексте они связаны многообразными связями и отношениями с другими лексическими единицами и содержанием

текста. В современных учебниках русского языка для иностранцев, как правило, дается два-три однотемных текста, например, "Первый космонавт планеты", "Подготовка к космическому полету", "Выход человека в космос". Такая подборка текстов дает возможность предъявлять новый лексический материал и семантизировать его, опираясь на широкий контекст. В процессе выполнения различных речевых видов работы - [пересказа](#), обсуждения, диалогизации текста, устных и письменных изложений - на его основе активизируется лексика, содержащаяся в текстах.

Традиционно **текст используется и для подачи грамматического материала**, который затем закрепляется в системе упражнений. Текст демонстрирует функционирование форм, конструкций, типы синтаксической связи, грамматическую синонимию. Многие грамматические явления, проанализированные в тексте, осмысливаются точнее и быстрее, чем представленные в правилах или изолированных примерах. Кроме того, целый ряд грамматических категорий может быть осмыслен только в широком контексте, в рамках сверхфразового единства, например, употребление видов глагола, возвратных глаголов, глаголов движения, полных и кратких прилагательных семантика производных союзов, порядок слов и др.

Особенно широко используется текст для грамматической работы на начальном этапе. Обучение языку начинается на основе специально составленных текстов, которые не содержат особых языковых и содержательных трудностей, непреодолимых на данном этапе, и насыщены изучаемыми языковыми единицами, или "грамматикализованы". Составители текстов стараются сочетать речевую тему текстов с грамматической темой. Например, для работы над творительным падежом в составном сказуемом даются тексты биографического содержания, такие как *"М.В. Ломоносов - первый русский ученый"*, *"Д.И. Менделеев и его открытие"*, *"Композитор П.И. Чайковский"*. В таких текстах уместны предложения с глаголами, управляющими творительным падежом: *интересоваться химией, увлекаться наукой, заниматься музыкой, быть ученым, стать композитором, работать лаборантом, преподавателем* и др.

По мере овладения языковыми средствами и речевыми умениями характер текстового материала меняется: от специально составленных текстов переходят к адаптированным, а затем и к оригинальным, или аутентичным, но требование ориентированности текста на овладение определенными языковыми средствами сохраняется на протяжении не только начального, но и среднего этапа, когда начинается изучение языка специальности, языка газеты, радио и телевидения, языка художественной литературы. **На всех этапах обучения работа на материале текста направлена не только на развитие и совершенствование умений во всех видах речевой деятельности, но и на усвоение единиц языка.** Объемные тексты разных стилей и жанров, используемые на продвинутом этапе, предоставляют широкие возможности для наблюдений и анализа различных способов выражения одного и того же содержания, например, выражение причинно-следственных отношений разными предложно-падежными формами: *из-за дождей, от засухи, благодаря помощи соседей* и др. В тексте можно наблюдать функционирование синонимических средств в простом и сложном предложении: *из-за дождей* и *из-за того, что прошли дожди*; *от засухи* и *от того, что была засуха*; *благодаря помощи соседей* и *благодаря тому, что помогли соседи*.

В качестве единицы обучения иностранцев русскому языку может быть использован не любой текст, а лишь такой, который удовлетворяет ряду требований: **учебный текст должен иметь высокую познавательную и воспитательную ценность, содержать достаточное количество изучаемых языковых единиц, соответствовать уровню подготовки и интересам учащихся.**

Вопросы для самопроверки по лекции 17.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ

1. *Что представляет собой текст как лингвистическая и методическая единица?*
2. *Какое место занимает текст в системе единиц обучения иностранному языку?*

3. Как используется текст при обучении фонетике, лексике, грамматике в практическом курсе русского языка для иностранцев?
4. Что представляет собой учебный текст и каковы требования к учебному тексту?

Лекция 18

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛУХОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ

Краткое содержание: Роль наглядности в обучении иностранцев русскому языку. Предметная и языковая наглядность. Виды языковой наглядности - зрительная и слуховая. Применение средств зрительной и слуховой наглядности в процессе обучения иностранному языку. Предметная, предметно-изобразительная и схемно-графическая наглядность. Использование наглядных и технических средств для введения и закрепления языкового материала.

Под **наглядностью** понимают зрительное восприятие изучаемого предмета, явления или их изображения, с помощью которого формируется понятие об этом предмете, явлении. Это **предметная наглядность**, широко применяемая в преподавании таких учебных предметов, как биология, химия, физика, результатом изучения которых являются знания о предметах и явлениях объективной действительности. При обучении иностранному языку задача состоит не в том, чтобы сформировать знания о предметах и явлениях, а в том, чтобы научить иностранца мыслить и говорить об уже известных ему предметах и явлениях **средствами другого языка**. В процессе обучения языку усваивается "языковая материя" - звуки, слова, словоформы, словосочетания, конструкции предложений. Это значит, что наглядно представлять следует сами языковые единицы и на занятии должна преобладать **языковая наглядность - слуховая и зрительная**. Слуховая наглядность - это демонстрация новой языковой единицы, многократное, четкое, иногда утрированное произнесение ее преподавателем, с помощью которого у учащегося создается слуховой образ данной единицы языка - звука, слова, словоформы, предложения.

Зрительная языковая наглядность - это представление изучаемой единицы в письменном (печатном) виде, благодаря которому у учащегося создается зрительный образ данной языковой единицы.

В процессе преподавания русского языка используются различные средства **предметной, предметно-изобразительной и схемно-графической** наглядности. Роль этих средств заключается не в расширении знаний о мире, а прежде всего в создании разнообразных ситуаций, стимулирующих общение учащихся на занятии. Кроме того, различные средства наглядности применяются в работе над языковыми средствами - фонетическими, лексическими, грамматическими. Наглядность вносит разнообразие в учебный процесс, делает его живым и интересным, активизирует воображение и фантазию учащихся.

Виды наглядности				
языковая		неязыковая		
слуховая	зрительная	предметная	изобразительная	схемно-графическая

Выбор тех или иных средств определяется характером языкового явления и стадией работы над ним. На стадии введения нового материала наглядность способствует адекватному восприятию и пониманию новых единиц, их обобщенному представлению, на стадии закрепления стимулирует выработку навыков.

В **обучении произношению** важную роль играет **слуховая наглядность**. В помощь преподавателю полезно применение магнитофонных записей; постоянное прослушивание образцов тождественного звучания значительно ускоряет выработку слуховых и произносительных навыков, для чего применяются следующие виды работы:

- прослушивание с целью различения звуков, слогов, ритмических моделей слов, интонационных конструкций;
- чтение одновременно с диктором с опорой на текст;
- повторение за диктором звучащих образцов;
- разметка текста со слуха (постановка ударения, знаков пауз);
- фонетические диктанты.

Магнитофон - вспомогательное средство, которое не заменяет преподавателя, а дополняет его; работа с магнитофонными записями планируется как внеаудиторная - лабораторная или домашняя.

При **обучении произношению, наряду со слуховой, используются средства зрительной наглядности**: схемы, представляющие положение органов речи при произнесении определенных звуков, фотографии артикуляционных укладов. При постановке отдельных звуков полезно использовать зеркало, с помощью которого можно контролировать артикуляции губных и губно-зубных звуков. Применяется и схемно-графическая наглядность в виде различных знаков, таких как ударение: *маш`ина*, транскрипционные скобки: [*к*], знак синтагматического членения (/), знаки повышения и понижения

тона (/ \) : *В центре площади / стоит памятник,* ритмики слова: *сторон`а*



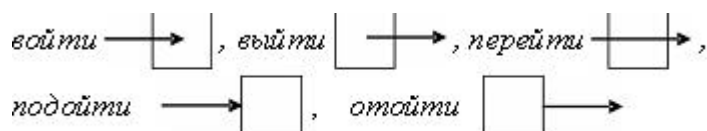
. Такие обозначения вместе с объяснением преподавателя помогают студентам, и особенно тем, кто не обладает развитым слухом и имитативными способностями, осознать сущность звукового явления и операцию, которую он должен освоить.

В **работе над лексикой** целесообразно применение **предметной и предметно-изобразительной наглядности** - рисунков, фотографий, предметов, которые демонстрируются с целью раскрытия значений новых слов:

- существительных, называющих конкретные предметы: *дом, дерево, ключ, очки, журнал, страница, газета, буква, сумка, чемодан* и др.
- глаголов, называющих некоторые физические действия: *встать, поднять, открыть, поставить, положить, взять, разорвать, бросить, подойти* и др.;
- прилагательных, обозначающих цвет, форму, размер: *белый, черный, красный; круглый, треугольный, квадратный; большой, маленький, высокий, низкий, короткий, длинный.*

Обычно этот способ семантизации используется в сочетании с другими способами, например, толкованием или перечислением. В ряде случаев наглядность оказывается необходимой, например, если надо раскрыть значение слов-реалий: *изба* или *сени*.

При **работе над грамматикой**, в силу обобщенного характера ее единиц, применяется преимущественно **схемно-графическая наглядность**. Самые простые способы - запись на доске с подчеркиванием, выделением, обведением окончания слова: *вижу брата, сестру*; префикса: **выучил, написал**; суффикса: *рисовал, крикнул*; предлога: **на** улице, **в** киоске; частицы: **не** думаю **ни** о чем, хотел **бы**; схемное изображение глагольных приставок с пространственным значением:



Используются различные таблицы, демонстрирующие, например, окончания глаголов первого и второго спряжения, окончания прилагательных с разными основами.

В работе над некоторыми грамматическими темами применимы и средства предметно-изобразительной наглядности. Так, для закрепления числительных можно использовать календарь, часы, денежные знаки, рисунки разных предметов с ценниками и др. Для введения и закрепления бесприставочных и приставочных глаголов движения можно предъявлять рисунки, изображающие пешеходов или пассажиров, предлагать "маршруты" в виде схем или рисунков, на которых изображены пункты, куда и откуда совершается перемещение. Описывая маршрут, учащиеся тренируются в употреблении соответствующих глаголов.

В настоящее время практика преподавания иностранных языков располагает широкими возможностями применения технических средств обучения, в том числе компьютеров, которые с помощью фонограмм, видеogramм, видеофонограмм значительно повышают слуховую и зрительную наглядность. Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) позволяют внести в занятия элементы разнообразия и занимательности благодаря яркости и выразительности зрительно-слуховых образов, познавательной ценности учебного материала, возможности осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Применение различных средств наглядности в процессе тренировочной языковой работы не должно быть эпизодическим, при подготовке учебного материала по каждой теме следует продумывать и способы его подачи и закрепления, активизирующие слуховой и зрительный каналы. Обращение к средствам наглядности должно отвечать требованиям **целесообразности, своевременности и уместности, соответствия конкретным задачам обучения на данном занятии, соотноситься с характером изучаемого языкового явления, сочетаться с печатными средствами обучения.**

Литература по лекции 18. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛУХОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ

1. Акишина А., Каган О. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. - М., 2007. - С. 51-54.
2. Городилова Г.Г. Технические средства в обучении русскому языку как иностранному / Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. - М., 1977. - С. 97-110.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 2003. - С. 228-233
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. - СПб., 1999.

Вопросы для самопроверки по лекции 18. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЗРИТЕЛЬНОЙ И СЛУХОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМ СРЕДСТВАМ

1. Какую роль играет наглядность в обучении иностранцев русскому языку?
2. Какие есть виды наглядности, и чем они различаются?
3. Какие средства наглядности используются при обучении фонетике, лексике, грамматике?
4. Как используются технические средства наглядности?

Лекция 19 РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Краткое содержание: Определение понятий *речь*, *речевая деятельность*, *язык и речь*: общее и различное. Функции языка и речи. Характеристика наук, изучающих *речь*: психолингвистики, психологии речи, социолингвистики, теории коммуникации и др.

Определение понятий. В русском языке слово **речь** имеет три различных значения:

- a. речь как деятельность, как процесс;
- b. речь как продукт речевой деятельности;
- c. речь как ораторский жанр.

Речь в первом, процессуальном значении - это общение, контакт между людьми, обмен мыслями, чувствами, информацией. Речь - вербальное общение с помощью языковых единиц: слов, синтаксических конструкций, текста, интонации, часто при поддержке невербальных средств, жестов, мимики и пр. По утверждению исследователей-психологов, общение людей, видящих друг друга, значительно эффективнее, чем заочное общение. Общение людей, включенное в процесс жизни, изучает современная **теория дискурса** (от фр. discours - "речь")

Общение совершается не только через речь, но и с помощью неязыковых знаков, которые изучает **семиотика**: мысль передается через поступок, через прикосновения (тактильная речь), с помощью жестов и мимики, через указания на предметы окружающего пространства. Все это - невербальные средства общения.

В рамках процессуального, деятельностного значения термина *речь* исследуются:

- физиологические основы речи, речевой деятельности;
- кодовые переходы;
- взаимосвязь мышления и речи;
- реализация функций языка в речи;
- взаимодействие языков в речевой деятельности билингва;
- процесс овладения ребенка речью, речевое развитие человека на различных возрастных этапах;
- формирование "языкового чутья" (интуиции) на разных возрастных этапах и др. Эта проблематика исследований в рамках первого значения термина **речь** находится в сфере интересов психолингвистики, общего языкознания, теории речевых актов, теории речевого развития человека, психологии речи.

Второе значение термина **речь** соотносимо с понятием **текст**. В теории речи текст может быть не только письменный, но и устный и даже мысленный (имеется в виду внутренняя речь). В теории речи текст определяется как языковая ткань произведения - результат творческого процесса, его порождение; как "снятый момент языкового творческого процесса, представленный в виде конкретного произведения"

(Гальперин И.Р.). В таком понимании текстом считается и отдельное предложение, и слово. В рамках второго значения термина *речь*, обозначающего продукт речевой деятельности, исследуются:

- структура текста, его компоненты, внутритекстовые связи;
- стили речи;
- речевые жанры;
- использование речевых средств (лексических, грамматических и пр.) в пространстве текста;
- использование стилистических фигур, тропов, фразеологии, средств звукописи, ритмики и пр. (то, что изучает поэтика);
- языковая норма и ее нарушения (ошибки) в области словоупотребления, грамматики, орфоэпии, сочетаемости (валентности) слов и пр., а также способы редактирования, совершенствования текста;
- средства устной выразительности речи (интонация, паузы, логические ударения, тембр голоса, невербальные средства устной речи; графические средства письменной речи; знаки препинания, правила и традиции их употребления, шрифтовые выделения, расположение текста на странице, дополнительные знаки - символы (математические, графические и пр.); средства записи звучащей речи - фонограммы и т.д.);
- средства длительного хранения записей устной и письменной речи, дешифровка текстов на забытых, мертвых языках и др.

Эта проблематика находится в ведении лингвистики текста, стилистики, языкознания, поэтики, орфографии, теории сценической речи, графики, палеографии, герменевтики и других наук, так или иначе пересекающихся с лингвистикой, языковой прагматикой.

Третье значение термина **речь** - речь как ораторский жанр или монолог в художественном произведении. Ораторские речи бывают информационные, дискуссионные (полемические), убеждающие, побуждающие к действиям, воодушевляющие, хвалебные, или патетические, разоблачительные и т.д. Этот жанр изучается в риторике, литературоведении.

Речь и язык: общее и различное. Наш предмет называется **методика обучения русскому языку как иностранному**. Вместе с тем объектом обучения служит речь, речевая деятельность. Нет ли здесь некоторого противоречия? Для выяснения вопроса попытаемся как объединить, так и разграничить понятия язык и речь.

1) Язык - знаковая система: знаки - это звуки, слова, морфемы, словосочетания, фразеологические единицы и пр.; под системой подразумеваются уровни языка, его внутренние связи, взаимодействия, правила языка, парадигмы, модели. Язык как знаковая система используется людьми для формирования и выражения мыслей, эмоций, для внутреннего диалога, для общения с другими людьми.

Речь - это само общение, выражение мысли, самовыражение личности.

2) Язык - потенциальная система знаков, он хранится в памяти каждого человека - **языковой личности**; знаки и правила записаны и сохраняются для всех носителей данного языка (например, русского), и для потомков, и для истории. Речь - это деятельность людей, она всегда мотивирована обстоятельствами, ситуацией, имеет определенную цель, направлена на решение каких-либо задач - социальных, личных.

3) Язык стремится к стабильности, он консервативен, принимает новшества не сразу, иногда под давлением его носителей, пользователей. Например, русский язык времен А.С. Пушкина нам - спустя почти 200 лет - не только вполне понятен, но и служит образцом, эталоном. В то же время именно в речи (узусе) появляются новые слова, фонетические и грамматические отклонения, которые либо оказываются случайными и вскоре исчезают, забываются или, утверждаясь постепенно, становятся фактами языковой системы.

4) Язык подчиняется жесткой норме, которая может приобретать силу юридического закона. Норма устанавливается специалистами-языковедами, которые руководствуются традицией, закономерностями языка, литературным употреблением языковых средств, языковой интуицией. Норма сохраняется в виде словарей (толковых, орфоэпических, орфографических), в сводах грамматических и орфографических правил. Хранителями литературной нормы являются академические театры. В речи имеет место нарушение нормы, так как речь - в отличие от языка - индивидуальна: производится индивидом и зависит от степени его образованности, начитанности и др.

5) Язык стабилизирует, сплачивает народность, нацию, государство, выполняет охранительные функции. Существуют такие понятия, как государственный язык, язык межнационального общения, для языка характерны центристремительные тенденции. Речь, являясь реализацией языка, разумеется, тоже объединяет людей одной народности и даже представителей разных народностей, но она в то же время порождает жаргоны, арго, профессионализмы, сохраняет диалектные и индивидуальные особенности людей. Иными словами, речь подвержена центробежным тенденциям.

6) Язык имеет уровневую структуру, его уровни: фонетический, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический, уровень текста. Речь же линейна, развертывается во времени и пространстве. Язык конечен: в нем строгое число звуков (фонем), морфем, падежей, даже количество слов в каждый данный момент конечно и может быть сосчитано. Речь теоретически бесконечна: количество предложений, текстов настолько велико, что вряд ли возможно их сосчитать. Речь как процесс обладает определенным темпом, продолжительностью, громкостью, в письменном варианте - шрифтом, расположением на листе. Языку такие характеристики не свойственны.

С философской точки зрения, язык - это категория сущности и общего. Речь же выполняет роль явления и частного.

Язык и речь взаимосвязаны в функциональном плане. Так, функция общения, или информационная, состоит в том, что язык служит средством познания, сбора и оформления всех тех знаний, которые накоплены людьми в процессе их сознательной деятельности. Передача же и хранение этой информации, изучение этого богатства осуществляются посредством устных и преимущественно письменных текстов, т.е. через речь, речевую деятельность.

Коммуникативная функция реализуется в общении, диалогах, полемике, коммуникация, в сущности, формирует общество как социум. Интересно отметить, что в научной практике XX в. термин коммуникация определяется как "общение", "обмен сведениями, идеями" (Горелов И.Н. Коммуникация // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990). Обмен, общение на эмоциональном уровне не включены в понятие "коммуникация". В психологических научных трудах эти понятия разводятся: "коммуникация" определяется лишь как "смысловой аспект взаимодействия людей" (Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. - М., 1990), тогда как общение определяется как "сложный процесс установления и развития контактов между людьми".

Эмотивная функция: язык располагает особыми средствами для выражения эмоций: вербальными - эмоционально окрашенными синонимическими рядами, формами субъективной оценки, системой тропов, фразеологией, коннотациями и пр. В устной речи такими средствами являются интонация, модуляции голоса, паузы, мелодика и ритмика речи, тембр голоса.

Психологи исследуют регулятивную функцию языка и речи. Эта функция реализуется во внешней и во внутренней речи. И та, и другая выполняют роль плана поведения, поступков субъекта: это текстовый или мысленный проект его предстоящих действий, мысленная подготовка к тем или иным поступкам, включая и высказывания.

В последние десятилетия возросло внимание исследователей к познавательной, когнитивной функции языка и речи. Язык стал хранителем знания - как общего, так и индивидуального. В речи это знание, облеченное в языковую форму, функционирует и обслуживает общество. Выполняя эту функцию, язык самообогащается, обогащается его лексика, через речевую практику усложняются языковые конструкции, так как познавательная деятельность непрерывно порождает ситуации, которые

обнаруживают недостаточность или несовершенство наличных средств языка. Обогащение, развитие языка - функция речи.

Функции языка, как и их реализация в речи, универсальны, не зависят от особенностей национальных языков, индивидов, социального положения говорящих и пишущих. Функциональный подход к языку способствовал становлению теории речи, он породил функциональную стилистику, функциональную грамматику, функциональный подход к обучению языкам через речь.

Науки, изучающие речь. В XIX и XX вв. феномен **речь** стал изучаться в разнообразных аспектах. В XX в. возникли новые науки, направления: психолингвистика, социолингвистика, теория коммуникации и массовой коммуникации, исследования речи ребенка и шире - речевого развития человека, формирования языковой личности, теория билингвизма, лингвистика текста и т.д. Новый импульс развития получили такие отрасли лингвистики, как стилистика, особенно функциональная, возникли коммуникативный и функциональный подходы в грамматике, появились исследования разговорной речи, статистика языка и речи, семиотика, компьютерные языки, возникла фонология, что способствовало пониманию механизмов кодовых переходов во внутренней речи. Лингвистика перешагнула границы предложения, чтобы заняться исследованиями текста, его компонентов, их внутренними связями и моделями. Широкий размах получила **культура речи**: диапазон ее интересов - от норм литературного языка до коммуникативной целесообразности выбора средств языка.

Возродилась **герменевтика** - наука о толковании древних текстов, теперь она расширила свои интересы до толкования любых текстов, до понимания чужой речи, понимания человека человеком.

Все более сближаются науки, изучающие речь, ее порождение, текст, с культурологией, другими социальными науками. Этому способствует, в частности, теория дискурса, позволяющая связать речь, текст с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, с ментальностью, традициями, философскими, мировоззренческими позициями общающихся. Успешно развивается паралингвистика, изучающая неязыковые средства, включенные в речевое общение. Рассмотрим объекты исследования некоторых из них.

Психология речи. Предметом психологии служат закономерности развития и функционирования психики, таких ее разделов, процессов, как мышление, познание, общение, эмоции, деятельность, отношения, воображение, творчество, память, запоминание и др. Все перечисленные явления теснейшим образом связаны с речью, ее порождением и восприятием, особенно мышление, которое неотделимо от речи и от языка.

Естественно, что лингвисты обращались к психологии, а психологи - к языку и речи. Так, А.А. Потебня, основатель психологического направления в языкознании, написал книгу "Мысль и язык" (1962). Психолог Л.С. Выготский исследовал разные аспекты речи, что и составило содержание его книги "Мышление и речь" (1934). Н.И. Жинкин исследовал становление речи ребенка, функционирование аппарата говорения и переходов с мыслительного на акустический код, в результате чего появился труд "Механизмы речи" (1985). Широкое признание получили книги психологов А.Р. Лурии "Язык и сознание" (1979), О.К. Тихомирова "Психология мышления" (1984).

Психолингвистика. Психолингвистика изучает следующие свойства речи: ее процессы, мотивы ее субъекта и адресата, речевую интенцию, внутренние процессы речи, кодовые переходы, восприятие речи слушающим. Она исследует развитие речевой способности человека в детстве и позже, овладение неродными языками, языковое воздействие. Предметом этой науки называют процессы, механизмы кодирования и перекодирования; языковую способность человека; наконец, "соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной "образующей" образа мира человека, с другой" (Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 1997).

Основы психолингвистики заложены и разрабатываются рядом зарубежных ученых, в их числе Дж. Миллер, В. Ингве, Н. Хомски, Д. Слобин, Т. Слама-Какзаку и др. В России психолингвистика была подготовлена трудами психологов и лингвистов; наиболее активно заявили себя в проблематике этой новой

науки А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкина, А.П. Клименко, А.Е. Супрун, Ю.А. Сорокин, Л.В. Сахарный, В.П. Белянин и др.

Социолингвистика изучает широкий набор вопросов, связанных с социальными функциями языка. Проблематика социолингвистики: языковой коллектив, роль языка и речи в сплочении народа, сохранении традиций; языковая политика в многонациональных (многоязычных) государствах; взаимодействие языков внутри страны и на международном уровне, билингвизм и полилингвизм, государственные языки, их изучение; профессиональное общение, этнические особенности и язык, речь; язык и культура, социальная обусловленность речевого поведения людей. Социолингвистика представлена в трудах А.Д. Швейцера, Ю.Д. Дешериева, Л.Б. Никольского, Л.П. Якубинского, Б.А. Ларина и др.

Теория коммуникации во многом пересекается с психолингвистикой. Эта наука исследует социальную, гуманитарную природу общения, его идеологическую направленность. Теория коммуникации испытала на себе некоторое влияние технических наук, в ней четко выражен информационный аспект. В коммуникации выделяются четыре компонента: 1) участники коммуникации - отправитель сообщения, коммуникатор, и реципиент - участник коммуникативного акта, который принимает сигнал, сообщение, отправленное коммуникатором; 2) ситуация общения, взаимодействия, которая определяет потребность контакта, его мотивы; 3) содержание сообщений: информация - интеллектуальная или эмоциональная, размеры и структура сообщений; 4) средства коммуникации: непосредственный контакт, телефон, компьютер, почтовая переписка, сотовый телефон, лазерный луч, какой-либо иной аппарат кодирования.

Теория коммуникации использует понятие обратной связи как реакции, ответа на прямую связь. Обратная связь может иметь невербальную форму, например, роль обратной связи (информации) может выполнить какое-либо действие, вызванное репликами коммуникатора. Теория коммуникации породила ряд научных направлений: теорию речевых (коммуникативных) актов, когнитивные (познавательные) теории, теории массовой информации (коммуникации).

Литература по теме 19. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Основная литература

1. *Виноградов В.В.* Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопросы языкознания. - 1961. - № 4.
2. *Горелов И.Н.* Вопросы теории речевой деятельности. - Таллин, 1977.
3. *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество. Избр. труды. - М., 1998.
4. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969.
5. *Львов М.Р.* Основы теории речи. - М., 2002.
6. *Сорокин В.Н.* Теория речеобразования. - М., 1985.

Вопросы для самопроверки по лекции 19. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Вопросы для самопроверки

1. *Какими науками и в каких аспектах изучается речь?*

2. В чем проявляется взаимосвязь языка и речи?
3. Каковы конкретные объекты исследования наук, изучающих речь?

Лекция 20

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Краткое содержание: *Определение понятий. Структурная организация речевой деятельности: мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический, исполнительный уровни. Предметное содержание речевой деятельности: предмет, средства, результат речи. Механизмы речевой деятельности: общефункциональные и собственно речевые. Характеристика видов речевой деятельности: 1) по форме общения; 2) по направленности речевого действия на прием или выдачу речевого сообщения; 3) по роли в процессе общения; 4) по способу формирования и формулирования мысли; 5) по характеру обратной связи; 6) по внешней выраженности.*

Речевая деятельность - специфическая форма человеческой деятельности, ее самостоятельный вид. Она представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловленного ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения при взаимодействии людей между собой (друг с другом).

Как и всякая другая деятельность человека, его речевая деятельность определяется целым рядом характеристик и прежде всего 1) структурной (внешней и внутренней) организацией и 2) предметным (психологическим) содержанием. Речевая деятельность человека обуславливается сложным взаимодействием функционирования внимания, восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве 3) общефункциональных психологических механизмов этой деятельности. Речевая деятельность характеризуется также 4) единством внутренней и внешней стороны, 5) единством содержания и формы реализации этой деятельности (Зимняя И.А., 1988).

1) Внутренняя структурная организация речевой деятельности характеризуется трехфазностью. В эту структуру входят побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) и исполнительная фазы. Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели деятельности как будущего ее результата: "...предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность (опредмечивается в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее" (Леонтьев А.Н., 1959). Источником речевой деятельности является **коммуникативно-познавательная потребность**.

Побудительно-мотивационный уровень отражает коммуникативно-познавательные потребности субъекта речевой деятельности, в значительной степени определяет успешность остальных уровней и всей деятельности в целом. Поэтому для оптимизации обучения необходимо в первую очередь обеспечить прочную мотивационную базу. Повышение мотивации обучения русскому языку предполагает прежде всего стимулирование потребности учащегося высказать или принять мысль на ином языке, познакомиться с культурой, историей другого народа.

На **аналитико-синтетическом уровне** осуществляется планирование, программирование и внутренняя организация РД - речевой деятельности. Здесь происходит отбор языковых средств и способов формирования и формулирования собственных (в случаях продуктивной деятельности) или чужих, воспринимаемых извне (в случае рецепции) мыслей в процессе коммуникации.

Исполнительный уровень РД внешне проявляется по-разному. Так, например, при говорении или письменной речи исполнительный уровень носит ярко выраженный, поддающийся наблюдению со стороны характер, в то время как исполнительная фаза рецептивных видов РД лишена каких-либо признаков внешней выраженности.

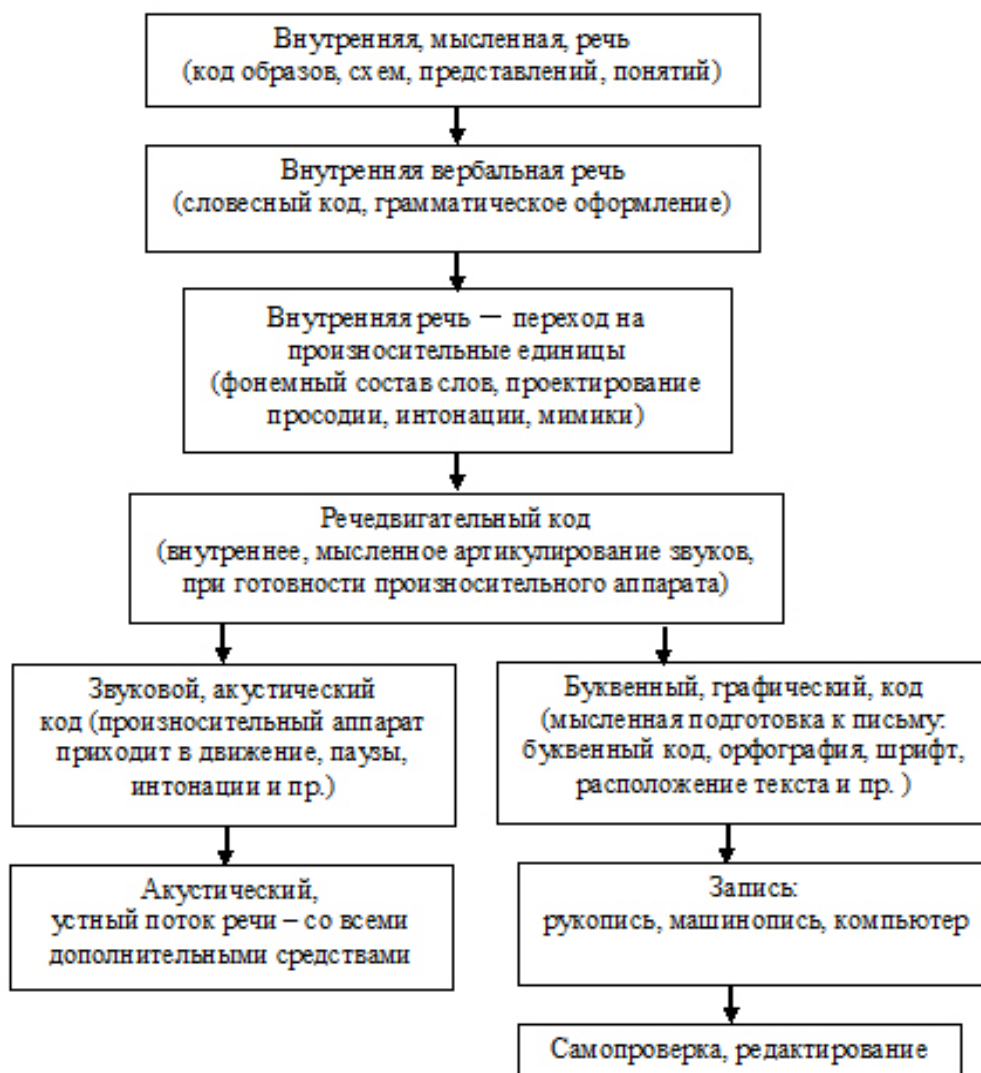
2) В **предметное содержание** речевой деятельности включаются: предмет деятельности, средства, результат и т.д.

Предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения окружающей действительности во всех ее проявлениях. Если речь понимать как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, то основные виды речевой деятельности реализуются тремя различными способами: внутренним (аудирование и чтение), внешним устным (говорение) и внешним письменным (письменная речь). Поскольку цель продуктивных видов РД состоит в выражении и передаче мысли как предмета РД, постольку продукт говорения и письменной речи воплощается в виде высказывания, текста. Продуктом рецептивных видов РД, направленных на восприятие и переработку (осмысление) полученной информации, является умозаключение. Важным элементом предметного содержания деятельности является также ее результат. Результат деятельности человека, как правило, выражается в реакции на продукт деятельности других людей и в том, что побуждает их к другой деятельности. В рецептивных видах речевой деятельности результатом слушания являются, например, понимание (или непонимание) смыслового содержания текста и последующее говорение, результат продуктивных видов речевой деятельности - реакции (вербальная или невербальная) других людей на высказывание как их продукт.

3) Третья характеристика речевой деятельности - ее **механизмы**. Они представляют собой сложное образование, включающее как а) **общефункциональные механизмы** (долговременная и оперативная память, опережающее отражение, которое выступает либо в форме вероятностного прогнозирования - при чтении и аудировании, либо в виде упреждения - при говорении и письменной речи; б) среди **собственно речевых** можно назвать операционные, звукообразующие, смыслообразующие и другие механизмы.

Так, **долговременная память** обеспечивает постоянное сохранение информации: язык, как правило, хранится даже при отсутствии его подкрепления десятилетия, порой всю жизнь. Но лучшее "хранение" - это его воспроизведение, т.е. речь. Долговременная память не только сохраняет огромное количество языковых единиц, но и упорядочивает их, что позволяет в нужный момент передавать их в оперативную, кратковременную память. Память сохраняет и воспроизводит языковые единицы всех уровней - эталоны звучания, фонемы, правила сильных и слабых позиций фонем, эталоны инто-наций; слова - в виде эталонов, соотнесенных со значениями; фразеологию и эталоны сочетаемости слов; морфологические формы, правила словоизменения и сочетания; правила и модели синтаксических конструкций, внутритекстовых связей, целые заученные тексты, композицию, сюжеты и др. Объем языковой (речевой) памяти у человека, получившего современное образование, исчисляется сотнями тысяч единиц. **Кратковременная**, или **оперативная, память** - тоже подсистема, которая обеспечивает оперативное удержание и преобразование данных, переданных из долговременной памяти. Механизм оперативной памяти принимает от органов восприятия речи информацию в языковых формах и передает ее в долговременную память. С помощью механизма оперативной (кратковременной) памяти подготавливается, конструируется устное и письменное высказывание. Этот процесс протекает на уровне внутренней речи, или мышления с упреждением, объем которого возрастает по мере речевого развития человека (Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество, 1998). Подготовленное в блоке оперативной памяти высказывание передается в другие блоки, где подготавливается и происходит "озвучивание" или написание текста.

Собственно речевые механизмы и их действие можно представить в следующей схеме:



Речевая деятельность на родном и иностранном языках осуществляется одними и теми же речевыми механизмами, однако уровень их функционирования на иностранном языке вначале ниже, чем на родном, в условиях которого они сформировались. Чтобы эти механизмы приспособились на должном уровне обеспечивать реализацию различных видов РД средствами неродного языка, т.е. средствами новой языковой системы, нужны определенные усилия и специальные упражнения, направленные на развитие отдельных звеньев и всех механизмов в целом.

Представляя собой особый вид человеческой деятельности, речевая деятельность имеет и специфические **единицы**: в рецептивных видах речевой деятельности - слушании и чтении - это смысловое решение, а в ее продуктивных видах - говорении и письме - это **речевой поступок**. Речевой поступок является простейшей единицей вербального общения, имеющей свое "коммуникативное содержание" и "коммуникативную форму"; в качестве "коммуникативного содержания" речевого поступка выступает смысловое содержание высказывания. "Коммуникативной формой" является лексико-грамматическое, интонационное оформление речевого действия. Важно также отметить, что речевой поступок в продуктивных видах речевой деятельности реализуется целым высказыванием, выражающим коммуникативное намерение в любой форме - предложении, сверхфразовом единстве, микротексте.

Характеристика видов речевой деятельности. Виды речевой деятельности - слушание, говорение, чтение, письмо (некоторые исследователи, например, И.А.Зимняя, к видам речевой деятельности относят также думание и перевод) различаются: 1) по форме общения (устной, непосредственной, или письменной, опосредствованной) и 2) по характеру направленности речевого действия: "от мысли к слову" или "от слова к мысли" (В. Гумбольдт). Это позволяет объединять виды

речевой деятельности попарно: "говорение - слушание", "письмо - чтение" объединяет форма общения (устная - письменная); пары "говорение - письмо", "слушание - чтение" отражают характер самого действия - прием или реализация сообщения. Так, посредством продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма) осуществляется речевое сообщение.

Рецептивные виды речевой деятельности функционируют на основе работы слухового и зрительного анализаторов. **Продуктивные виды** основываются на совместной работе речеслуховодвигательного и зрительного аппарата. Слушание и чтение определяются, соответственно, особенностями слухового и зрительного восприятия, тогда как говорение и письмо обусловлены сложной системой порождения речевого высказывания. Специфика каждой из разнонаправленных сторон речевой деятельности находит отражение в разной трудности обучения продукции и рецепции в процессе преподавания иностранных языков.

По характеру той роли, которую в процессе общения выполняют виды речевой деятельности, они дифференцируются на **инициальные** и **реактивные**. Говорение и письмо являются инициальными процессами общения, стимулирующими слушание и чтение. Слушание и чтение выступают в качестве ответных реактивных процессов, и в то же время они рассматриваются как условия эффективного говорения (письма). Виды речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли. Таких форм три - внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя. Естественно, что каждый из видов речевой деятельности имеет свою специфику, проявляющуюся в характере их связи с речью, мышлением. Так, говорение является внешне выраженным устным способом формирования и формулирования мысли. Письмо служит целям фиксации и последующей передачи устного или письменного сообщения. Внутренний способ формирования и формулирования мысли характерен для чтения и слушания. Взаимосвязь всех видов речевой деятельности, форм речи, характера общения (непосредственного или опосредствованного) достаточно сложна, и отражает многогранность, многообразие речевого общения посредством языка.

Следующим параметром, по которому виды речевой деятельности отличаются друг от друга, является **характер их внешней выраженности**. Говорение и письмо - это продуктивные виды речевой деятельности, характеризуются внешне выраженной активностью; это процессы построения, создания мыслительной задачи для других. Слушание и чтение - внешне невыраженные процессы внутренней активности, вызванной необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания, т.е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя. Такая особенность рецептивных видов речевой деятельности позволяет определять их как **внутренне выраженные** в отличие от **внешне выраженных** - говорения и письма. Отметим, что трудность заключается в том, что объективно не наблюдаемый исполнительный компонент слушания и чтения не поддается непосредственному контролю и управлению со стороны преподавателя.

Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по **характеру обратной связи**, регулирующей эти процессы. Так, в продуктивных видах речевой деятельности (говорении и письме) осуществляется мышечная (кинестетическая) обратная связь от органа исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к организующему программу этого действия участку головного мозга. Эта мышечная обратная связь выполняет функцию внутреннего контроля. Наряду с мышечной, "внутренней" обратной связью продуктивные виды речевой деятельности регулируются "внешней" слуховой обратной связью в говорении и "внешней" зрительной обратной связью в письме. В рецептивных видах речевой деятельности - слушании и чтении - обратная связь осуществляется по внутренним каналам смысловых решений, механизм которых недостаточно ясен. При этом если в процессе чтения эффект обратной связи может выявляться в регрессивных движениях глаз, паузах фиксации, то при слушании этот эффект вообще не наблюдаем и не контролируем, что свидетельствует о большей сложности организации управления слушанием, чем чтением. Поэтому при кажущейся легкости обучения слушанию на иностранном языке, его целенаправленное формирование как вида речевой деятельности представляет достаточно большую трудность.

Литература по лекции 20. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Основная литература

1. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. - М., 1989. - С. 119-166.
2. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. - М., 1990. - С. 23-27.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов - русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. - М., 1990. - С. 99-102.
4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989. - С. 17 - 32.

Вопросы для самопроверки по лекции 20. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Вопросы для самопроверки

1. *В чем специфика речевой деятельности (РД) как самостоятельного вида деятельности?*
2. *Какими уровнями характеризуется РД и что происходит на каждом из уровней?*
3. *Что включается в предметное содержание РД?*
4. *Какие общефункциональные и собственно речевые механизмы характеризуют речь?*
5. *Какие характеристики объединяют и различают основные виды РД?*

Лекция 21

ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

МЕХАНИЗМЫ, ВИДЫ, УРОВНИ АУДИРОВАНИЯ

Краткое содержание: *Отличительные особенности аудирования. Механизмы аудирования: внутреннего проговаривания, сегментации речевой цепи, оперативной и долговременной памяти, идентификации понятий, вероятностного прогнозирования, осмысливания. Уровни аудирования: уровень восприятия (сенсорно-перцептивный), уровень узнавания, уровень понимания: фрагментарного, глобального, детального, критического. Виды и стратегии аудирования: выяснительное, ознакомительное, деятельностное, критическое аудирование (по цели): фрагментарное, синтетическое, аналитическое, критическое (по характеру понимания).*

Аудирование - рецептивный вид речевой деятельности, суть которого заключается в восприятии языковой формы высказывания и понимании его смыслового содержания. Известно, что человек в среднем тратит 29,5% своего времени на аудирование (21,5% - на говорение, 10% - на письмо). **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 в значительной степени, через слушание, поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений, но на деле этот процесс вызывает у обучающихся наибольшие трудности. Не случайно ученые соотносят аудирование с фундаментальными умениями (Morley, 2001), относят его к разряду активных мыслительных процессов, поскольку аудирование направлено всякий раз на восприятие, узнавание и понимание новых речевых сообщений. Это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение в меняющейся ситуации (Пассов Е.И., 1989). Слушающему приходится объединять информацию, поступающую из разных источников: слухового, артикуляционного, зрительного - все это происходит по ходу получения сообщения.

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 с помощью технических устройств);
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, внешне активно 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 синхронной "работы" ряда **психофизиологических механизмов**.

Механизм внутреннего проговаривания - 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 возникают определенные модели, позволяющие предвосхищать то, что предстоит услышать (это свидетельствует о важной роли **установки** при слушании). С помощью механизма внутреннего проговаривания звуковые и зрительные образы (если слушающий наблюдает за говорящим) трансформируются в артикуляционные. От того, насколько верной будет эта трансформация, зависит последующее понимание. Правильное внутреннее проговаривание обеспечивается прочно сформированными произносительными навыками во внешней речи и прочными связями между слуховыми и артикуляционными ощущениями.

Механизм сегментации речевой цепи связан с расчленением звучащей речи на отдельные звенья: фразы, синтагмы, словосочетания, слова. Неопытному аудитору речь на неродном языке кажется сплошным, единым потоком; осмыслить сообщение в целом можно лишь при условии осмысления отдельных сегментов (фразы, конкретного слова), при этом слушающий должен настроиться на эффективное слушание, а не на "обрывочное" восприятие отдельных частей звучащей речи; на установление связи между частями высказывания, что можно назвать готовностью к слушанию.

Механизм оперативной и долговременной памяти: **оперативная память** удерживает в сознании слушающего в течение определенного временного интервала слова, словосочетания, фразы, поступающие из органов чувств, речи, из долговременной памяти; оперативная память - сложное действие, характеризующееся ограниченным временем хранения информации (30 секунд) и ограниченным количеством удерживаемых элементов. Формирование этого механизма на изучаемом языке связано с увеличением единицы восприятия и длительности сохранения информации - до тех пор, пока не произойдет осмысление фразы или завершенного фрагмента. Важна осмысленная интерпретация нового материала, установление связи между уже известным и неизвестным, при этом может "теряться" внешняя форма запоминаемого сообщения, например, последовательность слов, но удерживается его смысл. **Долговременная память** обеспечивает продолжительное (нередко в течение десятилетий) сохранение знаний, навыков, умений, характеризуется большим объемом сохраняемой информации. Стереотипы из долговременной памяти "выдаются" в кратковременную для сличения с поступающими речевыми сигналами и для оперирования ими. Обсуждая механизмы памяти, нельзя не остановиться на вопросе о длине воспринимаемых фраз. Объем кратковременной памяти невелик, и, если длина предложения превосходит объем памяти, слушающему трудно синтезировать ее смысл. Максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, по мнению психологов, не должно превышать 13 единиц (Ильина, 1968). У учащихся, начинающих изучать язык, объем памяти еще меньше: 5-6 слов. Не только длина фразы, но и ее сложность влияет на запоминание; легче запоминаются простые предложения, хуже - сложные, в составе которых есть, например, придаточные предложения. Для развития механизмов памяти объем сообщаемого должен наращиваться постепенно: от 1,5-2 минут звучания до 3-5 минут.

Механизм идентификации (распознавания) понятий: если предыдущие механизмы связывались с реконструкцией высказывания, то данный механизм имеет отношение к декодированию лексико-грамматических, смысловых компонентов высказывания. Например, русские многозначные слова требуют уточнения значения в контексте. Наиболее типичные и трудные для идентификации явления: лексическая и грамматическая омонимия, омофония, полисемия.

Механизм вероятностного прогнозирования играет ответственную роль при аудировании: с его помощью прогнозируется как формальная (предположения по корню, суффиксу 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. Обучение умению осуществлять прогнозирование делает актуальной проблему количества незнакомых слов, включаемых в учебный текст. По мнению Н.В. Елухиной, целесообразно включать в текст для аудирования незнакомый

языковой материал, его количество от 3 до 5% процентов в учебных текстах начального этапа обучения не препятствует пониманию смысла в том случае, если это не ключевые для передаваемой информации слова и если они равномерно распределены по содержанию. **Успешность прогнозирования** зависит от умения сохранять в памяти следы от серии слов, т.е. от умения "затормозить" преждевременный вывод о смысле высказывания, основанный на восприятии части предложения. Следует обратить внимание на то, что чаще всего слушающий концентрирует внимание на языковой форме высказывания, хотя именно она нередко оказывается ненадежной опорой смыслового прогнозирования. Улучшает прогнозирование так называемый *опережающий лингвистический код реконструкции мысли* (Гальскова, Гез), когда владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, слушающий компенсирует таким образом определенную долю информации. Ряд личностных, психологических качеств обеспечивает успешность прогнозирования: это находчивость, сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на сигналы устной коммуникации (интонацию, смысловые ударения, связующие элементы, риторические вопросы, паузы), умение переключаться с одной операции на другую.

Механизм осмысливания выполняет результативную роль в аудировании, с его помощью осуществляются **эквивалентные замены** путем перевода словесной информации в образную, компрессии фраз, отдельных фрагментов или целого текста за счет опущения подробностей, что высвобождает место для приема новой информации.

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

1) **Уровень восприятия, сенсорно-перцептивный уровень:** [восприятие](#)

- это процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов, явлений, который совершается с помощью органов чувств и завершается созданием образа воспринимаемого предмета, а также оперированием этим образом. С точки зрения физиологии речи восприятие представляет собой процесс обработки речевого сигнала, сочетающий:
- слуховой анализ и выделение акустических признаков аудиоинформации;
- фонетическую интерпретацию элементов и компонентов сообщаемого.

Восприятие может осуществляться как "снизу-вверх" (иерархическая система восхождения от нижнего, сенсорного, элементарного к высшему, целостному, понятийному уровню), так и "сверху-вниз", когда в процессе восприятия задействуются фоновые знания, знания о теме сообщения, ситуационные и контекстуальные сведения, а также знания, хранящиеся в долговременной памяти в виде "фреймов", "концептов". Если процесс "снизу-вверх" инициируется звуками, словами, словосочетаниями, которые слышит реципиент, стараясь декодировать речь и установить значение, то процесс "сверху-вниз" - более высокого порядка, управляемый ожиданиями слушающих, пониманием цели, темы, контекста общения. Вместе с тем без единства этих процессов нельзя достигнуть узнавания и понимания аудиоинформации. Умение не только понять фонетику входящего сообщения, словарь, синтаксис, но использовать контекст ситуации, общие сведения и прошлый опыт ведет слушающего к уровню узнавания.

2) **Уровень узнавания.** Узнавание - это восстановление в памяти воспринятого, опознание воспринятого. Если восприятие характеризуется структурностью (*целостный образ складывается из отдельных компонентов, например, отдельные звуки интегрируются в слова*), предметностью (*способность человека соотносить сообщение с определенной темой*), то узнавание имеет собственные характеристики: оно может быть **произвольным** - в случае установки на эффективное запоминание, заучивание - и **непроизвольным** - в случае отсутствия такой специальной задачи. На данном уровне слушающий сохраняет в кратковременной памяти "необработанную" речь, определяет, к какому типу она принадлежит, какова ее цель; обращается к жизненному опыту, ассоциациям (долговременная память), определяет "подразумеваемые" значения и тип памяти, в котором следует хранить данное сообщение; удаляет форму, в которой была воспринята аудиоинформация.

3) **Уровень понимания** осуществляет перевод информации на внутренний мыслительный код (в акты внутренней речи); на данном уровне завершается вербальное сличение, установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями, завершается смысловое прогнозирование, функция которого заключалась в актуализации того смыслового поля, которое соотносилось с общим смыслом гипотезы (на уровне установки и восприятия); происходит смыслоформулирование, суть которого состоит в обобщении проделанной мыслительной работы, в выявлении смысла сообщения и его переводе на внутренний код. **Успешность понимания** при аудировании связана с **адекватной расшифровкой воспринимаемого сообщения**, переводом воспринятой мысли в план собственного сознания, с осуществлением этого процесса без потери смысла, заложенного в сообщении его автором, - это так называемая **отчетливость понимания**.

Понимание, как видим, имеет ступенчатый характер: первая ступень - ступень "зарождения" понимания; вторая - ступень "смутного" понимания; на третьей ступени имеет место субъективное, переживаемое осмысление текстовой информации. А.Р. Лурия в своих исследованиях доказал, что декодирование устного речевого сообщения в процессе овладения иностранным языком осуществляется обратного процессу порождения высказывания и выделил в связи с этим уровень **фрагментарного понимания** - восприятия готовой системы языковых кодов, имеющих определенное фонематическое, лексико-морфологическое, логико-грамматическое строение, и их расшифровки.

Вместе с тем, в деятельности аудитора центральное место занимает *комплексное, синтетическое восприятие содержания* речевого сообщения: определение темы, выражающей в обобщенном и свернутом виде содержание текста. Это самостоятельный этап процесса понимания - *глобальное понимание*. Оно создает предпосылки для достаточно полного понимания речевого сообщения, что обеспечивается расшифровкой структуры фраз и их смысла и уяснением деталей фактического содержания. Это более высокий, качественно новый этап - *детальное понимание*. Детальное понимание лежит, в свою очередь, в основе *критического понимания*, связанного с оценкой достоверности аудиотекста, уяснением точки зрения говорящего, его действий, намерений.

Таким образом, аудиосообщение подвергается реципиентом следующей обработке: *сигнификативной* (декодирование буквального значения высказывания), *пресуппозиционной* (привлечение экстралингвистических и социокультурных знаний), *интенциональной* (распознавание слушающим интенции), *коннотативной* (понимание оценочно-эмоционального характера информации), *когнитивной* (выведение адекватного смысла сообщения).

Виды и стратегии аудирования. 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, ситуации общения.

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

Процесс и качество аудирования зависят от состояния внимания реципиента в момент слушания. **Внимание**, как известно, связано с сосредоточенностью субъекта в данный момент времени на конкретном объекте (событии, рассуждении и т.д.). Физиологической основой внимания является возникновение в коре головного мозга очага возбуждения и одновременное торможение окружающих участков: наиболее яркая, интересная работа сознания связана с оптимальными условиями возбуждения. Внимание может быть интенсивным, т.е. характеризоваться концентрацией; различным по объему (*широкое, распределенное внимание*), характеризоваться скоростью переключения, длительностью, устойчивостью; вместе с тем главное его свойство - *избирательность*, следовательно, чтобы в учебной или реальной ситуации оно было сосредоточено на необходимой информации, им нужно управлять.

Эффективность внимания и процесса слушания зависят от **субъективных и объективных факторов**. К последним относят шумы, помехи, акустические, эргономические характеристики помещения.

Так, в шумной обстановке решения принимаются намного медленнее, человек склонен делать больше ошибок, шум вызывает определенный стресс (Атватер И.).

Субъективные факторы включают: 1) пол слушателя (считается, что наиболее внимательные слушатели - мужчины); 2) тип нервной системы человека, его темперамент (считается, что эмоционально устойчивые люди - сангвиники; флегматики - более внимательны, нежели холерики и меланхолики); 3) интеллектуальные способности (слуховая способность к вероятностному прогнозированию, запоминанию и концентрации устойчивого внимания, к развитию большого словарного запаса и уровня общей культуры).

Невнимательность в 50% случаев - причина "глухоты" обучающихся. Поэтому учащийся должен развивать остроту слуха и внимательность с помощью доступных способов (посещение лекций и внимательное их слушание с воспроизведением информации для себя, повторение, заучивание стихотворений, фраз, текстов и др.).

Выяснительное аудирование имеет своей целью получить нужную, актуальную 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 благодаря эмоциональному настрою, мотивации, запоминание аудиосообщения может оказаться достаточно прочным.

Детальное аудирование имеет целью подробное запоминание информации для обязательного последующего воспроизведения, как правило, немедленного, реже - отсроченного (к примеру, в работе 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**. В процессе такого слушания реципиент для понимания коммуникативного намерения говорящего "проходит путь" от расшифровки структурного решения фраз и понимания значения слов, словосочетаний, смысловых сегментов к этапу критического осмысления, т.е., интерпретируя сообщение, слушающий "присваивает" этому сообщению значение, близкое к тому, которое имел в виду говорящий, понимает мотив, интенцию, скрытые пресуппозиции (*истинные смыслы*) высказывания. Следует отметить, что в реальной коммуникации слушающий должен не просто выбрать одно "значение" из нескольких представленных, а понять смысл, который не содержится в высказывании в готовом виде, понять интенцию (коммуникативное намерение говорящего), выраженную эксплицитно и имплицитно, и на этом основании сделать правильный вывод о смысле услышанного.

Таким образом, критическое аудирование связано с глубиной понимания аудиоинформации, которая нередко содержательно осложнена и не сводится к простому узнаванию, идентификации знаков языка. Нередко слушающий, опираясь на свой коммуникативный опыт и свое видение ситуации, "добавляет" некоторые смыслы, "домысливает" сообщаемое, когда план его содержания оказывается шире плана выражения. Недосказанность, скрытый смысл, имплицитность реализуется в речи с помощью **эллипсиса** (*высказывания с опущенным фрагментом*), **подтекста** (*многозначный смысл фразы; информация,*

непосредственно не вытекающая из текста), **пресуппозиции** ("фонд общих знаний", прошлый опыт коммуникантов), **импликатуры** (вывод, который получатель сообщения делает из смысловой и логической структуры высказывания).

Навыки и умения критического аудирования формируются на продвинутом этапе обучения РКИ в рамках II-III-IV сертификационных уровней владения русским языком.

Литература по лекции 21. ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МЕХАНИЗМЫ, ВИДЫ, УРОВНИ АУДИРОВАНИЯ

Основная литература

1. Акишина А.А., Каган О.В. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. - М., 2007.
2. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. - М., 1993.
3. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. - М., 1988.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам. - М., 2007.
5. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. - М., 1991. - С. 224-226.
6. Соболева Н.И. Обучение аудированию русской речи (I сертификационный уровень) / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка. -М., 2002. - С. 184-194.

Вопросы для самопроверки по лекции 21. ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МЕХАНИЗМЫ, ВИДЫ, УРОВНИ АУДИРОВАНИЯ

Вопросы для самопроверки

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. *Обоснуйте уровневую структуру аудирования как сложной психической и психофизиологической деятельности.*
6. *Какие виды и стратегии аудирования различают в отечественной методике обучения РКИ?*

Лекция 22

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Краткое содержание: *Трудности обучения аудированию, связанные с языковой формой сообщения; трудности, связанные со смысловым содержанием высказывания; трудности, связанные с условиями предъявления текста и источниками информации, система упражнений при обучении аудированию: языковые и речевые.*

Усвоение неродного языка, развитие речевых умений во многом осуществляется через слушание, поэтому умения аудирования должны быть развиты едва ли не лучше других умений. На деле процесс аудирования и обучение аудированию вызывают наибольшие трудности.

Исследуя типичные причины трудностей, возникающих при аудировании, методисты (Goh, 2000) получили от учащихся следующие ответы:

- быстро забываю услышанное (так ответили 65% из 100% опрошенных);
- не узнаю слова, хотя их знаю (55% опрошенных);
- понимаю слова, но не понимаю, что имеет в виду говорящий (52% опрошенных);
- упускаю часть сообщения, думая о значении предыдущей части (42% опрошенных);
- не могу понять общую идею (27,5% опрошенных).

Наиболее существенным в аудировании считается отсутствие у слушающего возможности регулировать скорость, длительность речи, поскольку в аудировании не все зависит от лица, выполняющего эту деятельность; ее сложно приспособить к собственным возможностям, создать благоприятные условия для понимания информации.

Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая разного рода трудности и обеспечивающая их преодоление. При этом важно обеспечить **градуированное введение трудностей**, связанных а) с языковой формой, б) содержанием сообщения, в) условиями его предъявления, г) источниками информации.

Трудности, связанные с языковой формой сообщения, возникают если: а) в сообщении используется незнакомый материал, б) знакомый материал сложен для восприятия на слух. Важно учесть 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, "перешагивая" через незнакомые слова;
3. 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 - 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, потенциальный словаря* изучающего новый язык (наличие дублирующих языковых средств создает резерв времени для вероятностного прогнозирования при слушании);
7. *знание этикетных форм*, речевых клише, употребительных в разговорно-литературной речи, является средством быстрой концентрации внимания, улучшает восприятие;
8. снятию языковых и 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 уровнях, когда смешиваются слова, близкие по звучанию или значению со словам родного языка, уметь анализировать причины *внутриязыковой интерференции*;
10. количество слов во фразе влияет на ее удержание в памяти (следует довести объем фразы с 5-6 слов до 12);
11. необходимо учитывать, что в начале обучения легче аудировать *простые* и недлинные *предложения*. Усложняя структуру предложения, важно помнить, что труднее воспринимать придаточные определительные предложения, нежели сложные предложения с дополнительными (изъяснительным) и обстоятельственными придаточными, что самые трудные для понимания - бессоюзные сложные.

Трудности, связанные со смысловым содержанием высказывания. Целью аудирования является получение информации. Но человеку трудно внимательно слушать и понимать, если содержание ему знакомо, но мало интересно, непонятно. Способами преодоления смысловых трудностей служат:

1. *заинтересованность* обучающихся в понимании содержания (известно, что трудные по содержанию тексты запоминаются и понимаются лучше);
2. *градация трудностей* должна развиваться в направлении от "интересного" к "содержательному (информативному)";
3. легче аудируются доступные *фабульные тексты*: обучение лучше строить от повествовательных текстов к описательным, от монологических к монологическим с элементами диалога, и диалогическим;
4. в монологической речи *обращения, вводные слова и конструкции*, удерживают внимание слушающих;
5. удержанию внимания способствуют уместные *паралингвистические средства*, с помощью которых передается до 60% информации (Pease A., 1988). Это 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%;
6. *посильность аудиотекста* - одно из средств эффективного слушания - достигается в сообщении сочетанием информативности и избыточности, новой и знакомой, известной информации ;

7. важна четкая *структурированность текста* и композиционная *прозрачность* (труднее аудируются тексты с *инверсией* содержания, когда, к примеру, повествование начинается с конца). Эффективность понимания повышается, если ключевая информация излагается в начале аудиосообщения (90% понимания - если главная тема, цель формируется в начале, 80% - если в конце; 20% - если распределена по тексту);
8. актуальна роль установки на слушание: повышает восприятие аудиоинформации на 25%;
9. к трудностям, связанным с аудированием сообщения, относят его объем, который должен соответствовать психическим возможностям обучающихся: чтобы не вызвать перегрузки в начале объем должен быть рассчитан на 1,5-2 минуты восприятия; постепенно время продуктивного слушания увеличивается, достигая 35-40 минут и более.

Трудности, связанные с условиями предъявления текста и источниками информации. Под *условиями аудирования* понимается количество прослушиваний, темп речи говорящего. Обозначим факторы, определяющие успешность восприятия и понимания речи на слух:

1. **темп** речевых сообщений определяет быстроту и точность понимания, эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух величин: количества произносимых в минуту слов и количества речевых пауз (Гальскова, Гез: 166). Существует значительная разница между минимальным (100 слов в минуту) и максимальным (400 слов в минуту) темпом принятия аудиосообщений. Колебания темпа аудирования определяются: *темпом речи говорящего*, который может быть неравномерным; эмоциональной окрашенностью речи; важностью и *новизной* одной информации и привычностью другой: Важная информация акцентируется, сообщается медленнее; второстепенная, иллюстрирующая, дублирующая быстрее. На темп восприятия влияет также умение аудитора сокращать внутренне проговаривание;
2. **сложность темы**, 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: дыхания, хезитации (*нерешительности, припоминания*). Говорящий использует паузы для коррекции высказывания, перестройки структуры сообщения и т.д. Слушающий воспринимает паузацию как средство риторической стратегии. 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, преподавателю-русисту рекомендуется придерживаться этого темпа. При быстром темпе трудно охватить содержание услышанного, так как механизм внутреннего проговаривания отстает от скорости предъявления информации. Однако и при медленном темпе внимание ослабевает, затрудняется смысловой синтез. Поэтому важно стремиться к оптимальному для слушающего темпу предъявления информации, который бы соответствовал темпу его говорения на родном языке;
3. актуален в обучении аудированию вопрос о целесообразности **повторения** одного и того же речевого сообщения. 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 (изложение). Обильное слушание, наряду со специальными упражнениями, позволяет постепенно снять имеющиеся трудности;

4. известно, что чем больше анализаторов участвует в приеме информации (зрительные, слуховые, рукомоторные, артикуляционные), тем успешнее речевая деятельность: так, зрительный канал пропускает в секунду в 6 с лишним раз больше информации, чем слуховой. Важную роль играют зрительные опоры при слушании. Наиболее успешно аудировается сообщение учителя с опорой на картинку. Знакомый голос, тембр и темп речи, наблюдение за артикуляцией педагога подкрепляет слуховые ощущения и делает понимание более точным и полным. Сложнее понимать: незнакомый голос диктора, другие индивидуальные особенности речи.

5. **знакомые голоса** воспринимаются легче незнакомых, мужские - легче женских и детских; **тембр** и **высота** голоса влияют на аудирование следующим образом: лучше воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра; отчетливая, выразительная речь;

6. 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 и т.д.

Система упражнений при обучении аудированию. В отечественной методике чаще всего прибегают к системе упражнений, которые делятся на а) тренировочные (подготовительные) и б) коммуникативно-речевые.

Задача **тренировочных упражнений** - обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические трудности аудиовосприятия, сформировать механизмы аудирования. 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 запоминание рядов слов в определенной последовательности, с группировкой 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 в указанном значении, с умением подобрать к нему синонимы, антонимы;
5. упражнения на образование слов, принадлежащих к другим частям речи (существительных от глаголов), определение значения новых слов по их элементам; составление словосочетаний; построение предположений о содержании текста по заглавию, началу, связанные с *формированием механизма вероятностного прогнозирования и развитием языковой догадки.*

Цель **речевых упражнений** - выработать умения 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.

Литература по лекции 22. ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Основная литература

1. *Елухина Н.В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. - М., 1991. - С. 226-238.
2. *Колесникова И.А., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - Санкт-Петербург., 2001. - С. 101-106.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. - М., 1989. - С. 183-192.

Вопросы для самопроверки по лекции 22. ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

1. *Дайте характеристику трудностям аудирования, связанным с языковой формой сообщения. Какие приемы обучения, упражнения позволяют снимать трудности такого рода?*
2. *В чем специфика трудностей аудирования, связанных со смысловым содержанием высказывания?*
3. *Что подразумевается в методике под условиями аудирования. Каковы трудности, связанные с условиями предъявления аудиотекста и источниками информации? Как с этих позиций обеспечить успешность аудирования?*
4. *Дайте развернутую характеристику тренировочных и речевых упражнений при обучении аудированию.*

Лекция 23 ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ГОВОРЕНИЯ

Краткое содержание: *Понятие и виды говорения: инициативное, активное - реактивное, ответное - репродуктивное, стохастическое. Факторы, определяющие успешность обучения говорению;*

факторы, затрудняющие обучение говорению. Уровни говорения: уровень внутренней речи, уровень внешней речи. Механизмы говорения: репродукции, выбора языковых и речевых средств, комбинирования и конструирования, управления функционированием высказывания.

Понятие и виды говорения. Наиболее активная форма коммуникации, речевого взаимодействия - **говорение**. Это продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого - вместе с аудированием - осуществляется устное речевое общение. Цель говорения - выражение мыслей, передача информации в устной форме. Различают:

- **инициативное, активное говорение**, т.е. речь, исходящую из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание; при этом говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно строит содержание высказывания, выбирает языковой материал, речевые средства;
- **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, заключающаяся в воспроизведении готового текста.

На говорение как вид речевой деятельности оказывает влияние ряд факторов, важнейшими из которых являются:

- *мотив, потребность*, необходимость передать информацию, высказаться;
- *цель, характер* воздействия на партнера, способ самовыражения;
- *предмет речи*: своя или чужая мысль;
- *структура речи*: действия и операции;
- *механизмы*: комплекс навыков, обеспечивающих внутреннее, мысленное и внешнее, устное оформление высказывания;
- *средства*: языковой и речевой материал;
- *речевой продукт*: типы монологических высказываний, диалогов, полилогов;
- *условия*: факторы, определяющие характер коммуникации: **ситуация общения**, роли партнеров по общению (симметричные, асимметричные) и т.д.;
- *наличие или отсутствие опор* (фактор, связанный с подготовленностью - неподготовленностью речи). Так считается, что при обучении неподготовленной речи важно решить ряд задач: научить речи, неподготовленной во времени (*экспромтной*); научить речи, не подготовленной внешним побуждением (*спонтанной, инициативной*); добиться ее безошибочности, быстрой реакции и нужного темпа.

Факторы, затрудняющие обучение говорению. Обучение говорению - одна из сложных задач в преподавании РКИ. Трудность заключается в том, что языковым материалом нужно овладеть активно, как средством общения. При чтении и слушании воспринимается *готовый* речевой материал, хотя рецептивное восприятие в каждом случае имеет свои особенности: при чтении человек может неоднократно вернуться к непонятной информации, при слушании - подчиняется темпу речи говорящего.

""Наибольшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами изучаемого языка. Говорящий должен овладеть не только морфолого-синтаксическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости русских слов, которая специфична и, как правило, не совпадает с сочетаемостью языковых единиц в родном языке учащегося. Сознательный анализ и конструирование форм языка - один из начальных этапов овладения РКИ. Результатом обучения должно стать интуитивное владение языковым и речевым материалом "(Цветкова, 1991).

Факторы, определяющие успешность обучения говорению. Успешность обучения говорению зависит:

1) **от индивидуально-возрастных особенностей учащихся:** в младшем возрасте активно работает механическая память, преобладает конкретное и образное мышление с яркой эмоциональной окрашенностью; представления недостаточно осознаны и беспорядочны, как и знания; в обучении ощущается потребность в движениях, опоре 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, услышанному, менять приемы обучения и включать виды 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 придается наблюдению, умению находить главное, выделять опоры, облегчающие запоминание и воспроизведение. Данная возрастная группа характеризуется повышенной общительностью, выражением собственного отношения к окружающему, склонностью к рассуждениям, эмоциональностью, впечатлительностью;

старший возраст отличает высокая степень познавательно-логического поведения, умение сосредоточиться, активный поиск приемов запоминания информации; воспроизведение текстов связывается не с заучиванием, а с преобразованием текста-источника, с определенной классификационной, ассоциативной, смысловой группировкой материала;

2) **от ситуативно-тематической обусловленности общения.** Речевая деятельность человека социально и ситуативно обусловлена. **Ситуация** - это *система условий*, побуждающих человека к выполнению определенных речевых действий. Ситуации делятся на **стандартные** (или стабильные), в которых поведение человека регламентировано, обусловлено регулярно повторяющимися социальными отношениями (*продавец - покупатель, начальник - подчиненный* и т.д.), и **вариабельные** (или переменные), в которых речевое поведение человека определяется изменяющимися компонентами ситуации: статусом собеседников, их образовательным уровнем, степенью знакомства, другими социально-личностными взаимоотношениями.

В процессе обучения невозможно познакомить учащихся со всеми реальными ситуациями общения. Поэтому умения говорения формируются в **учебных коммуникативных ситуациях**, моделирующих, имитирующих реальное речевое общение. Учебная ситуация отличается от **естественной** определенной детализацией компонентов, наличием вербального стимула, опор, возможностью многократного воспроизведения. На *успешность устного общения* влияет а) желание вступить в контакт, б) степень владения языковым и речевым материалом, в) личный опыт, г) состояние коммуникантов в момент взаимодействия, д) время общения (достаточное или недостаточное для принятия коммуникативного решения), е) место общения (профессионально-деловая или личная сфера), ж) когнитивное содержание высказывания, знание темы общения, з) знания о партнере.

Умение ориентироваться в ситуации отражается на структуре и объеме высказывания, отборе языковых средств. На начальном этапе обучения ситуации задаются преподавателем, который использует для этого иллюстративную наглядность, определяет тему, коммуникативную задачу, языковой материал - это **управляемые учебные ситуации**.

На продвинутом этапе обучения используются **частично управляемые и свободные ситуации**: например, в ролевых играх выбор обстоятельств общения, стратегии поведения, языкового, речевого, этикетного материала предоставляется учащимся.

Преподаватель контролирует правильность общения.

В обучении говорению особая роль принадлежит **проблемным ситуациям** (ролевым играм, этюдам), стимулирующим учащихся на совершение речевого действия, в соответствии с заданной ситуацией.

Уровни говорения соотносятся с фазами речевого акта и включают:

1. **уровень внутренней речи:** связан с действием **мотивов-целей**, являющихся *смыслообразующими* факторами, и **мотивов-стимулов**, выполняющих роль *побудительных* факторов. Мотивы задают варианты речевого поведения и определяют выбор вербальных и невербальных средств. На данном уровне процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, прогнозированием предстоящего высказывания. При этом говорящий оценивает компоненты ситуации, очевидные для него. Внутренняя речь на неродном языке зависит от степени владения им, имеет более развернутую форму в начале обучения и осуществляется по схеме: программа > высказывание на родном языке > высказывание на изучаемом языке. С освоением РКИ промежуточное звено (формулирование высказывания сначала на родном языке) исчезает. На начальном этапе внутренняя речь помогает формировать фразовые стереотипы, развивает речевой слух, создает слуховой образ слов, словосочетаний, соотносит их со звуко-зрительными ассоциациями. *Редукции, свертыванию* внутренней речи способствуют наглядные опоры, ключевые слова, речевые формулы и клише, план, вопросы, предваряющие высказывание;
2. **уровень внешней речи** - это реализация, продуцирование речи с помощью *узловых средств сообщения*: глаголов, служебных слов, существительных, местоимений и ориентирование в условиях общения. Основными признаками внешней речи является ее *озвученность, адекватность ситуации* общения, *эмоциональная окрашенность*.

Психофизиологические механизмы говорения. Психологическая структура акта говорения включает **четыре фазы:**

1. **побудительно-мотивационную**, когда под влиянием определенного мотива и при наличии конкретной цели высказывания проявляется потребность человека в общении;
2. **аналитико-синтетическую**, когда осуществляются умственные действия по формулированию мыслей; при этом активен механизм внутреннего оформления высказывания, который обеспечивает выбор слов, грамматической структуры фраз, их трансформацию;
3. **исполнительную**, связанную со звуковым, интонационным оформлением мысли (напомним, что на начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению осуществляется через родной язык);
4. **контролирующую**, сигнализирующую о возможных ошибках; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, который формируется в процессе речевой практики, и сличения с эталоном собственной речи .

Выработка необходимых устно-речевых умений осуществляется с помощью психофизиологических **механизмов говорения**. Е.И. Пассов (1989) относит к ним:

- **механизм репродукции**, который обеспечивает воспроизведение готовых структурно-смысловых блоков. В речи всегда есть элементы репродукции (по данным Э.П. Шубина, репродукция готовых блоков в английской речи составляет 25%), употребление **рекуррентных (повторяющихся)** элементов сокращается с развитием речи. Речевая **репродукция** может быть **полной** (воспроизведение текста-образца), частичной, может представлять собой **репродукцию-трансформацию** (например, передача одного и того же содержания в новой форме). В обучении говорению механизм репродукции следует формировать и развивать как одну из предпосылок говорения, с помощью готовых речевых форм: *Как Вас зовут? Сколько Вам лет?* и т.д.;
- **механизм выбора языковых и речевых средств:** на выбор слов влияют цель, задачи, ситуация общения, отношения между говорящими, общность жизненного опыта и многое другое. Чем

осознаннее связь слова с разными факторами, тем выше вероятность уместного употребления слова. Факторы, влияющие на выбор речевых образцов, выявить труднее, поэтому, обучая грамматической стороне речи, важно установить связь между грамматической формой и ее функцией в определенных коммуникативных актах (указать на причину, время и т.д.);

- **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 по аналогии с моделью, которая хранится в его памяти, на основе чувства языка, 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, регистру и стилю общения и т.д.;
- **механизм управления функционированием высказывания** (*механизм дискурсивности*) позволяет реализовывать речевые стратегии и тактики говорящего: оценивается ситуация по отношению к коммуникативной цели (*стратегия*), воспринимаются сигналы обратной связи, т.е. реплики собеседника, его невербальное поведение, и принимается решение относительно содержания и формы высказывания (тактика).

Обучение говорению связано также с формированием и совершенствованием традиционных общеречевых механизмов: **памяти, упреждения** (прогнозирования), **эквивалентных замен, осмысливания.**

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

Литература по лекции 23.

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ГОВОРЕНИЯ

Основная литература

1. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1985.
2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991.
3. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке. - М., 1980.
4. *Алхазишвили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью. - М., 1988.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А.Н. Щукина. - М., 1990. - С. 114-124.

Вопросы для самопроверки по лекции 23.

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ГОВОРЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

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, социально-коммуникативным ролям: симметричным/ асимметричным?
5. Какие фазы включает акт говорения? И почему в обучении важно учитывать эти фазы? Дайте характеристику уровням говорения.
6. С помощью каких механизмов вырабатываются умения говорения? Охарактеризуйте механизмы говорения?

Лекция 24 ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Краткое содержание: Подходы к обучению говорению: индуктивный, дедуктивный, интегральный. Цели обучения говорению. Психологические и лингвистические особенности монолога. Обучение монологу-описанию, повествованию, рассуждению. Этапы работы над монологическим высказыванием. Система упражнений при обучении монологу.

Подходы к обучению говорению. В отечественной методике принято рассматривать три основы, определяющие особенности обучения конкретному виду речевой деятельности: *психологические, лингвистические, дидактические*. Подход к обучению в узком смысле слова предполагает опору на один из перечисленных компонентов.

Существует два взаимодополняющих подхода к обучению иноязычному говорению. Один из них - **индуктивный** - представляет собой путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями различного уровня к их последующему комбинированию, 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, порождать связные высказывания.

Другой подход - **дедуктивный** - связан с овладением образцами речевых произведений, целостными актами общения. В этом случае формирование навыков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готовых монологических текстов, диалогов, полилогов, которые рассматриваются в качестве эталона для построения подобных им текстов. Обучение варьированию лексического наполнения образца, отработка элементов направлены на самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

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

Цели обучения говорению. Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях. Поскольку овладение языком носит **уровневый характер**, умение говорить отличается на разных уровнях степенью правильности, прочностью сформированности навыков и умений, охватом сфер, ситуаций, тем общения. В рамках **порогового уровня** владения языком (в российской традиции - ТРКИ-1), который

обеспечивает жизнедеятельность человека в стране изучаемого языка, необходимо уметь общаться в условиях непосредственного контакта, т.е. понимать устные высказывания партнера по общению и реагировать на них в рамках повседневной и профессионально-трудовой сферы; уметь рассказать о себе, окружающих, прочитанном, услышанном, выражать отношение к предмету высказывания и полученной информации.

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

Монолог - речь одного лица, обращенная к другому лицу или группе лиц (собеседников, слушателей) с целью передать информацию, выразить свои мысли в более или менее развернутой форме. Монологическая речь

- носит *однонаправленный характер* сознательного воздействия на людей посредством языка; от говорящего зависит эффективность коммуникации;
- *целью* монологического высказывания может быть либо информирование собеседника, либо воздействие на него, убеждение, побуждение 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 передать тематическое содержание высказывания;
- обладает *связностью, логичностью, последовательностью*, так как развивает идею, уточняет, дополняет, обосновывает ее;
- характеризуется *коммуникативной направленностью*, смысловой завершенностью, *усложненным синтаксисом* и разноструктурностью предложений;
- *выразительностью* и стилистической отнесенностью.

Разновидности монологов. Монологическая речь как объект обучения характеризуется рядом параметров: содержанием, последовательностью высказываний, их смысловой и логической связью, самостоятельностью. Монолог - "организованный" вид речи, это означает, что планируется не только отдельное высказывание, но и сообщение в целом.

В зависимости от коммуникативной задачи и коммуникативной установки говорящего, монологи различаются структурно и содержательно: монолог-описание, сообщение, повествование, рассуждение. Каждый из перечисленных монологов (хотя они и переплетаются в естественной коммуникации) обладает определенной направленностью содержания и композиционно-структурными признаками.

Монолог-описание имеет целью 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. Повествование передает динамику событий за счет широкого употребления глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений.

Монолог-рассуждение представляет собой процесс получения нового знания о предметах, событиях, явлениях и сообщении 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 - рассуждения.

Общие и частные признаки видов монологов служат структурными и смысловыми ориентирами, опираясь на которые можно учить построению монологического высказывания по образцу, воспроизведению информации с определенной коммуникативной установкой, формированию навыков создания собственного высказывания.

Обучение монологу. В отечественной методике сложилась практика начинать обучение монологу с описания (комнаты, человека, города, природы), включая элементы повествования, далее обучать повествованию и рассуждению.

Е.И. Пассов предлагает следующую **этапность работы** при обучении монологическому высказыванию:

1. на первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме;
2. на втором этапе обучать логическому развертыванию мысли, ее пояснению;
3. на третьем этапе обучать умениям рассуждать, сопоставлять, обобщать, увеличивая объем информации. Все три этапа работа над фонетически, грамматически, лексически правильной речью.

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, отношения 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.

Монологические речевые умения формируются с помощью 1) полных ответов на вопросы; 2) ситуативных высказываний по знакомому тексту; 3) описания картинок; 4) микротемных высказываний с опорой, затем без опоры на план; 5) высказываний на основе нескольких текстов; б) высказываний на основе новой темы в форме рассуждения.

Упражнения должны отвечать ряду требований: быть посильными по объему, развивать разные виды памяти, восприятие, мышление, быть целенаправленными и мотивированными, активизировать интеллектуальную деятельность учащихся, быть естественными по содержанию и способу выполнения.

Центральное место в обучении монологу отводится **пересказу**: *близкому к тексту, 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. Используются следующие 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 лексико-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.

Литература по лекции 24. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Основная литература

1. Методика преподавание русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. - М., 1990. - С. 222-225.
2. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению. - М., 1989. - С. 176-183.
3. *Клобукова Л.П.* Обучение языку специальность. - М., 1987.
4. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. - М., 1980.
5. *Носенко Э.Л.* Эмоциональные состояния и речь. - Киев, 1981.

Вопросы для самопроверки по лекции 24. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Вопросы для самопроверки

1. *Охарактеризуйте подходы к обучению говорению, существующие в отечественной методике.*
2. *Какова специфика целей при обучении говорению и как в них учитывается уровневый характер овладения РКИ?*
3. *Почему в обучении говорению необходимо учитывать психологические и лингвистические особенности монолога?*
4. *Какие особенности свойственны монологу-описанию, повествованию, рассуждению?*
5. *Какие этапы работы выделяют при обучении монологическому высказыванию?*
6. *Какова система упражнений, формирующих монологические речевые умения?*

Лекция 25 ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Краткое содержание: *Психолингвистические и лингвистические особенности диалога и полилога. Структура диалога: реплики краткие - развернутые, инициативные - реактивные; диалогическое единство. Основные типы диалогических дискурсов: одномодальный (диалог-согласие, диалог-несогласие, диалог-расспрос, диалог-переспрос) - разномодальный диалог (диалог-спор, диалог-полемика). Дедуктивный и индуктивный пути обучения диалогу.*

Диалогическая речь используется для непосредственного, контактного взаимодействия между двумя или несколькими собеседниками; при этом 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 объединены ситуацией и темой, направлены на обмен информацией и мнениями, на побуждение к действиям, выражение эмоциональной оценки при соблюдении норм речевого этикета.

Психологические свойства диалога, условия протекания и правила этикета определяют особенности содержания и языкового оформления диалогической речи. 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 норм 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;
- *общность ситуации*, объединяющей говорящих;
- определенность *социально-коммуникативных* ролей участников общения (*например, продавец - покупатель, врач - пациент, водитель - пассажир*).

Поскольку в отечественной методике обучение видам речевой деятельности взаимосвязано, формирование монологических навыков и умений и умений взаимодействия (интеракции) осуществляется параллельно. Это объясняется также тем, что в условиях естественного общения монолог в чистом виде встречается редко, а в диалоге реплики могут иметь объем монолога (к примеру, при обсуждении общественно-политических проблем).

Внимание к диалогу и монологу неодинаково на разных этапах обучения. Как правило, начинается обучение 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.

Структура диалога Диалог разной степени свернутости или полилог (групповое обсуждение проблемы, дискуссия, свободная беседа) являются продуктом устной формы речи, которая представляет собой процесс **непосредственного речевого общения**, характеризуется поочередно сменяющимися репликами; собеседники при этом выступают попеременно в роли то говорящего, то слушающего. 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 инициатива продолжать общение*). Это факторы, затрудняющие обучение диалогу.

Структурно диалог состоит из соединения **реплик**. Реплика представляет собой высказывание говорящего, обращенное к собеседнику. Ее "границей" является смена высказываний говорящих. Реплики отличаются функционально-коммуникативным разнообразием и разной степенью развернутости: могут состоять из одного слова, словосочетания в функции предложения, представлять собой микромонолог, т.е. бывают **краткими и развернутыми**.

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, связанные 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 *двучленными* (двойные реплики), и *чаще трехчленными* (тройные реплики): слова первого собеседника - реакция второго собеседника - ответная реакция первого собеседника. 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 насчитывается 16 типов диалогических единств). **По цели** диалоги могут быть повествовательными, вопросительными, побудительными, утвердительными, отрицательными.

Основные типы диалогических дискурсов. Коммуникативные установки говорящих (сообщение информации, выражение отношения и др.) определяют **диктальный** или **модальный характер диалога**: диктальный направлен на сообщение или получение информации, модальный - на выражение отношения к фактам, информации. К **одномодальным диалогам** относятся *диалог-согласие* (унисон), *диалог-несогласие* (диссонанс), *диалог-расспрос*, *диалог-переспрос*, к **разномодальным** - *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 обусловлено:

- количеством коммуникантов (два, несколько);
- отношениями, ролями коммуникантов (симметричные, асимметричные); чередованием реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданностью - незаданностью темы, коммуникативной задачи;
- способом развития темы (описательный, аргументированный и др.);
- совпадением или несовпадением интересов коммуникантов (диалог-согласие, сотрудничество, спор и др.);
- характером *социальной ситуации* (симметричные диалоги: бытовой разговор, обмен информацией; асимметричные: расспрос, диалоги в сфере обслуживания).

Разноаспектность оппозиций, лежащих в основе диалогов, не позволяет выстроить их в единую систему, но дает возможность осознанно подойти к отбору аутентичных диалогов для обучения, с учетом присущих им характеристик и логических схем развертывания.

Обучение диалогу. В обучении диалогическому дискурсу следует руководствоваться дидактическим принципом "от простого к сложному". 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, трансформации лексического наполнения и грамматического оформления. Рациональным и положительным в данном способе является: 1) выработка умений вести диалог на темы, близкие к заученным; 2) глобальность усвоения: от

интонационно-синтаксического блока анализ "спускается" к его отдельным элементам. Недостатки подхода также очевидны: невозможно заучить все типы диалогов, сам процесс заучивания ограничивает возможность будущего свободного взаимодействия в изменяющихся условиях. *Индуктивный способ* предполагает путь овладения элементами диалога, а затем формирование навыков и умений его самостоятельного ведения в учебно-речевой ситуации. В современном обучении этот способ более распространен. Технология обучения диалогу такова: 1) представление образца не для заучивания, а для имитации и анализа; 2) обучение планированию диалога; 3) научение развертыванию 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 является обучение не столько речевой реакции на опорную реплику, сколько умению инициировать диалог, опираясь на ситуацию и ее переменные.

Литература по лекции 25. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Основная литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Фактор адресата // Изд. АН СССР. Сер. литер. и яз. - М., 1981. - Т. 40. - № 4.
2. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий. - М., 1992.
3. *Дзюбенко О.Г., Присяжный Т.В.* Культура дискуссии. - Киев, 1990.
4. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. - М., 1986.
5. *Крысин Л.П.* Речевое общение и социальные роли говорящих. - М., 1976.
6. *Седов К.Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности. - Саратов, 1998.
7. *Скалкин В.Л.* Обучение диалогической речи. - Киев, 1986.

Вопросы для самопроверки по лекции 25. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Вопросы для самопроверки

1. *Каковы, по вашему мнению, особенности диалога? Почему диалог, как правило, поматематичен, эллиптичен, эмотивен, спонтанен и т.д.?*
2. *Как в рамках диалогического акта сочетаются рецепция, репродукция, продукция?*
3. *Какие основные типы диалогических дискурсов встречаются в естественной коммуникации? Аргументируйте ответ примерами.*
4. *Согласны ли Вы с тем, что в обучении диалогу важно соблюдать ди-дактический принцип от простого к сложному и как это отражается на системе обучения диалогической речи?*

Лекция 26

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ЧТЕНИЯ

Краткое содержание: Чтение как цель обучения. Речевые механизмы чтения: речевой слух, речевая артикуляция, механизмы памяти, упреждения, эквивалентных замен, осмысливания. Уровни чтения: уровень слова, уровень словосочетания, уровень предложения, уровень текста, уровень понимания содержательной и эмоционально-волевой информации. Виды и стратегии чтения: изучающее, ознакомительное, выборочное, поисковое чтение. Условия успешного обучения чтению, Система упражнений.

Чтение - рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием письменного текста. Чтение, являясь компонентом коммуникативно-социальной деятельности личности, обеспечивает одну из форм общения - письменную. Поскольку целью чтения служит получение и переработка информации, в обучении РКИ эта цель связана с выработкой умений извлекать информацию из речевого сообщения. В процессе чтения происходит декодирование (расшифровка) графических символов, букв и их перевод в мыслительные образы.

Чтение как цель обучения. С психологической точки зрения, чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из **техники чтения** (средство обучения) и **понимания при чтении** (цель обучения), в основе которого лежат определенные речевые механизмы.

Основные **речевые механизмы** чтения следующие:

- **речевой слух** - способность человеческого слуха к анализу и синтезу речевых звуков 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, понимания слов, различения их лексических значений. Развитие речевого слуха тесно связано с речевой артикуляцией;
- **речевая артикуляция** - способность речевых органов к совместной деятельности для произнесения звуков речи. Для правильного произнесения каждого звука необходима определенная система движений органов речи (*артикуляционная база*), которая формируется под влиянием слухового и речедвигательного контроля за правильностью произношения. В обучении РКИ разграничивают а) фонемы, близкие к фонемам родного языка учащихся (они усваиваются путем имитации), б) фонемы, имеющие как общие, так и отличительные свойства с фонемами разного языка, в) фонемы, не имеющие акустических и артикуляционных аналогов в родном языке учащихся (две последние группы требуют тщательной тренировки);
- **механизмы памяти** (оперативной, кратковременной, долговременной): учитывая индивидуальные различия памяти учащихся, разную способность индивида закреплять и сохранять

прошлый и накапливаемый языковой и речевой опыт, необходимо в процессе чтения формировать у учащихся различные виды памяти;

- механизм вероятностного прогнозирования (упреждения, антиципации) - "мысленный обгон в процессе чтения" (Фейнгерберг И.), а также предвосхищение тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. **Вербальное прогнозирование** - умение строить *вербальные гипотезы* на уровне слова, словосочетания, предложения: "Сегодня ... (*гипотеза*) будет хорошая погода".

Смысловое прогнозирование связано с *предвосхищением информации на уровне содержания*, например, прогноз содержания по заглавию текста. Необходимым условием успешного прогнозирования является наличие и систематизация имеющегося языкового опыта. При обучении РКИ данный механизм, как правило, не создается заново (исключение представляет методика обучения неродному языку детей), он лишь "оснащается" средствами нового языка и совершенствуется в системе упражнений;

- **механизм эквивалентных замен** - способность передавать "своими словами" воспринятые языковые знаки в элементы смысла, преобразование так называемого "текста в себе" в "текст для себя";

- механизм осмысливания - способность преобразовать словесную информацию в образную, сжимая ее за счет опускания подробностей.

Речевые механизмы чтения формируются в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, а также 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.).

Уровни чтения. Понимание при чтении достигается 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.

3. 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 связаны с количественным расхождением словаря читающего и лексикой текста, а также с многозначностью русских слов, употреблением слов в переносном значении, с синонимами, антонимами.

Уровень предложения - более совершенный уровень понимания текста. Трудности понимания связаны с грамматикой, а также с тем, что, воспринимая предложение, читающий разделяет его на отдельные сегменты; следовательно, ему необходимо установить между ними связь и выявить их роль в высказывании. Трудны для восприятия и осмысления дистантные конструкции, связанные по смыслу, но отделенные в тексте друг от друга; вызывают трудности конструкции с инверсией (требуют восстановления последовательности слов и событий). Все это вызывает чрезмерную нагрузку кратковременной памяти, замедляет процесс понимания, требует неоднократного 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

(категориально- и ситуационно-познавательной), 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 *осмысленном чтении*, об умении переключаться с одной операции на другую (сравнивать, обобщать, связывать, выделять наиболее важное, отделять дублирующую, иллюстрирующую и другую информацию), извлекать информацию, выраженную имплицитно (в подтексте), достигать полноты, точности, глубины понимания (Лурия А.).

Виды и стратегии чтения. Прежде чем приступить к чтению, обучающемуся необходимо выбрать определенный режим, способ чтения, который зависит от материала и цели чтения, 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. Выделяют следующие основные способы чтения.

Углубленное чтение (аналитическое, изучающее, творческое) предполагает *детальное понимание* содержания, проблемы, которую решает автор, его точки зрения, выводов. Для этого необходимо осмыслить структуру текста, сопоставить мнение автора с собственными рассуждениями, обратить внимание на детали информации, осуществить анализ и синтез. При обучении РКИ используется один из видов углубленного чтения - **изучающее чтение**, при котором внимание читающего направлено на детальное восприятие текста, анализ его языковой формы, позволяющий понять все компоненты структуры текста, содержания. При установке на стопроцентное понимание скорость при изучающем чтении невысокая (50-60 слов в минуту). Чтение сопровождается остановками, перечитыванием отдельных мест. Важен подбор текстов, соответствующих познавательному опыту учащихся, реалиям их жизни, что повышает мотивацию к этому виду чтения.

Обучение изучающему чтению. связано с соблюдением ряда условий:

- *медленный темп* чтения про себя без ограничения времени;
- *перечитывание* с решением новых задач;
- *чтение сначала облегченных текстов, затем трудных* (в плане языкового материала);
- самостоятельное чтение с *обращением к словарю*.

Для успешного чтения учащийся должен научиться:

- определять важность (значимость, достоверность) информации;
- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз / толкование трудных для понимания слов / предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- составлять на основе текста план (схемы, таблицы);
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, факты от рассуждений;
- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания / широкий контекст.

Упражнения при обучении изучающему чтению включают следующие задания:

- расположите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности, обоснуйте свое решение;
- найдите в тексте второстепенную, дублирующую, иллюстрирующую;
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
- напишите план, тезисы по содержанию прочитанного;
- перескажите текст, опираясь на опорные слова и словосочетания;
- дайте письменную оценку текста;
- составьте сокращенный вариант текста.

Ознакомительное чтение (чтение с общим охватом содержания) предполагает *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 чтении учебном исключается намеренное внимание к языковой основе текста, переработка информации связана с пониманием цепи событий, отдельного эпизода, т.е. основного содержания (70-процентное понимание текста). В связи с этим на занятии или дома текст читается полностью (**сплошное чтение**), темп чтения находится в пределах 120 слов в минуту.

При **обучении ознакомительному чтению** требуется соблюдать ряд учебных условий:

- проводить чтения в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организовывать чтение как одноразовое, про себя;
- проверять понимание *основной* информации;
- исключать перевод на родной язык, так как "перевод противоречит природе ознакомительного чтения" (Фоломкина С.К., 1987).

Важно формировать следующие системы умений:

- прогнозировать содержание по заголовку / вступлению, зрительной наглядности;
- определять главную мысль;
- отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;
- использовать 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 ее использования в других видах деятельности;
- классифицировать / группировать информацию по определенному признаку;
- оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

При обучении ознакомительному чтению могут использоваться следующие упражнения:

- прочитайте план / утверждения, определите, соответствует ли он / оно последовательности изложенных в тексте фактов;
- расположите вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- 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 данные, содержащиеся в тексте; укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

Выборочное, просмотрное чтение - способ чтения, используемый для *поиска информации, установления ее новизны*, выяснения темы, круга обсуждаемых в тексте проблем. На основе этой информации читающий решает: нужен ли ему текст. Для этого бывает достаточно прочитать заголовок, отдельный абзац, предложение. Выборочное, просмотрное чтение отличает не столько степень полноты понимания, сколько скорость достижения цели чтения; при обучении требуется достичь умения за одну минуту просмотреть 1-1,5 страницы текста на изучаемом языке.

Поисковое чтение имеет целью *найти конкретную информацию*, о которой читающий, возможно, знает из других источников; при этом с обнаружением информации (правила, цифровые данные, факты) 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, скоростному (быстрому) чтению. Такие умения необходимы современному человеку, черпающему информацию, к примеру, из интернета. Для достижения одновременности понимания информации и быстрого ее просмотра требуется овладеть техникой чтения и высоким качеством усвоения прочитанного (**рациональное чтение**).

Обучение поисковому чтению связано с соблюдением ряда условий, определяющих успешность обучения данному виду чтения:

- понимание основной цели поиска - *содержательная информация*;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый или очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;
- проведение чтения на больших по объему текстах как чтения про себя.

В основе данного вида чтения лежат умения:

- определять тип / структурно-композиционные особенности текста;
- 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 известных реалий, понятий, терминов, географических названий, имен собственных;
- ориентироваться в тексте путем выдвижения мысленных гипотез;
- проводить беглый анализ предложений / абзацев;
- находить абзацы / фрагменты текста, требующие подробного изучения.

Упражнения для обучения поисковому чтению включают следующую систему заданий:

- 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, 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.

Виды реального чтения. В методике обучения РКИ виды чтения различаются:

1. по *психологической установке*, способу раскрытия содержания; выделяют **аналитическое** и **синтетическое** чтение; последнее, например, связано с владением лексико-грамматическим материалом, языковой догадкой, умением конструировать целое по отдельно воспринятым частям;
2. по степени участия родного языка в понимании читаемого; выделяют беспереводное (характеризуется преобладанием интуитивного непосредственного понимания содержания, преодолением естественного стремления переводить каждое незнакомое слово) и переводное чтение, или чтение со словарем и справочниками (обильное переводное чтение тормозит развитие речевых механизмов реального чтения);
3. по степени помощи читающему; выделяют **подготовленное** (характеризуется предварительно снятыми языковыми и смысловыми трудностями; проводится нередко на малоадаптированных и неадаптированных текстах) и **неподготовленное** чтение - учебный вид чтения, готовящего читающего к реальным условиям чтения;
4. по *форме организации учебной работы*; выделяют: **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 России);
5. по наличию *инициативы учащихся и цели чтения*; выделяют **реальное** (осуществляется вне рамок учебного процесса, позволяет мобилизовать навыки, умения чтения для познания и общения) и **учебное чтение** (связано с выработкой навыков и умений не только в чтении, но и других видах речевой деятельности).

Факторы, влияющие на понимание текста при чтении, можно разделить на две группы:

1. *факторы, затрудняющие чтение*: информационная насыщенность текста, сложная композиционно-логическая структура, наличие имплицитно выраженной ("подтекст") и эмоциональной информации, отсутствие установки на способ чтения (снижает готовность к активному чтению, к выбору конкретной тактики). Установка предполагает ориентацию читающего как на процесс чтения, так и на последующее применение полученной информации;
2. *факторы, способствующие продуктивному чтению*: степень приближения лексики, грамматики, стиля текста к лексико-грамматическому "запасу", стилю речи учащегося; использование установки как средства ориентации внимания; индивидуально-психологические особенности учащихся.

Требования к текстам для чтения. Учебный текст для чтения должен отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с несложным, последовательным изложением, соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (описание, повествование, рассуждение и т.д.); иметь заголовок, соответствующий содержанию; иметь легко вычленимые при чтении связи между смысловыми частями текста.

Литература по лекции 26. ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ЧТЕНИЯ

Основная литература

1. *Гапочка И.К.* Конструктивистские основания для текстов, проверяющих навыки и умения в чтении // Тестирование в обучении РКИ. - М., 2003. - С. 34-35.
2. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., 1973.
3. *Кузьменко О.Д., Ю Рогова Г.В.* Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М., 1991. - С. 224-238
4. *Меркулова И.И.* Система проблемных заданий в обучении чтению // ИЯШ. - 1991. - № 6. - С. 8-12.
5. *Фоломкина С.К.* Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в языковом вузе // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М., 1991. - С. 253-261.

Вопросы для самопроверки по лекции 26. ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ ЧТЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

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? Какие упражнения необходимо предусмотреть для эффективного освоения разных видов чтения?*

Лекция 27

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Краткое содержание: *Требования к текстам для чтения. Чтение как средство обучения. Методика обучения технике чтения.*

Чтение как средство обучения. Особенности чтения, которое называют "старшим братом" других видов речевой деятельности, делают его эффективным средством обучения. Неоценима роль чтения в формировании *потенциального словаря* (лексика, которую обучающийся воспринимает без словаря при чтении или слушании, хотя до этого данных слов в его речевом опыте не было). Считается, что для понимания неадаптированного текста значительного объема может потребоваться не одна тысяча слов (сравним: в "Капитанской дочке" А.С. Пушкина насчитывается 11 тысяч словоупотреблений, а в романе "Дубровский" - 10 тысяч). Однако стремиться к бесконечному расширению словаря нерационально, нецелесообразно. Читающему важно овладеть методикой распознавания незнакомых слов в тексте по опорам, морфемам, по сходству со словами родного языка, по контексту. Это расширяет языковые и коммуникативно-речевые возможности обучающихся.

Чтение развивает память, произвольное и произвольное запоминание: в текстах языковые единицы многократно повторяются, контекст дает возможность осознать их семантику, нормы употребления, соотнести с различными ситуациями. Так, **чтение вслух** используется при обучении произношению, является обязательным компонентом объяснения нового материала, служит созданию правильных слухомоторных навыков, правильному интонированию текста.

Обучение технике чтения связано с выработкой навыков и умений, которые обеспечивают перцептивную (перцепция - *чувственное восприятие, отражение объектов действительности в сознании через органы чувств*) переработку письменного текста: восприятие графических знаков и их соотнесение с определенным значением.

Отмечено, что, переходя к чтению, учащиеся допускают ошибки в артикуляции, интонировании там, где они этого не делают в устной речи. Объясняются эти ошибки трудностью сличения буквенных сигналов и их перекодирования в звуки. Причинами медленного чтения может оказаться: *ключение зрительного канала*, обладающего большой пропускной способностью и "подталкивающего" к увеличению скорости чтения. Поэтому важно научиться увеличивать *поле зрения* при чтении.

Навыки и умения техники чтения формируются во вводно-фонетико-грамматическом курсе и связаны с правильным произнесением слогов, слов и т.д. при чтении вслух и внутреннем проговаривании. Процесс формирования навыков и умений проходит параллельно с овладением графо-фонемными соответствиями, овладением другими видами речевой деятельности. Упражнения при обучении технике чтения связаны с отработкой усложняющихся элементов: букв, буквосочетаний, слов, синтагм, предложений, микротекстов; при этом озвучивание элементов связывается с установлением значения произносимого.

Важнейший показатель техники чтения - *скорость*. Уменьшая в обучении долю *громкого чтения*, учащийся постепенно достигает нужной скорости чтения.

Вместе с тем существуют некоторые проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения и указывающие, на каких моментах требуется сосредоточить усилия.

- **"регрессия"**: неоправданные, "механические" возвраты к уже прочитанному. Человек со слабой техникой чтения допускает в среднем 10-15 регрессий на 100 слов, в то время как зрелый чтец делает лишь 3-4 остановки. Регрессивные движения глаз, длина пауз зависят от сложности текста, уровня владения языком, коммуникативной задачи при чтении: так, если нужно пересказать текст, то он читается медленнее и мысленно пересказывается;

- **низкая скорость** - показатель неразвитости техники чтения: для ее увеличения необходимо добиваться регулярности чтения, повышения мотивации к чтению через отбор познавательных, ориентированных на жизненные перспективы учащихся текстов. Низкая скорость обусловлена несформированностью языковых навыков. Важно с этой целью проверять 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. Все это отрабатывается в системе упражнений;
- **артикуляция:** внутреннее проговаривание текста при чтении, способствует тому, что между читаемым и произносимым словом устанавливается прочная рефлексорная связь и вырабатывается привычка проговаривать текст вслух, затем шепотом, потом про себя. Почему? Движение губ, языка и других органов речи при чтении про себя затормаживается, хотя все эти органы находятся в скрытом движении. Интенсивность микродвижений зависит от уровня развития навыков чтения, сложности текста. Однако, 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. В качестве упражнений с этой целью следует выбрать чтение текста в установленное время, выработку навыков опоры на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, средства связи), изменение темпа чтения, и т.д.;

малое поле зрения свидетельствует о незрелом чтении, связано с большим количеством остановок по тексту (перечитыванием, осмысливанием). 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. Поэтому существует специальная система заданий для развития периферического зрения, которые может использовать читающий на неродном языке: 1) выберите слово в тексте, постарайтесь, не двигая зрачками, охватить как можно больше близлежащих слов; 2) выберите текст, проведите посередине яркую линию, скользя взглядом сверху вниз, не двигая зрачками, старайтесь читать по всей ширине строки и т.д.;

низкий уровень организации внимания снижает качество чтения. Внимание - катализатор процесса чтения. Если учащийся контролирует внимание, не рассеивает его, скорость чтения выше, понимание эффективнее; тренировка внимания - одно из условий совершенствования навыков чтения. Определить свою внимательность учащийся может разными способами: например, способом "стрелки" (слежение за секундной стрелкой в течение 3 минут) можно оценить качество и фиксированность внимания;

слабое развитие механизма смыслового прогнозирования может корректироваться специальной системой упражнений: восстановлением пропущенных слов в тексте (каждое 3 слово); восстановлением начальных, конечных букв, слогов в словах текста; методическими решениями, о которых рассказывалось в стратегиях чтения: объединение слов в тематические группы, нахождение в тексте ответа на вопрос, дополнение предложений, пересказ по опорным словам, придумывание начала, конца текста и т.д.

Литература по лекции 27.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Основная литература

1. *Гапочка И.К.* Конструктивистские основания для текстов, проверяющих навыки и умения в чтении // Тестирование в обучении РКИ. - М., 2003. - С. 34-45.
2. *Гойхман О.Я., Надеина*

3. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М., 1991. - С. 224-238
4. Настольная книга преподавания иностранного языка: Справочное пособие / Сост. Е.А. Маслыко и др. - Минск, 1999.

Вопросы для самопроверки по лекции 27. ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

1. Что понимается в методике под чтением как средством обучения РКИ?
2. Какие ключевые характеристики связаны с понятием техника чтения?
3. Какие проблемы возникают при несформированности навыков техники чтения и какие методические приемы позволяют преодолевать эти проблемы?

Лекция 28 ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ

Краткое содержание: : Понятие и история письма: механизмы письма: механизмы внутренней речи, выбора слов и речевых образцов, осмысления и др. Уровни внешней и внутренней письменной речи. Виды письменной речи: письменная речь, используемая в учебных профессиональных целях, для поддержания личностного общения; письменная речь, используемая в личных целях, творческая письменная речь.

Письмо - продуктивный вид речевой деятельности, связанный с порождением и фиксацией письменного текста.

Письменная форма коммуникации тесно связывает письмо и чтение: обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные цели: при чтении - это декодирование графических знаков в смысл, высказывание, при письме - кодирование замысла, информации в графические знаки с целью передачи сообщения адресату.

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: 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.

Двум современным видам графического письма - **идеографии** и **фонографии** предшествовала **пиктография**, так как письмо в древности начиналось с рисунка. Этапом развития пиктографии стало идеографическое письмо, состоящее из фигурных знаков в виде рисунка или объекта. Идеограммы используются до сих пор, например, в научных работах (алгебраические, химические знаки).

Преимущество фонографического письма, отражающего произношение слова, состоит в том, что: а) количество знаков в нем сокращено с нескольких тысяч до нескольких десятков, б) более точно передается содержание высказывания. Существует 3 вида фонографии: *консонантное письмо* - отражает только согласные звуки, *слоговое письмо* - передает последовательность звуков, слог (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).

Из всех форм устного и письменного общения письмо (письменная речь) и говорение наиболее взаимосвязаны. Письмо предполагает сформированность комплекса сложных речевых умений, совпадающих с умениями при порождении устных высказываний. Построение письменного текста осуществляется в определенной логической последовательности: мотив -> цель -> предмет -> адресат, т.е. пишущий "следует" от мысли, формулируемой во внутренней речи, к языковым средствам выражения мысли на письме. Вместе с тем между говорением и письмом имеются существенные психологические и лингвистические различия.

Психологические и лингвистические особенности письменной речи обусловлены следующими факторами:

- если говорящий наблюдает непосредственную реакцию собеседника на высказывание и регулирует речь, пишущий - в *отсутствии* 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 высказать суждение, что побуждает его создавать *однозначно понимаемый текст*;
- пишущий *ограничен в возможности выразительно интонировать* свою речь; отсутствие непосредственного контакта с партнером по общению, невозможность использовать мимику, жесты 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 существенными; часто с этой целью используются восклицательные знаки со скобками (так называемая "приглушенная восклицательность") в значении *"обратите внимание"*, *"подчеркиваю"* и т.д. Многоточия, сочетания знаков (2-3-х восклицательных, восклицательного и вопросительного, "нагнетание" тире и пр.) позволяют передать модальность сообщаемого, облегчить понимание передаваемого смысла;
- если говорящий чаще всего испытывает дефицит времени, то пишущий может быть *не ограничен во времени*, поэтому его *внимание* направлено *не только на содержание, но и на форму* сообщения (насколько адекватно используемая форма передает задуманное содержание, вкладываемый в него смысл). Пишущий пользуется *долгосрочным планированием* своей речи, стремится к логичности, точности, разнообразию языковых средств.

С психологической точки зрения, письмо представляет собой неразложимый процесс, состоящий из **техники письма** (как средства обучения) и **собственно письменной речи** (как цели обучения, средства общения) - продуктивной аналитико-синтетической деятельности, в основе которой лежат определенные речевые механизмы.

Речевые механизмы письма. В своем развитии письменная речь стоит после внутренней устной, предполагает ее наличие (Выготский Л.С.). Механизмы письма базируются на механизмах говорения. Так,

- **механизм внутренней речи** связан с составлением внутреннего плана, "конспекта" будущего текста, планированием, программированием содержания, в ходе которого уточняется цель, адресат, содержание речи и структурно-семантические схемы ее реализации;
- **механизм выбора слов и речевых образцов:** на работу этого механизма влияют коммуникативная цель, конкретные коммуникативные задачи, намерения, отношения между участниками письменного общения, общность жизненного опыта. Интересно в этой связи мнение Н.И. Жинкина об "интонационном укладе" записываемого предложения, ученый считает, что связанное письменное высказывание упреждается не только проговариванием порождаемого текста, но и сокращенным прослеживанием порядка изложения. **Упреждающий синтез** предполагает выбор нужных слов, распределение компонентов содержания в соответствии с замыслом, выбор подходящих для выражения того или иного смысла синтаксических структур, выделение предиката как основной части высказывания. 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 память способствуют созданию опор и ориентиров для речемыслительной деятельности пишущего;
- **механизмы комбинирования и конструирования** - центральные механизмы письма; они лежат в основе такого качества речи, как ее продуктивность. При комбинировании происходит процесс формирования словосочетаний и предложений из усвоенных языковых средств в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях; при конструировании - если высказывание не адекватно какому-либо условию (стилю, тактическому плану пишущего) - происходит изменение структуры и содержания речевой единицы;
- **механизм осмысления** (установления связей) действует на разных уровнях: с его помощью устанавливаются смысловые связи а) между понятиями, б) между членами предложения, в) между данным и новым, темой и ремой.

В процессе продуктивного письменного общения взаимодействуют механизмы речевого слуха, прогнозирования, памяти, внимания, используются такие **анализаторы** (*орган, через который осуществляется прием и анализ сенсорной информации*), как зрительный, речедвигательный, слуховой, рукодвигательный, поскольку сначала мы пишем под диктовку собственного голоса, затем просматриваем и мысленно произносим написанное, анализируя смысл, вслушиваясь в ритм, интонацию текста.

Уровни письменной речи. Описание механизмов письма свидетельствует о том, что процесс создания письменного текста сложен и 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 упреждению, т.е. созданию представлений о том, что будет написано, еще до момента написания. Это **уровень внутренней речи**, он а) проявляется в виде скрытых речедвигательных реакций, которым сопутствуют слуховые и зрительные представления слов, б) не сопровождается озвучиваем, но в) имеет свою грамматическую и стилистическую

структуру, а также специфическую речевую технику. **Уровень внешней письменной речи** представляет собой графическую фиксацию внутренней речи, т.е. ее *экстериоризацию*. 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*.

Все вышесказанное свидетельствует о специфике целей и задач обучения письменной речи.

Типология письменных сообщений. 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 Т. Хеджа (Hedge T., 1993), 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 такого рода письменных речевых сообщений являются конспекты, заметки, рецензии, краткие изложения, 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 личного 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 и т.д.

Различаются типы письменных сообщений, в основе которых преобладает **продуктивность** (их содержание и языковое оформление определяется пишущим) или **репродуктивность** (когда письменно передается информация, полученная при чтении, слушании, переработанная и представленная в разной степени свернутости с учетом конкретной цели письменного сообщения).

Литература по лекции 28. ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ

Основная литература

1. *Воронова Л.В.* Современная письменная коммуникация: лингводидактическая теория и практика: Дис. канд. пед. наук. - М., 2006.

2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - СПб., 2001. - С. 110-119.
3. Мусницкая Е.В. Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М., 1991.
4. Павлова В.П. Обучение конспектированию. - М., 1989.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. - М., 1989. - С. 210-217.

Вопросы для самопроверки по лекции 28. ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВИДЫ, МЕХАНИЗМЫ, УРОВНИ

Вопросы для самопроверки

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 как аналитико-синтетическая деятельность?*
4. *Что представляют собой уровни письменной речи и как они определяют построение обучения письму на изучаемом языке?*
5. *Можно ли при многообразии письменных сообщений, имеющих различную функционально-коммуникативную направленность, выявить основания для их классификации?*

Лекция 29 ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

Краткое содержание: *Цели обучения письму. Подходы к обучению письменной речи. Обучение технике письма: формирование графических, орфографических, пунктуационных навыков. Обучение продуктивной письменной речи. Система упражнений при обучении письму: языковые и речевые (воспроизведение, написание плана, озаглавливание, написание тезисов, изложение, конспект, реферат, аннотация, описание, сочинение, резюме, рецензия, частное письмо и др.).*

Цели обучения письму. Стимулирует процесс обучения новому языку, делает его осмысленным, направленным формулирование целей и задач обучения. Однако в области только одного вида речевой деятельности - письма - таких задач может быть достаточно много и не всегда возможно указать те из них, которые придется решать в реальной жизни пользователю языка. В повседневном общении, например, важно уметь правильно написать свое имя, имя адресата, дату, адрес; написать поздравление, письмо личного характера, владея схемой построения "русского письма"; сообщать информацию о себе, своей семье, интересах, запрашивать эту же информацию у своего адресата, сообщать в анкете, формуляре (в гостинице) основные сведения личного характера, делать записи, выписки по ходу

чтения, слушания; описывать события, факты, явления и комментировать их; уметь написать заявление о приеме на работу, письменно выполнить другие формальности и т.д. В учебной сфере изучающему РКИ нужно уметь составить план текста, тезисы выступления, зафиксировать учебно-предметную информацию, делать учебные записи, конспекты, рефераты, выписывать информацию из справочной литературы и т.д.

Цели и задачи позволяют определить методический подход к обучению письменной речи.

Подходы к обучению письменной речи. В методике обучения иностранным языкам сложилось, как минимум, два подхода, связанных с обучением продуктивной (экспрессивной) письменной речи. Один из них опирается на психолингвистические особенности порождения письменного высказывания. Поэтому в организации обучения письму определяющими являются следующие компоненты:

- творческий процесс речепорождения,
- личность пишущего,
- его коммуникативные и познавательные потребности,
- целевые установки на планируемые виды письменных сообщений,
- анализ адресата, аудитории, к которым 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, овладению лексико-грамматической риторической организацией и композицией текста;
3. обучение самоконтролю, редактированию написанного.

Второй подход ориентируется на продукт речевой деятельности - письменное высказывание, текст, речевое произведение (Виноградов В.В.). Объектом овладения является форма и организация письменного дискурса. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие продуктивной (экспрессивной) письменной речи тесно связано с обучением рецептивной форме письменной коммуникации - чтению. Поэтому умения при обучении письменной речи формируются в процессе обучения разным видам чтения при: **изучающем чтении** - а) это выписывание определенных сведений, суждений, аргументов, выводов; б) записи с целью сравнения, классификации и обобщения фактов; в) подробное изложение прочитанного; при **ознакомительном чтении** - а) это формулирование идеи, замысла автора; б) запись основных фактов текста; в) составление резюме; г) запись собственного мнения о прочитанном (Мусницкая Е.В., 1991). В процессе такого 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 примеры, аргументы; 5) умение делать обзор, комбинирование, объединение информации; 6) умение давать характеристику, выражать оценку, собственное отношение к излагаемому (согласие - несогласие, одобрение, порицание, удивление и пр.); 7) умение реферативно излагать информацию, аннотировать, резюмировать ее и др. Данный подход к обучению письменной речи называют **текстовым**. Его опорой являются данные лингвистики об особенностях письменной коммуникации и их проявлении в тексте как речевом продукте. Текст выступает в роли образца, подлежащего анализу, воспроизведению. Типичная схема работы при обучении связной продуктивной письменной речи такова: от анализа текста-образца (с постепенным уменьшением опоры на образец) к созданию самостоятельного письменного сообщения. При текстовом подходе обучение письму включает несколько этапов:

1. чтение, осмысление и анализ текста: языковой, смысловой, стилистический, композиционный;
2. построение высказывания по аналогии с текстом-образцом;

3. написание самостоятельных письменных сообщений.

В обучении РКИ приемы указанных подходов сочетаются в зависимости от уровня владения языком и потребностей обучающихся.

Обучение технике письма. Методика обучения письму зависит от этапа обучения. Прежде чем сформировать навыки и умения репродуктивной и продуктивной письменной речи, необходимо овладеть **техникой письма**, т.е. познакомиться с русским алфавитом, овладеть правилами русской графики, орфографии и пунктуации. Обучение технике письма лежит в основе обучения письменной речи.

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 проходит 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 для иностранцев определенную трудность).

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, китайцы, использующие в своей письменности соответственно индийское, арабское, иероглифическое письмо, сталкиваются в подобных случаях с трудностями: они могут увеличивать размер строчных букв и уменьшать высоту прописных, писать буквы к, л выше строки пренебрегать характерным для русского письма наклоном. Вместе с тем эти нарушения, по мнению методистов, вполне допустимы, так как не затрудняют письменную коммуникацию.

Обучение русскоязычному письму связано с обучением графике, в меньшей степени каллиграфии. **Каллиграфия** (*от греч. *kalligraphia* красивый почерк*) представляет собой умение писать четко, разборчиво, красиво, искусно; **графика** (*от греч. *grapho* пишу*) включает совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания и др.) для письменного отображения звуков и звукосочетаний. Графическое и каллиграфическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций: звукового представления, звукового и зрительного восприятия, ассоциирования звуков с соответствующими графемами, ручной деятельностью, сочетающейся с внутренней речью. Трудности овладения графикой объясняются, помимо несовпадений алфавитов в родном и русском языках, рядом причин:

1. несоответствием в 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 - грип*);
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*.

На начальном этапе обучения письму причиной ошибок является несформированность слухопроизносительных навыков. Поэтому следует уделять внимание звуко-буквенным соответствиям, так как пишущий отталкивается от произношения слова.

Развитию графических навыков способствуют такие упражнения, как:

- 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.

В обучении русской орфографии учитывается, что орфография (от греч. *orthos* прямой, правильный и *grapho* пишу) представляет собой исторически сложившуюся систему правил написания. 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.

Основной принцип *русской орфографии морфологический*; это означает, что каждая морфема (приставка, корень, суффикс) пишется одинаково, хотя в зависимости от фонетических условий произносится по-разному (*вода - воды*). Написание некоторых слов подчинено фонетическому принципу: они пишутся так, как произносятся: *безыдейный, возник, восстановить*. В написании слов иногда проявляется традиция (так писали раньше), это касается, например, буквы г в окончаниях прилагательных (*нового*), буквы ь в окончании глаголов (*делаешь*), букв а - о в одной и той же корневой морфеме (*загорать, но загар*).

Исторический (опора на традицию) принцип написания характерен не только для русского, но и для английского, французского языков, что затрудняет формирование орфографических навыков, требует заучивания слов наизусть.

Правила орфографии даются учащимся по мере знакомства с русскими словами или грамматическими формами. Преодолению трудностей способствует работа над составом слова, различного рода *орфографические диктанты*: слуховые, зрительные, зрительно-слуховые (или буквенные, звуковые, буквенно-звуковые, слоговые, словарные), самодиктанты, взаимодиктанты, а также специальные упражнения: а) копирование текста (списывание) с целью закрепления правильного написания; б) списывание, осложненное дополнительными заданиями (заполнением пропусков, подчеркиванием определенных букв и т.д.); в) группировка слов (омографов, тематически связанных слов или сходных по составу и пр.); г) написание диктанта на фоне шума, других помех и т.д.

Пунктуация (от лат. *punctum* точка) - система правил постановки знаков препинания - один из навыков техники письма.

Современная русская пунктуация функционально и социально значима, набор знаков в тексте не случаен и хаотичен, а системно организован и значим. Назначение пунктуации состоит в членении текста в соответствии со структурным, смысловым, интонационным принципами (недаром А.П. Чехов называл знаки нотами текста, а К.Г. Паустовский утверждал, что эти знаки держат текст, не дают ему рассыпаться). Смысловая роль пунктуации обнаруживается в закреплении за знаками определенных функций и значений: текст воспринимается и понимается в соответствии с расставленными в нем знаками.

Несмотря на то что коренных изменений в системе знаков препинания не происходит, и русская пунктуация стабильна на протяжении десятков лет, тем не менее наблюдается расширение и сужение функций отдельных знаков текста. Так, в современном письме

- существует "разнобой" в оформлении прямой речи (она перестает выделяться кавычками, отсутствуют знаки, разграничивающие прямую речь и авторские слова: иногда это только запятая);
- появившиеся в конце XVIII в. кавычки, многоточие, тире сейчас активно используются, в то время как употребительные в XIX в. двоеточие и точка с запятой стали использоваться реже; к примеру, в XIX в. точка с запятой ставилась после обращений, могла разрывать однородные сказуемые; двоеточие применялось на месте постановки современного тире;
- письменную речь "захватило" парцеллирование: практически любой член предложения может быть отделен точкой или многоточием;
- двоеточие, предупреждавшее раньше о пояснении, приобретает новое, ритмико-эмфатическое (*эмфаза - выразительность*) качество: оно смысловой и графический отграничитель (в заголовках статей вторая часть после двоеточия нередко пишется с прописной буквы);
- расширяется применение тире, оно вытесняет двоеточие и запятую в сложноподчиненном предложении; многоточие развивает свои значения: указывает на подтекст, алогизм, неожиданность, неоправданность каких-либо сочетаний слов.

Формирование пунктуационных навыков - необходимый компонент процесса обучения русской просодике, интонации. Н.И. Жинкин отмечал, что "оценка ситуации и интонация коррелятивны, по интонации может быть восстановлена ситуация, а по пунктуации найдена интонация" (Жинкин, 1958). Это подтверждает важность владения правилами и навыками расстановки знаков препинания как средств выражения коммуникативного намерения пишущего, коммуникативных типов предложений.

Известно, что языки различаются по набору знаков препинания и принципам их использования, поэтому человек, незнакомый с русским языком и его пунктуационными традициями и новациями, не может осмыслить верно осмыслить письменное высказывание, тем более если смысл выражен имплицитно.

Обучение продуктивной письменной речи. В учебном процессе письмо используется как средство обучения. Это **учебная письменная речь**: выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, речевыми умениями. К ним относятся разного рода диктанты и самодиктанты (осложненные, с элементами сочинения), копирование или списывание, подстановочные и трансформационные упражнения т.д. Учебная письменная речь служит эффективным **средством обучения** и контроля.

Коммуникативная письменная речь - экспрессивный вид речевой деятельности, связанный с порождением речевого высказывания. Целью обучения коммуникативной письменной речи является формирование, развитие, совершенствование умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений, текстов. В зависимости от степени самостоятельности учащихся при создании письменного речевого сообщения письмо бывает **продуктивным** и **репродуктивным**.

Продуктивное письмо характеризуется самостоятельностью его создателя в определении содержания, языковой, композиционной формы высказывания (частное письмо, сочинение, эссе и т.д.) *Репродуктивное письмо* соотносится с письменным воспроизведением прослушанного или прочитанного сообщения. Как и продуктивное письмо, оно 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, конспект, реферат, аннотацию и т.д.

Упражнения при обучении письму. Языковые (тренировочные, подготовительные) **упражнения**, целью которых является усвоение языкового материала и выработка навыков и умений выражать мысли на письме, включают разнообразные действия с языковым и речевым материалом: имитацию, подстановку, трансформацию, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение,

расширение, перевод и т.д. Языковые упражнения могут снабжаться ключами для самоконтроля и выполняться во внеаудиторное время.

К **речевым** упражнениям относятся задания, обучающие передаче мыслей, информации в письменной форме. В их числе:

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. Так, составление плана формирует логику, повышает культуру мышления, учит последовательному изложению, развитию идеи, выражению причинно-следственных отношений, отделению существенной, главной информации от несущественной, второстепенной. По мнению психологов, составление плана представляет собой важную опору для развития памяти, для запоминания материала;
3. **озаглавливание** частей текста, **написание тезисов**. Тезисы - это своего рода развернутый план, тезис содержит краткую, сжатую формулировку абзаца, смысловой части текста. Написание тезисов способствует формированию умения обобщать прочитанное, делать из него сжатые, краткие выводы. Если для составления плана нужно уметь разложить текст на части, то для написания тезисов необходимо уяснить логическую связь частей текста;
4. **изложение** - письменный пересказ прочитанного или прослушанного текста, традиционное упражнение для формирования умений *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 мнемоническую деятельность (мнемоника - искусство запоминания - базируется на ассоциациях), поэтому такого рода тексты целесообразно использовать в начале обучения письменной речи. Тексты разветвленной структуры лучше давать на более продвинутых этапах обучения. Обучение изложению позволяет: а) совершенствовать умения понимать, запоминать рецептивно воспринимаемую информацию; б) вырабатывать умения ориентироваться в тексте, определять смысловые вехи, логическую последовательность 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, проверку 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 - выбор из текста (аудиотекста) опорных предложений, несущих основное смысловое содержание, запись мыслей автора текста-источника в свернутой, обобщенной форме для дальнейшего использования этих записей, в частности для восстановления авторского текста. Конспектирование, будучи одним из видов аналитико-синтетической переработки информации, широко используется при обучении языку специальности. 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 замечаний по поводу содержания текста-источника. Учащимся трудно в короткий промежуток времени переформулировать информацию, передать ее в правильном русском предложении, записать, производя сокращение слов. Поэтому конспектированию следует учить целенаправленно: с помощью словарных диктантов, пересказа текстов с их сокращением и выделением основной информации, с помощью составления плана прочитанного; б) **реферат** - лаконичное изложение основных мыслей текста-источника, их

систематизация, обобщение, оценка. Ключевые функции реферата - информативная, поисковая, адресная, коммуникативная. Существуют разнообразные варианты данной формы репродуктивно-продуктивной письменной речи. Наиболее распространен реферат-резюме, сжатое изложение основных положений, исключая второстепенную информацию, детали, примеры, исторические экскурсы и отступления. В реферате однородные факты группируются, цифровые данные систематизируются. Собственно говоря, он представляет новый вариант композиции текста. В нем исключаются сравнения, образные выражения, сокращается количество вводных слов и придаточных предложений, разукрупняются сложные обороты, синтаксические конструкции и др. Этот непростой речевой процесс предполагает определенную последовательность умственных действий по извлечению и переработке содержания источника. Задействуются такие мыслительные операции, как выбор, сличение, комбинирование, перестановка. Для реферирования необходимо овладеть следующими языковыми и речевыми навыками и умениями: делать лексико-грамматическое перефразирование, применять принятую терминологию, использовать аббревиатуры и сокращения при записи употребительных словосочетаний и терминов, корректно оформлять ссылки, прогнозировать тематическую направленность текста и его частей по заголовку и ключевым словам, членить текст на смысловые части, устанавливая 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 словосочетаниями, 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.;

6. **аннотация** и аннотирование соотносятся с кратким, максимально сжатым, связным изложением содержания текста-источника с целью сообщения адресату кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности, назначении. Обычно содержит краткое описание, выходные данные, сведения об авторе. Это предельно сжатая характеристика материала, носящая справочный характер. Обучению аннотированию строится 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), выделить главную мысль частей текста, сгруппировать их 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.;

7. **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;

8. **сочинение** - сложный вид творческого упражнения. 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*. Сочинение может принадлежать к одному функционально-семантическому типу текста или к их комбинации. Обучение сочинению начинают с повествования, затем следует описание и рассуждение. Сочинения различаются не только по жанру и типу создаваемого текста, но и по *характеру психологической опоры* (зрительно-слуховая, с привлечением собственного опыта, наблюдательности, воображения), *по организации материала* (логическая, хронологическая, пространственная, причинно-следственная, образно-эмоциональная), *по целевому заданию* (с использованием текста-образца, отобранного лексико-

грамматического материала). Целесообразно строить обучение в такой последовательности видов сообщений: план, конспект, резюме текста, изложение, аннотация, реферат по серии текстов, сочинение или эссе. Активизация языкового и лингвострановедческого материала, составление плана сочинения, устное его проговаривание и воспроизведение и т.д. - этапы подготовительной работы, предшествующей написанию сочинения;

9. **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;

10. **рецензия**, отзыв 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. Рецензия, как и план, аннотация, резюме и др., связана с осуществлением сложной речемыслительной деятельности - компрессии текста: при этом происходит глубокое проникновение в смысл текста, отбор наиболее существенных фактов и смыслов и их краткое изложение в перефразированном виде. Обучение компрессии предоставляет возможность взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных навыков и умений;

11. **быстрое**, или **автоматическое, письмо** представляет собой упражнение, в ходе выполнения которого происходит порождение семантических ассоциаций в соответствии с темой предстоящего письменного сообщения и их одновременная краткая запись для 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;

12. **частное бытовое письмо** используется как задание в творческой письменной речи на начальном этапе. Пишущий должен не только продумать содержательную канву письма, но и оформить его в соответствии с русской эпистолярной традицией: обратиться к адресату с приветствием, выразить извинение за молчание, благодарность, к примеру, за поддержку, изложить суть письма, рассказать об актуальных событиях своей жизни и жизни общих знакомых, задать вопросы, относящиеся к открытой личной зоне и профессиональной (иной) деятельности адресата, высказать свои пожелания адресату, завершить письмо.

Литература по лекции 29. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

Основная литература

1. *Ветницкий В.Г., Иванов В.Ф., Моисеев А.И.* Современное русское письмо. - М., 1974.
2. *Hedge T.* Writting. - Oxford: OUP, 1993.
3. *Каспарова М.Г.* Психология обучения письму. Учеб. пособие. - М., 1977.
4. *Попова Т.И., Юрков Е.Е.* Уровень коммуникативной компетенции как объект тестирования // Преподаватель. - 1998. - № 4. - С. 10-17.

Вопросы для самопроверки по лекции 29. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВУ ОБЩЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

1. Каковы, на ваш взгляд, основные цели обучения письму? Почему в современном общении возросла доля письменной коммуникации? Обоснуйте свой ответ.
2. Какие эффективные подходы к обучению письменной речи существуют в дидактике обучения РКИ?
3. Что включает в себя методическое понятие техника письма и как организуется обучение технике письма в учебном процессе овладения РКИ?
4. В чем особенности обучения иностранцев русскому алфавиту, каллиграфии и графике, орфографии и пунктуации?
5. Как влияет овладение техникой письма на обучение продуктивной (экспрессивной) письменной речи?
6. Охарактеризуйте языковые (тренировочные) и коммуникативно-речевые упражнения, направленные на формирование навыков и умений в письме, письменной речи.

Лекция 30

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ОВЛАДЕНИЯ РКИ.

УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Краткое содержание: Характеристика средств обучения а) для учащихся; б) для преподавателя; в) для учащихся и преподавателя. Методическое назначение и особенности средств обучения.

Средства обучения - один из основных компонентов системы обучения, включающий в себя комплекс учебных, учебно-методических пособий, инструктивных и нормативных документов (например, стандарт, требования к уровню владения языком), разнообразное оборудование, средства наглядности, выполняющие дидактические функции, включая технические средства обучения (ТСО). С помощью средств обучения осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. К средствам, адресуемым преподавателю РКИ, относят книги для преподавателя, инструктивные материалы - программы, методические пособия, компьютерные разработки. К средствам, предназначенным для учащихся, средствам учения, в первую очередь, относятся учебник и дополняющие его пособия: сборники упражнений, книги для чтения, словари, справочники и т.д.

Существуют средства обучения, в равной степени предназначенные для субъектов учебного процесса - педагога и учащегося, как-то: лексические минимумы (алфавитный список слов, которые должны быть усвоены обучающимися за определенный период учебного времени), аудиовизуальные средства обучения, представляющие собой, с одной стороны, учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации (радиопередачи, магнитопись, кино-, теле-, видеоматериалы, рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи; с другой - технические устройства для предъявления звуковой, зрительной информации. Данные средства могут быть специально предназначены для занятий языком либо представлять собой естественные средства коммуникации.

Охарактеризуем основные средства обучения РКИ.

Государственный стандарт по русскому языку (как иностранному) - нормативный документ, определяющий минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и

задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено обучение. Наличие такого документа означает, что школа, вуз, государство берут на себя обязательство по обеспечению учащихся соответствующей подготовкой: "Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования" (Стандарты, 1995). На основании стандарта разрабатываются образовательные программы, которые в дальнейшем конкретизируются в учебных тематических планах. Стандарт служит также ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов. В настоящее время в России придается большое значение разработке национальных стандартов, что способствует обеспечению более высокого уровня образования и выработке отечественных документов, аналогичных общепринятым в странах Евросоюза.

Программа обучения - инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, компетенций, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения РКИ. Программа обучения сопровождается пояснительной 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, ситуаций общения). В последнее время при организации обучения РКИ используются программы обучения для обучающихся и обучающих.

Книга для преподавателя содержит методический комментарий к учебнику в целом и отдельным его компонентам. Осуществляя управление обучающей деятельностью преподавателя, 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. При выборе приемов работы с базовым учебником преподаватель имеет возможность творчески подходить к рекомендациям его авторов, следуя при этом общим методическим установкам, на которых строится концепция учебника.

Методическая литература знакомит преподавателя с существующим опытом обучения языку и тем самым способствует повышению уровня преподавания. В первую очередь преподаватель знакомится с материалом общих, частных и специальных методик, как раскрывающих универсальные закономерности обучения иностранцев языку, так и поясняющих специфические особенности овладения конкретным языком в конкретных условиях обучения. Методическую помощь преподавателю оказывают публикации в журналах "Мир русского слова", "Русский язык за рубежом", "Иностранные языки в школе", в которых характеризуется современное состояние науки о языке и его преподавании. Широкий методический кругозор, владение современными методическими концепциями позволяют педагогу-русисту лучше организовать работу учащихся по овладению РКИ.

Справочная и научная литература содержит сведения о самом предмете обучения - неродном языке и его аспектах, а также о смежных с ним дисциплинах, считающихся для методики базовыми. Такая литература расширяет научный кругозор преподавателя, позволяет ему быть в курсе научных достижений из сопредельных с методикой областей знаний, использовать эти знания на занятиях по практике языка.

Учебная программа для учащегося - вид программы, составленной с учетом стандарта и предназначенной для учащихся, желающих, например, самостоятельно подготовиться к сдаче экзамена по языку на сертификат либо представить перспективу обучения языку. Программа для учащихся содержит не

только перечень изучаемых единиц, но и конкретный справочный материал по пользованию языковыми и речевыми средствами иностранного языка.

Учебник Основным средством обучения, руководством в работе обучающего и обучающихся является **учебник**. Он содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его значимости в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции. Материал в учебнике подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает: текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, упражнения, словарь, иллюстративный материал. Учебник является центральной частью учебного комплекса, в нем реализуется концепция метода обучения.

Языковой материал учебника, образцы устной и письменной речи способствуют приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений для использования языка в различных сферах деятельности. 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 содержание учебника включаются следующие компоненты:

- **фонетический материал**, позволяющий познакомить учащихся со звуками, ритмикой, интонацией нового языка с учетом их трудностей для обучающихся: в рамках а) вводно-фонетического, б) сопроводительного курса;
- **лексический материал** обычно представлен в учебнике лексическим минимумом конкретного уровня владения языком и вводится тематически, с учетом сферы и ситуаций общения; в лексическом материале выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения; лексика усваивается на синтаксической основе, т.е. предложение рассматривается в качестве коммуникативной единицы введения, семантизации, активизации новых слов;
- **грамматический материал** в современных учебниках по РКИ представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами их употребления в речи. Грамматика вводится рационально, с учетом частотности грамматического явления и согласно принципу нарастающей трудности. Функциональный подход к представлению грамматического материала в виде моделей и речевых образцов, реализующих речевые интенции, характерен для большинства учебников коммуникативного типа;
- **социокультурный материал** включает сведения о стране изучаемого языка и культуре; материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др.;
- **тексты** учебника представляют разные сферы общения: повседневную-бытовую, общественно-политическую, образовательную, либо научную, профессионально-деловую. К ним дается лексико-грамматический, страноведческий комментарий. Важно, чтобы он 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 и различаются по назначению, характеру представленного в них материала, способу выполнения. Упражнения представляют собой систему, построенную в соответствии с нарастанием языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности формирования речевых навыков и умений, характера реально существующих актов речи. Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения.

Особое внимание разработке теории упражнений уделила И.А. Грузинская. (См. также: Ильин, 1975; Лапидус, 1970; Пассов Е.И., 1991 и др.). Наиболее распространенной является классификация, предложенная И.В. Рахмановым (1980), разделившего упражнения при обучении неродному языку: а) по их назначению - языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные (фонетические, лексико-грамматические) 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.

Возвращаясь к классификации упражнений по отношению к аспектам языка и назначению в учебном процессе, охарактеризуем **языковые упражнения**, которые направлены на усвоение учащимися формы языкового явления. 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, создание высказываний по аналогии, заполнение пропусков, конструирование фразы и структурных элементов, некоторые другие.

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений. При их выполнении внимание сосредоточено не столько на форме, сколько на содержании высказывания. Такие упражнения ситуативны, контекстны. Считается, что соотношение между языковыми и речевыми упражнениями в учебниках коммуникативного типа должно быть в пределах 1: 4. Развернутая классификация речевых упражнений была предложена В.Л. Скалкиным (1981). Согласно этой классификации различаются следующие виды упражнений: вопросно-ответные, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ. Речевые упражнения требуют от учащегося не только владения языком, но и умения последовательно, связно 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 положение между упражнениями языковыми и речевыми (Пассов Е.И., 1989). Условно-речевые упражнения предназначены для развития речевых умений. 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).

Итак, аспектные упражнения предназначены для овладения фонетическими, лексическими, грамматическими навыками, комплексные - для овладения аспектами языка в их взаимодействии. Рецептивные упражнения способствуют овладению навыками восприятия русскоязычной речи в процессе слушания и чтения, продуктивные - в процессе порождения высказывания в устной или письменной форме (см. таблицу)

Языковые, условно-речевые, речевые упражнения

Назначение	Характер	Способ выполнения
тренировочные - контрольные аспектные - комплексные рецептивные - продуктивные	упражнения в диалогической, монологической речи, аудирование, чтение	устные - письменные одноязычные - двуязычные упражнения вслух - про себя вербальные - с применением зрительной наглядности классные - домашние индивидуальные - коллективные

Охарактеризуем некоторые коммуникативные упражнения:

Вопросно-ответные задания представляют собой обмен вопросами и ответы на них, что характерно для диалогического общения. Вопросы стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, используются для их вовлечения в иноязычное речевое общение. В методике обучения русскому языку как иностранному, в зависимости от языковой формы, лексико-грамматической структуры, различают:

- общие вопросы;
- специальные вопросы;
- альтернативные вопросы;
- разделительные вопросы.

В зависимости от когнитивной сложности ответа выделяются:

- вопросы закрытого типа, или конвергентные вопросы;
- вопросы открытого типа, или дивергентные вопросы.

Вопросы закрытого типа, как правило, предполагают единственно верный ответ, который может быть сформулирован кратко. Такие вопросы чаще всего выполняют контролирующую функцию. Вопросы открытого типа не подразумевают единственно правильного ответа и вызывают различные ответы и речевые реакции. Они более сложны в когнитивном плане, служат стимулом к порождению высказывания.

Восстановление - учебно-методическое задание по реконструкции неполных высказываний или преднамеренно "деформированного текста". "Деформация" высказываний или целого текста связана с удалением из текста языковых единиц либо нарушением логического порядка в связанном тексте и предъявления его в виде разрозненных фрагментов. Прием восстановления используется в следующих видах упражнений: заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка.

Приемы драматизации, игрового моделирования активно используются в коммуникативном методе обучения. Это могут быть ролевые обучающие игры, воображаемые ситуации. Они вызывают физическую и эмоциональную активность учащихся, стимулируют их воображение, импровизацию. Предоставляя учащимся возможность непосредственного участия в речевом общении, приемы драматизации обеспечивают внимание к таким аспектам естественной коммуникации, как определенный эмоционально-психологический фон, паралингвистическое сопровождение в виде жестов, мимики, позы и движения.

Приемы драматизации улучшают психологический климат в учебной группе, усиливают спонтанность, мотивированность, сопереживание, положительную самооценку. Выбатывают у учащихся умение варьировать форму высказывания, выбирать официальный или неофициальный стиль речи, исходя из оценки говорящим условий речевого общения.

Словари. В учебнике словарь представлен либо поурочными списками слов, либо как приложение к учебнику с указанием страницы, где слово встречается впервые. Употребление слова может иллюстрироваться в предложении. Словарь - одно из ведущих средств овладения неродным языком. Изучающему язык требуются словари трех типов: двуязычные, одноязычные (толковые), специальные. Знакомство с языком начинается с двуязычных словарей. Учащиеся предпочитают пользоваться словарями небольшого объема, но они имеют существенный недостаток: в них дается лишь основное значение слова и исключаются второстепенные значения, что затрудняет адекватный перевод слова. Поэтому следует как можно раньше перейти к работе с более полными двуязычными словарями.

Наиболее полное представление о смысловой структуре и употреблении слов можно получить из **толковых словарей** изучаемого языка. К числу **специальных словарей** относятся синонимические, идеографические словари, словари антонимов, паронимов, экспрессивной лексики и др.

Виды учебников. На занятиях по языку используются различные виды учебников в зависимости от метода, который положен в основу обучения:

- **переводно-грамматические учебники.** Концепция переводно-грамматического метода обучения предусматривает заучивание грамматических правил, чтение, анализ, перевод текстов. Переводно-грамматические учебники были широко распространены до начала XX века, однако позже потеряли популярность так как перестали соответствовать практической направленности обучения неродному языку. Они давали неплохое знание системы языка, но не обеспечивали выхода в речь, что в настоящее время стало ведущей целью иноязычного обучения;
- **аудиовизуальные учебники** получили широкое распространение после второй мировой войны, когда вышел курс иностранного языка "Voix et images de France" (Paris, 1962), отразивший принцип аудиовизуального метода обучения и ставший одним из лучших курсов разговорного языка, который использовал в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком;
- **аудиолингвальные учебники** создаются на основе концепции аудиолингвального метода, разработанного в США Р. Ладом и Ч. Фризом. Учебники этого типа предусматривают работу с фонограммой. В результате многократного повторения речевого образца формируются навыки, которые составляют основу владения языком. Метод сохраняет свою популярность и в наши дни, особенно в США, где на его основе созданы многочисленные аудиолингвальные курсы;
- **сознательно-практические учебники** опираются на концепцию сознательно-практического метода, разработанного Б.В. Белявым, и сознательно-сопоставительного метода, лингвистическое обоснование которого принадлежит академику Л.В. Щербе. Для учебников такого типа, популярных для пролонгированного курса языка, характерны: установка на сознательное овладение языком при практической направленности приобретаемых знаний, навыков, умений, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности, учет конкретных сфер общения и стиля речи, учет родного языка учащихся;
- **коммуникативные учебники** реализуют концепцию коммуникативного метода обучения и ориентируют учащихся на обучение общению в различных сферах. В современных учебниках акцент смещается на обучение межкультурному общению в рамках "диалога культур";
- **интенсивные курсы:** учебники этого типа опираются на концепцию интенсивного обучения, которая разрабатывается в рамках метода активизации резервных возможностей учащихся (Китайгородская Г.А.), эмоционально-смыслового (Шехтер И.Ю.) и ряда других методов. Для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего - повседневно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при максимальной активизации психологических резервов личности обучаемого;
- **компьютерные курсы** получили широкое распространение в настоящее время. 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.

Учебное пособие представляет собой средство обучения, целью которого является обучение одному из аспектов языка или виду речевой деятельности: учебное пособие по фонетике, грамматике, по развитию речи, книга для чтения. Это могут быть сборники текстов, лабораторные задания для занятий в лингафонном кабинете. Раздаточный материал, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации создаются и для обучающихся, и для преподавателя.

Наглядные пособия. В учебниках широко используются художественно-изобразительная наглядность в виде рисунков, репродукций произведений живописи, фотографий, графическая наглядность (таблицы, схемы), а также различные способы шрифтового оформления слов, интерпретации в цвете.

Наглядные пособия - реальные и специально созданные для целей обучения изображения предметов и явлений; они способствуют формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке осознанных и прочных навыков и умений. Наглядные пособия используются на различных этапах обучения: при объяснении нового учебного материала, его 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 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.).

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. Широкое применение ТСО обусловлено потребностью в интенсификации учебного процесса, его индивидуализации, качества обучения. Создание первых ТСО было связано с попытками расширения дидактических возможностей наглядных пособий и их более качественного восприятия. Во второй половине XX в., знаменующей начало технической революции, ТСО стали органичным компонентом учебного процесса. На базе ТСО формируются принципиально новые, эффективные системы обучения, изменяющие содержание и характер деятельности педагогов и учащихся. Современный этап характеризуется переходом к созданию многофункциональных комплексов учебной техники, информационных и коммуникационных обучающих систем. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями: позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуального подхода к обучающимся, обеспечивать дистанционное обучение, использовать все виды наглядности и др.

Технические средства обучения принято подразделять на три группы: **аудитивные** (магнитофоны, радио, лингафонные средства), **визуальные** (проекторы, кодоскопы), **аудиовизуальные** (телевизоры, видеомагнитофоны, компьютеры). Отметим, что, разделяя ТСО на аудитивные, визуальные, аудиовизуальные средства, имеют в виду не только **канал передачи** учебной информации с помощью той или иной аппаратуры, но и саму **форму учебного материала**: фоно-, видеоматериалы и т.д. В то же время можно выделить формы ТСО безотносительно к каналу предъявления информации - слуховому, зрительному или зрительно-слуховому. Так, в зависимости от целей и условий создания ТСО могут быть разделены на: а) **учебные**, специально созданные для обучения: фоноупражнения, кинокольцовки, материалы для учебного телевидения и др.; б) **естественные** - каналы массовой коммуникации, адаптированные к условиям обучения либо включенные в обучение: интернет-сайты, порталы, кино- и видеохрестоматии, записи радио- и телепередач иллюстрируют вторую форму технических средств обучения.

Литература по лекции 30.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ОВЛАДЕНИЯ РКИ.

УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Основная литература

1. *Андрюшина Н.П.* Лексические минимумы в системе тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. - 1998. - № 4. - С. 24-26.
2. *Арутюнова А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка как иностранного. - М., 1990.
3. *Бим И.М.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. - М., 1977.
4. *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства. - М., 1979.
5. *Руденко-Моргун О.И.*

Вопросы для самопроверки по лекции 30. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ОВЛАДЕНИЯ РКИ. УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

1. *Какие компоненты входят в систему средств обучения РКИ?*
2. *Какие средства и каким образом управляют деятельностью а) преподавателя, б) учащегося?*
3. *Какими инструктивно-нормативными материалами могут пользоваться педагоги и учащиеся и с какой целью?*
4. *Известно, что учебник - основное средство обучения. Дайте его композиционно-содержательную характеристику. Проанализируйте компоненты учебника на примере конкретной учебной книги для практических занятий по русскому языку.*
5. *Как содержание учебника соотносится с методом обучения неродному языку?*
6. *Одной из первых теорию упражнений разработала И.Л. Грузинская. Какую систему или системы упражнений можно использовать в учебнике по РКИ?*
7. *На какие группы подразделяются технические средства обучения и каковы требования к использованию ТСО?*

Лекция 31 УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Краткое содержание: *Определение урока РКИ и его специфики; требования к уроку русского языка как иностранного. Психолингвистические особенности урока. Модели построения урока. Типология уроков. Планирование уроков русского языка. Педагогическое взаимодействие на уроке РКИ. Речь педагога как фактор успешного взаимодействия субъектов учебного процесса.*

Урок представляет собой основную организационную единицу учебного процесса; назначение урока состоит в достижении промежуточной цели обучения. Как правило, урок проводится с постоянным составом учащихся и строится с учетом программы обучения. Под **системой уроков** подразумевается серия практических занятий, объединенных одной темой, целью.

Урок русского языка как иностранного - наряду с *практической целью* - реализует *общеобразовательные и воспитательные цели*, которые соотносятся с конкретными условиями обучения (характеристика учащихся как возрастной группы, уровень владения языком и т.д.).

Урок русского языка как иностранного имеет свою **специфику**: в отличие от других предметов его основная **цель** связана с формированием **коммуникативной компетенции** учащихся. В связи с этим выделим следующие ключевые характеристики урока:

- *речевая направленность*, обучение в условиях, адекватных условиям реальной коммуникации;
- *функциональность*;
- *ситуативность*;
- *индивидуализация* процесса обучения;
- *мотивированность*, использование тем, важных для учащихся (Пассов Е.И., 1988).

Содержание современного языкового образования и закономерности процесса обучения определяют ряд обязательных **требований** к уроку:

1. урок должен предусматривать не только накопление информации, знаний, но и их **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. важной характеристикой урока - при групповой (коллективной) форме работы учащихся - является **индивидуализация** обучения - условие, обеспечивающее работу каждого учащегося в доступном темпе, стимулирование способностей и обеспечение учебной перспективы в отношении конкретного учащегося;
5. урок, как педагогическое "произведение", должен отличаться **целостностью**, внутренней **взаимосвязанностью** частей, с четким переходом от одной его части к другой в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под *внутренней структурой* урока подразумеваются шаги к достижению цели урока), единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся;
6. соблюдая основные требования к уроку, педагог вносит в проведение урока свой методический "почерк", свое **искусство**, ориентируясь в то же время на характеристики учащихся и целевые установки практического занятия;
7. на уроке должны осуществляться планомерное **повторение**, и систематический **контроль** освоенного, что позволит педагогу найти рациональные пути к оптимизации обучения;
8. главный **критерий качества** урока состоит не столько в разнообразии видов работы, сколько в достижении целей урока, в динамике обучения;
9. применение технических средств обучения - с целью повышения продуктивности обучения - должно быть не случайным, а систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;
10. неперемный и обязательный аспект проведения урока - воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся; все компоненты урока: содержание, средства, условия, педагог - должны обладать **нравственно-воспитательным потенциалом**;
11. предпосылкой к реализации вышеперечисленных требований, условием эффективности обучения является **личность учителя**, сочетающая в себе языковую, коммуникативно-речевую, поведенческую, профессионально-педагогическую культуру общения (Лернер, Скаткин, 1976).

Психологические особенности урока. Психологи, опираясь на исследования динамики основных функций центральной нервной системы, обеспечивающих работоспособность учащихся на протяжении всего урока, выделили в нем несколько фаз:

1) *фаза перехода* из покоя на заданный уровень работы, деятельности; 2) *фаза оптимальной работоспособности*; 3) *фаза усилия*; 4) *фаза выраженного утомления*. Длительность каждой фазы зависит от возраста учащихся, характера деятельности и мотивации к деятельности, состояния психики в конкретный момент деятельности, но принципиально эта схема постоянна. Фаза оптимальной работоспособности имеет тенденцию к увеличению временного интервала: от 15-20 минут до 30 минут. Как правило, "отдых" (либо переключение с одного вида работы на другой) предоставляется после 45 минут урока. С учетом фазового деления времени одного урока ученые рекомендуют предоставлять учащимся возможность некоторого "отдыха", переключения раньше, в фазе усилия. Иначе говоря, логически целостный фрагмент урока должен завершиться материалом, восприятие которого не вызывает большого напряжения (Есаджанян, 1986).

Модель построения урока подразумевает определенный набор и типичную последовательность обучающих действий педагога и учебных действий учащихся в процессе овладения иноязычными навыками и умениями. Урок РКИ отражает *модель, основанную на определенном подходе и методе*: эту модель может избрать преподаватель, автор учебника, по которому работают учащиеся. В зарубежной методике предложено несколько моделей построения уроков:

1. **модель "презентация, практика, применение"** ("три П") выделяет в уроке три этапа: *на этапе презентации* осуществляется введение нового материала (формы и значения), педагог 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, воспроизведение диалогов и др. (этот процесс с самого начала носит управляемый характер, контролируется учителем, затем возможен переход к свободному управлению); на третьем этапе учащиеся самостоятельно используют в речи усвоенные явления, педагог же регулирует их деятельность. Вариантом этой модели является *модель "три П наоборот"*: обучение начинается с выполнения коммуникативного задания учащимися, а затем, исходя из того, как они справились с заданием, осуществляется работа над лексико-грамматическими средствами, речевыми навыками и умениями;
2. **модель "вовлечение, изучение, активизация"** (Harmer, 1998) 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 языкового и речевого материала в новых для учащихся контекстах, ситуациях;
3. **модель "аутентичность, ограничение, усвоение"** Дж. Сквивинера (Scrivener, 1996) 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 и других средств.

Типология уроков, предлагаемая отечественными методистами, разнообразна и базируется на ряде оснований. Наиболее распространено деление уроков на *языковые* или *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. В уроке

выделяют также **фрагменты "передачи информации"**, когда педагог передает учащимся определенную сумму знаний, организует усвоение материала или его воспроизведение с трансформациями; и **взаимодействия**, когда основное внимание уделяется иноязычному общению в меняющихся социальных условиях.

Построение урока русского языка как иностранного, его композиция представляет собой ряд сменяющихся этапов, в которых разные виды деятельности субъектов следуют один за другим. **Этап урока** - относительно самостоятельная его часть, имеющая промежуточные по отношению к общей цели задачи. Традиционно принято рассматривать следующие этапы или компоненты урока:

- *организационный момент*; установка и цель урока;
- *введение нового материала*;
- *тренировка*; формирование навыков и их контроль;
- *формирование и развитие умений* в разных видах речевой деятельности;
- *оценка деятельности* учащихся;
- *объяснение и запись домашнего задания*.

Специфика урока РКИ проявляется в его **произвольном планировании**, т.е. преподаватель имеет возможность варьировать компоненты урока, определять их последовательность. Так, если педагог придерживается в обучении принципов прямого метода и считает, что учащийся овладевает неродным языком бессознательно, как и родным, то на уроке отсутствует этап введения, презентации материала. Если педагог полагает, что исправление ошибок отрицательно сказывается на обучении, он минимизирует или видоизменяет этап контроля.

Возвращаясь к традиционному построению урока, отметим, что организационная или **вводная часть урока** имеет важное значение: учащиеся настраиваются на работу, активизируются зрительный, слуховой, артикуляционный анализаторы, учащиеся воспринимают установку педагога на усвоение конкретного материала программы. Вместе с тем данные рекомендации не всегда используются в реальной практике: пренебрегая мотивационным потенциалом вводной части, преподаватель сразу же переходит либо к проверке домашнего задания, либо к объяснению нового материала 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 речевой деятельности между учениками. Фонетическая зарядка, короткая беседа вовлекает группу в атмосферу изучаемого 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, связана с подведением итогов работы, разъяснением домашнего задания (цель домашнего задания - углубление и активизация знаний, навыков, умений в ходе самостоятельной работы).

При планировании этапов урока полезны следующие рекомендации:

- этапы урока должны характеризоваться *связностью, тематическим единством*;
- этапы урока должны быть *логично и последовательно выстроены*;
- объединяя этапы урока общим замыслом и формой проведения (например, урок-экскурсия), следует обеспечивать *вербальную связь этапов урока ("Сначала сделаем это задание..., потом...")*, т.е. каждый последующий этап урока связывается "мостиком" с предыдущим;
- наиболее *строго организованные части урока* - его начало и конец, так называемые подвижные задания лучше сосредоточить в окончательной фазе урока, когда учащиеся устали;
- урок следует заканчивать *на позитивной ноте*, что укрепляет мотивацию, веру учащихся в свои способности.

Планирование урока. В отечественной методике планирование урока считается важным условием эффективного обучения и охватывает все виды обучающей деятельности: обязательную, факультативную, внеклассную или внеаудиторную.

Для успешного планирования педагог должен владеть соответствующими умениями, осознавать цели и задачи конкретного этапа и обучения в целом, сформулированные в требованиях, программе, учебнике, методической концепции; учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, их способности и уровень владения изучаемым языком.

В методической практике используются **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.

Поурочный план является рабочим документом педагога. В нем выделяются следующие составляющие: а) определение цели урока и постановка конкретных задач; б) указание на используемые материалы и оснащение урока; в) описание последовательности упражнений и коммуникативных заданий, а также режима работы, в котором они должны выполняться (парная - групповая - индивидуальная, самостоятельная - с опорами и др.); г) определение способов и объема контроля усвоенного материала и описание ближайших учебных перспектив; д) очерчивание объема и содержания домашней работы.

Вместе с тем, каким бы тщательным и продуманным ни был план, реальный учебный процесс может вносить в него изменения, к которым должен быть готов педагог.

Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка как иностранного включает разнообразные типы вербальных и невербальных контактов, в которые вступают субъекты учебного процесса - обучающиеся и обучающий.

Успех учения и обучения зависит от того, насколько действия и приемы педагога отвечают интересам и потребностям учащимся, мотивируют их деятельность, стимулируют выполнение учебных действий. Несоответствие целей и обучающих действий педагога потребностям учеников приводит к непониманию, конфликтам, возникновению коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении новым языком.

Педагогическое взаимодействие в своей традиционной форме отличается от взаимодействия участников реального общения и может развиваться по следующей схеме: **инициативное поведение преподавателя - ответная реакция учащегося - оценочная реакция преподавателя.** Для естественной коммуникации последний компонент не свойствен.

В педагогическом взаимодействии одну из ключевых ролей играет поведение учащегося. Различают респонсивный и инициативный типы поведения учащихся. Учащиеся респонсивного типа в процессе взаимодействия склонны реагировать на чье-либо внешнее поведение, высказывания и реплики, обращенные к ним. Учащиеся инициативного типа предпочитают сами быть инициаторами взаимодействия. Инициатива и активность в поведении не находятся в прямой зависимости от уровня владения языком, однако зависят от возраста, пола, взаимоотношений, социокультурных особенностей, вида деятельности, авторитета педагога и т.д. Задача педагога состоит в том, чтобы направить учебное коммуникативное взаимодействие на выработку совместного решения и организовать урок так, чтобы учащиеся с разными типами поведения включались в учебное общение, высказывали, отстаивали свое отношение к обсуждаемой проблеме.

Речь педагога - один из факторов успешного педагогического взаимодействия; важны ее качественные и количественные характеристики, продолжительность, умение педагога варьировать свою речь в зависимости от цели, темы урока, вида работы. Вместе с тем умение слушать и слышать, умение делать нужные паузы - способуют к эффективному педагогическому взаимодействию (Балыхина Т.М., Харитонова О.В., 2006).

Дидактическая речь преподавателя, являясь средством педагогического взаимодействия, выполняет ряд функций:

1. **коммуникативную**, связана с сообщением определенных сведений, обменом информацией в процессе устно-речевого общения с учащимися; в ней используются средства естественной речи: объяснение и уточнение сказанного, перифраз и расширение услышанного ответа, запрос информации с целью выяснения степени понимания, переспрос, паузы hesitation. Эти приемы свидетельствуют о желании учителя инициировать и поддержать коммуникацию;
2. **дидактическую**, используется педагогом в качестве средства воздействия на учащихся в процессе управления педагогическим процессом.

Речь преподавателя русского языка как иностранного оценивается по следующим критериям:

- степень адаптивности речи преподавателя;
- средства, с помощью которых достигается адаптивность;
- время, отведенное речи педагога на занятии;
- соотношение изучаемого и родного языка в речи преподавателя.

Адаптивность речи преподавателя-русиста выражается в наличии таких характеристик, как а) заниженная скорость; б) частые повторы; в) длительные паузы; г) утрированное произнесение новых либо трудных звуков, словоформ, слов; д) отсутствие сложных синтаксических конструкций; е) тщательный отбор лексики. Вместе с тем чрезмерная адаптация приводит к *искусственности речи*.

В дидактической речи учителя определенную роль играют вопросы - это и прием обучения, и естественный для общения способ запрашивания информации, и средство организации педагогического взаимодействия, управления им, регулирования. Способ формулирования вопроса (общего, специального, от-крытого и закрытого типа и т.д.) подсказывает информацию слабым учащимся, является коммуникативным заданием для сильных. Следует осознавать разницу между вопросами, носящими коммуникативный характер и требующими серьезной умственной деятельности, и вопросами, цель которых механическое воспроизведение материала.

Соотношение на уроке русского и родного языка учащихся не имеет в методике однозначного решения. Чаще отрицается необходимость использования на уроке родного языка или допускается его использование в ограниченных пределах. Вместе с тем один из ключевых принципов российской методики - **опора на родной язык** - свидетельствует о том, что установление сходства в языках способствуют лучшему усвоению языковых явлений, переносу навыков и умений из родного языка в изучаемый. Однако смешение языков, постоянное "перескакивание" с одного языка на другой отрицательно сказывается на формировании коммуникативной компетенции на русском языке.

Время, отведенное речи преподавателя-русиста на уроке, включает в себя время на объяснение задания, чтение текстов при работе над аудированием и т.д. Рекомендации методистов сводятся к сокращению времени речи преподавателя и увеличению времени речи **учащихся**, поскольку преподаватель, хотя и служит средством обучения, должен давать максимальную возможность учащимся активно практиковаться на уроке в общении.

В процессе взаимодействия актуальным является умение преподавателя исправлять ошибки и устанавливать с учащимися "обратную связь": давать оценку адекватности высказывания, коммуникативного поведения, другим результатам учебной деятельности учащихся. Педагог должен осознавать, как, когда и какую **оценку** - позитивную, негативную, объективную, субъективную - следует дать работе учащегося, с какой целью и достигнет ли она результата.

Литература по лекции 31.

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Основная литература

1. *Балыхина Т.М., Харитонова О.В.* Коммуникативный портрет преподавания РКИ. - М., 2006.
2. *Добровольская В.В.* Функции преподавателя и стадии процесса обучения // Русский язык за рубежом. - 1986. - № 4.
3. *Древе У., Фурман Э.* Организация урока (в вопросах и ответах) / Пер. с немец. - М., 1984.
4. *Есаджанян Б.М.* Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как иностранного. - М., 1984.
5. *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. - М., 1998.

Лекция 32

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

Краткое содержание: *Цели лингводидактического контроля. Функции контроля. Виды и формы контроля по РКИ: контроль устной экспрессивной речи, аудирования, чтения и письма. Критерии контроля. Компьютерные технологии контроля уровня владения РКИ.*

Контроль - неотъемлемая часть процесса обучения на всех его этапах. Контроль речевых навыков и умений служит установлению уровня сформированности навыков и умений, определения характера, динамики учебного процесса, диагностики трудностей; проверке эффективности приемов и способов обучения. Так, при проверке умений говорения оценивается уровень развития диалогических и монологических умений, в аудировании - полнота и точность понимания монологической и диалогической речи в механической записи и живом общении, в чтении - умение извлекать из текста необходимую информацию и т. п. **Виды и формы контроля по русскому языку как иностранному.** В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить следующие его виды:

- предварительный;
- текущий (следящий);
- итоговый;
- периодический.
- тематический;

Все эти виды контроля применяются в соответствии с их спецификой.

1. *Предварительный контроль* служит для получения сведений об исходном уровне познавательной деятельности учащихся (например, в ходе вступительных экзаменов). Вступительные экзамены - это контроль, направленный не только на те или иные предметные знания и умения, но и на целый ряд общих показателей как умственного, так и личностного развития учащихся (этот же вид контроля используется перед изучением отдельных учебных

предметов, тем, курсов). Предварительный контроль позволяет не только выявить уровень знаний, навыков, умений, но и скорректировать курс обучения РКИ.

2. *Текущий контроль* выполняет систематическую контрольно-корректирующую функцию проверки и выполняет функцию обратной связи. Это самый распространенный вид контроля.

3. *Тематический контроль* направлен на проверку усвоения и овладения учащимися соответствующими навыками, умениями в результате изучения определенной грамматической или речевой темы.

4. *Периодический контроль* проводится с целью проверки овладения материалом большого объема (изученное за семестр), выявляет общее состояние успеваемости учащихся.

5. *Итоговый контроль* помогает оценить результаты обучения, достигнутые в конце языкового курса.

Главное требование к выбору форм контроля состоит в том, чтобы они были адекватны тем видам речевой деятельности, которые они проверяют.

В методической литературе выделяют следующие формы контроля:

- индивидуальные и фронтальные;
- устные и письменные;
- одноязычные и двуязычные.

1) **Формы контроля устной экспрессивной речи:**

Наиболее адекватной формой контроля устной экспрессивной речи является устная беседа, так как она позволяет выявить речевую реакцию, речевые автоматизмы, причины затруднений, ситуативность речи.

Содержательная сторона речи, ее правильность могут быть проверены также с помощью письменной формы проверки. Но это не позволяет, однако, фиксировать спонтанность, речевую реакцию, темп и ошибки.

Устный контроль подразделяется на:

а) *фронтальный контроль*, который проводится под руководством учителя в виде вопросно-ответных упражнений (удобен для текущего контроля); б) *индивидуальный контроль*, который служит для выявления уровня владения монологической речью и включает ответы на вопросы, умение создать монологическое высказывание; в) *групповой контроль*, который имеет место, когда в беседу вовлекается группа. 2)

Контроль аудирования характеризуется различными показателями: Формы контроля аудирования выделяются с учетом различных показателей: а) по участию родного языка - одноязычный-двуязычный; б) по форме - устный-письменный; в) по функции - констатирующий, обучающий, стимулирующий; г) с использованием технических средств обучения (аудиокассеты, видеокассеты, телепрограммы и т. п.) и без использования ТСО. 3) **Формы контроля чтения и письма:** а) одноязычные - устная речь (монологическая и диалогическая) и чтение вслух; б) двуязычные - перевод; в) устная форма контроля может быть связана с проверкой техники чтения; г) письменные формы включают изложение, рассказ о себе, своей семье и т.д.

Критерии контроля. При осуществлении контроля учитывают критерии, позволяющие судить о практическом владении различными видами речевой деятельности. Эти критерии варьируются, к примеру, в зависимости от уровня владения иностранным языком:

Аудирование:

1) качественные показатели для элементарного уровня:

- характер воспринимаемой речи;
- степень понимания.

2) количественные показатели:

- объем монолога - 120 слов, скорость - 150 слогов в минуту.
- объем диалога - 8 реплик (60 слов), темп - 150 слогов в минуту.

Чтение:

1) качественные показатели для элементарного уровня:

- характер понимания (общее представление, полное понимание);
- характер языкового материала (знакомый или незнакомый языковой материал).

2) количественные показатели:

- объем текста - 250 - 300 слов;
- Незнакомые слова - 1-2%.

Говорение:

1) качественные показатели для элементарного уровня:

- степень соответствия высказывания теме, грамматике, фонетике;
- темп речи.

2) количественные показатели:

- объем высказывания, монолога - 8 - 12 предложений;
- объем диалога - 5-7 правильных реплик на каждого партнера.

Требования к контролю по РКИ. По мнению С.Ф. Шатилова, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова, требования к контролю по РКИ должны заключаться в следующем:

1. *регулярность проверки* - средство воспитания необходимости систематической работы над языком;
2. *всесторонность проверки* - контроль всех видов речевой деятельности;
3. *дифференцированный подход* в проведении контроля - учет трудностей усвоения или овладения материалом для данной категории учащихся или отдельно взятого ученика: выбор методики, форм контроля, адекватных субъекту, его возможностям;
4. *объективность* контроля - наличие критериев оценки, сведение до минимума субъективизма в мнении об учащемся;
5. соблюдение *стимулирующего воздействия оценки*.

Оценка знаний, навыков, умений учащихся в баллах - средство влияния на мотивационно-побудительные факторы их учебной деятельности. Поэтому опытные преподаватели дифференцированно пользуются оценкой как средством воспитания у учащихся интереса к иностранному языку. Нередко в системах проверки используется прием "отсроченной оценки" или "предупредительного оценочного суждения" преподавателя. При наличии неуважительных причин невыполнения заданий, регулярной плохой подготовке преподаватель выставляет отрицательные оценки.

Компьютерные технологии в контроле уровня владения РКИ. По справедливому утверждению Н.Ф. Талызиной, дальнейший прогресс в обучении иностранному языку немислим без автоматизации контролирующей функции обучения. Применение новых компьютерных технологий для автоматизации контроля открывает возможности не только для сбора и анализа результатов проверки

обученности учащихся, для повышения объективности контроля, но и для совершенствования качества самих проверочных заданий. Выделим как положительные, так и отрицательные аспекты компьютерного контроля.

Положительные аспекты:

1. оперативность;
2. объективность;
3. возможность получения количественной оценки обученности.

Отрицательные аспекты:

1. сосредоточение контроля (внимания) на конечном результате, без учета характера процесса.

Новые компьютерные технологии осуществления контроля за обучением находят применение:

1. в оценке уровня лингвистической и языковой компетентности: фонетической, грамматической, лексической;
2. в контроле уровня сформированности разных видов учебного чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового;
3. в контроле умений аудировать диалогическую и монологическую речь и т.д.;

Функции контроля на уроке РКИ. М.В. Ляховицкий и А.А. Миролубов в "Методике обучения иностранному языку" выделяют следующие функции контроля на уроках иностранного языка:

1. *контрольно-корректирующая* - выявляется степень овладения новым материалом, знаниями, умениями и навыками;
2. *контрольно-предупредительная* - обращается внимание на то, какой материал, какие навыки и умения подлежат проверке, какова степень языковой, коммуникативной готовности учащихся;
3. *контрольно-стимулирующая* - проверяется овладение пройденным конкретным материалом;
4. *контрольно-обобщающая* - выявляется степень владения навыками и умениями по части курса обучения (в конце темы, семестра и т. д.) (комплексная проверка).

Литература по лекции 32. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

Основная литература

1. *Зимняя И.А., Китроская И.И., Мичурина Е.А.* Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия.* - М., 1991. - С. 144-152.
2. *Контроль и обучение иностранным языкам в средней школе: Сб. Статей.* - М., 1986.
3. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Вопросы теории контроля в обучении иностранному языку // *ИЯШ.* - 1984. - № 6. - С. 65-69.
4. *Саенко Л.Б.* Сочетание методов тестирования и традиционных форм контроля при проверке владения русским языком как средством получения специальности (1 сертификационный уровень) // *Мир русского слова.* - 2000. - № 1. - С. 59-62.
5. *Шипица Л.В.* Контроль устной речи (на начальном этапе обучения) - М., 1985.

Вопросы для самопроверки по лекции 32. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

Вопросы для самопроверки

1. Что такое контроль, какие его виды и формы используются для оптимизации обучения РКИ?
2. Какие критерии контроля позволяют судить о практическом владении различными видами речевой деятельности?
3. В чем специфика функций контроля по русскому языку? Как эти функции взаимодействуют друг с другом?
4. При каких условиях контроль является мотивационно-побудительным фактором обучения? Каковы основные требования к контролю по РКИ?
5. Охарактеризуйте роль компьютерных технологий в контроле урока РКИ.

Лекция 33 ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

Краткое содержание: *Определение ключевых понятий и признаков теста. Классификация и характеристики тестов. Функции тестового контроля. Формы тестовых заданий по РКИ и требования к ним. Критерии тестовой оценки языковых навыков, речевых умений, коммуникативной компетенции.*

Определение основных понятий. Теоретики и сторонники метода тестов полагают, что "самая сильная сторона тестового метода заключается в возможности проведения педагогического измерения" (Аванесов В.С., 2002). **Измерение** - это процедура количественного сопоставления свойств испытуемого с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Целью измерения в педагогике является получение численных эквивалентов уровня знаний, навыков и умений обучающихся; самым известным и научно обоснованным методом педагогических измерений считается тест.

Термин тест, введенный в научный обиход американским психологом Дж. Кеттелом в 1890 г., обозначает *испытание, эксперимент, проверку, пробу.*

Выделим следующие существенные признаки теста:

- тщательность подготовки в соответствии с определенными разработанными правилами;
- предварительная экспериментальная проверка и специальная процедура улучшения теста;
- наличие особых характеристик качества, позволяющих применять тест на практике;
- наличие эталона, простота сравнения с ним;
- строгая регламентация процедуры тестирования;
- независимость оценки результатов от личных суждений проверяющего тест;
- возможность количественного учета и математико-статистической обработки результатов тестирования.

Классификация тестов по русскому языку как иностранному. Единой классификации тестов, в том числе лингводидактических, к настоящему времени педагогической наукой еще не выработано. Вместе с тем можно выделить следующие группы тестов:

- по цели применения:

- констатирующие тесты;
- диагностические тесты;
- прогностические тесты;

- по виду осуществляемого контроля:

- тесты текущего контроля;
- тесты рубежного контроля (семестра);
- тесты итогового контроля (конец учебного года);
- по статусу контролирующей программы:
- стандартизированные тесты;
- нестандартизированные тесты;

- по объекту контроля:

- тесты, измеряющие усвоение языкового материала (знания, навыки);
- тесты, измеряющие сформированность коммуникативно-речевых умений;

- по характеру контролируемой деятельности:

- тесты лингвистической компетенции;
- тесты коммуникативно-речевой компетенции;
- по соотношению с нормами или критериями:
- тесты, ориентированные на нормы;
- тесты, ориентированные на критерии;

- по форме и способу оформления ответа:

- тесты множественного выбора;
- тесты на дополнение, со свободно конструируемым ответом;
- тест на установление соответствия;
- тесты на установление правильной последовательности.

Характеристики качества тестов по русскому языку как иностранному.

К наиболее значимым и существенным характеристикам теста относят его валидность, надежность, практичность, экономичность, аутентичность.

Валидность означает степень соответствия, пригодности тестовых материалов той цели, ради которой проводится тестирование.

Валидность зависит от:

- качества заданий;
- их числа;
- степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины (по аспектам, темам) в заданиях теста;

- баланса распределения заданий по трудности;
- метода отбора заданий в тест из общего банка данных;
- интерпретации тестовых результатов;
- организации сбора данных и др.

Надежность - важный показатель качества теста, отражающий объективность и точность педагогического измерения, степень постоянства, стабильности результатов тестирования. Оценка результатов надежности теста не должна зависеть от времени и условий его проведения, от экспертов, осуществляющих контроль. Надежным считается тест, дающий устойчивые результаты при повторных предъявлениях. В то же время тест не может быть надежным, не будучи валидным.

На надежность теста отрицательно влияют следующие факторы:

- малое количество заданий: чем полнее объем проверяемых явлений, тем надежнее тест;
- разнородность материала: менее надежен тест, требующий выполнения различных речевых или языковых операций, действий;
- недостаток времени, отведенного на выполнение теста;
- непонимание инструкции или задания из-за некорректности формулировок;
- угадывание верных ответов, а также неумение выполнять тесты;
- интерес, мотивация, условия проведения теста;
- трудность заданий: важно иметь в тесте равномерное распределение количества заданий по их трудности, т.е. по проценту правильных ответов в интервале от 35% до 85% (это означает нецелесообразность включения в тест заданий, для которых индекс трудности ниже 35%, т.е. они слишком трудные, или выше 85%, т.е. они слишком легкие).

Существует ряд способов проверки надежности теста, например:

1. **метод параллельных форм**, когда создается аналогичный вариант уже использованного теста, позволяющий проверить правильность отбора заданий, оптимальность структуры теста, возможность построения различных вариантов на основе типового теста;
2. **ретестовый метод**, повторное тестирование, предусматривающее сравнение результатов, показанных испытуемым в разное время при выполнении одного и того же теста: чем выше показатели, тем менее чувствителен результат к изменениям состояния тестируемого, к обстановке тестирования и др.

Практичность, или технологичность, теста - характеристика, связанная:

- с доступностью инструкций и содержания теста для испытуемых;
- с относительной простотой организации тестирования, и проверки, подсчета результатов, подведения итогов (к примеру, с помощью компьютера).

Экономичность теста - возможность конкретного теста дать максимум достоверной информации о тестируемом при минимальных затратах времени и усилий на составление, проведение, проверку и обработку теста.

Функции контроля в форме тестов. Тесты, тестирование как одна из форм контроля представляют собой сложное явление, характеризующееся многофункциональностью. Хотя в педагогической практике функции тестирования реализуются не расчлененно, а в единстве, остановимся на некоторых из них. Основные функции тестирования - это функции обучения и контроля.

Обучающая функция тестов реализуется при использовании заданий в тестовой форме для дифференциации знаний, умений, отделения знания, умений от незнания. Контроль в форме тестов должен

синтезировать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечить их повторение и закрепление. Применение тестов в учебном процессе должно создавать у обучаемых дополнительные стимулы к успешному овладению русским языком, а у преподавателей - к качественной работе. Поэтому важно учитывать другие функции контроля по русскому языку в форме тестов.

Оценочная функция относится как к результатам учения, так и к процессу учебной деятельности, характеризует качество ее протекания, степень активности учащегося, его интерес к предмету.

Мотивационно-развивающая функция стимулирует учебно-познавательную деятельность учащегося, его стремление к достижению более высоких показателей. Вместе с тем расхождение притязаний и результатов может оказать отрицательное воздействие на индивида, привести к затуханию мотивов, потере стимулов и активности в освоении предмета.

Воспитательная функция связана с формированием чувства ответственности за результаты в овладении РКИ, чувства состязательности, установки на сотрудничество, самореализацию.

Организационно-управленческая функция предполагает не только возможность корректировать действия учащихся, но и вносить изменения в структуру и содержание учебного процесса, корректировать образовательную программу, учебные планы и т.д. Е.И. Пассов считает данную функцию сегодня едва ли не ведущей, указывая, что "контроль должен стать средством управления процессом иноязычного образования (см.: Программа-концепция иноязычного образования, 2000). Тесты могут достаточно эффективно "работать" как средство **самоконтроля**. Это неотъемлемая часть самостоятельной работы учащихся. При этом активизируются мыслительные операции, развивается память, внимание.

Формы тестовых заданий по РКИ. Правильная форма есть средство упорядочения, эффективной организации содержания теста. Каждая из форм, а именно:

- задания закрытой формы, или тесты множественного выбора, т.е. с выбором одного правильного ответа из предложенных (с выбором одного наиболее правильного ответа, с выбором нескольких правильных ответов)
- задания открытой формы, или тест на дополнение, со свободно конструируемым ответом;
- задания / тест на установление соответствия;
- задания / тест на установление правильной последовательности - проверяют специфические виды навыков и умений. В этой связи форма и ее выбор определяются целью тестирования, содержанием теста, соотносимыми с основным методом и принципами обучения РКИ.

Тесты множественного выбора предполагают выбор испытуемым ответа из нескольких предложенных вариантов, например:

СУБТЕСТ "ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА"

Задание 1. Выберите правильный вариант ответа.

1. *Этот мужчина молодой, а этот -*

- (А) старший*
- (Б) старый*
- (В) старинный*

2. *Джон читает ... без словаря.*

- (А) по-русски*
- (Б) русский*

(В) русский язык

Задание 2. Выберите вариант ответа, который соответствует выделенному слову.

Виктор **стрелой** побежал к отходящему автобусу.

- (А) зачем?
- (Б) почему?
- (В) где?
- (Г) как?

СУБТЕСТ "ЧТЕНИЕ"

Задание 4. Прочитайте объявление. Скажите, что сделает человек, если он правильно понял объявление?

border="1" cellspacing="1" cellpadding="5"> В
пятницу и субботу библиотека не работает.

Он возьмет книги в библиотеке

- (А) в понедельник
- (Б) в среду и субботу
- (В) в пятницу

СУБТЕСТ "АУДИРОВАНИЕ"

Задание 5. Прослушайте фразы и выберите синонимичные.

1. Эта девушка была в Америке.
2. Мой друг прекрасно знает русский язык.
3. Дима - мой старый друг.

- (А) Она приехала из Америки.
- (Б) Она любит Америку.
- (В) Она родилась в Америке.

Тест на дополнение, со свободно конструируемым ответом направлен на подстановку пропущенного слова, словоформы, словосочетания, фразы, т.е. на дополнение или самостоятельное, свободное формулирование ответа (возможно, по заданной программе), например:

СУБТЕСТ "ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА"

Задание 17. Восстановите текст-аннотацию. Впишите в матрицу напротив соответствующего номера слово, подходящее по смыслу и в нужной форме.

Пособие (1) ... учебный словарь глагольно-именных словосочетаний русского языка. Пособие (2)... из 5000 устойчивых сочетаний. Оно (3)... всем, кто (4) ...в справочных материалах по русскому языку.

СУБТЕСТ "ПИСЬМО"

Задание 9. Вы хотите переписываться со сверстником из России. Напишите ему письмо и расскажите о себе (10 предложений). Данные ниже вопросы помогут Вам.

Как Вас зовут? Кто Вы? Сколько Вам лет? Какая у Вас семья? Кто Ваши родители? Где Вы живете сейчас? Вы учитесь или работаете? Где? Что Вы любите делать в свободное время?

СУБТЕСТ "ГОВОРЕНИЕ"

Задание 3. Произнесите фразу с заданной интонацией.

Миша прекрасно учится.

Вы **согласны с собеседником**: Какой молодец! И дома помогает.

Вы **не согласны с собеседником**: Каков молодец?! Привык всех обманывать.

Выразите радость: Вот так встреча! Сколько лет, сколько зим!

Выразите разочарование: Вот так встреча... Дверь закрыта, никого нет.

Тест на установление соответствия направлен на установление соответствия между элементами двух и более множеств (списков, рядов), например:

Задание 1. Установите соответствие: подберите антонимы из правого ряда к словам в левом ряду.

1. начало	а) грязь
2. успех	б) ненависть
3. разрешение	в) сложность
4. любовь	г) конец
5. чистота	д) провал
	е) запрет

Задание 2. Установите соответствия:

1. создать	а) дружеский	а) визит
2. осуществить	б) дружный	б) разговор
3. провести	в) дружественный	в) закон
	г) дружелюбный	г) коллектив
		д) человек

Тест на установление правильной последовательности направлен на проверку качества выполнения речемыслительных операций, действий; на установление логики развертывания событий, сюжета. В задании в произвольном, случайном порядке приводятся элементы, связанные с определенной задачей, например:

Задание 1. Расположите в правильной последовательности слова отец, письмо, прислал, мне.

Критерии оценки методом тестов языковых навыков, речевых умений, коммуникативной компетенции. Как известно, речевая деятельность - трехсторонний процесс: имеет лексическую (сематическую), грамматическую (структурную, конструктивную), фонетическую (произносительную) стороны. Поэтому при тестировании контролируются языковые навыки и единицы как средства овладения иноязычной речью.

При расчлененном, отдельно планируемом тестировании *слухопроизносительных навыков* важно оценить

- артикуляционные навыки: акцент (сильный, заметный, слабый);
- просодические навыки: темп речи, ритм, акцентуацию (синтагматическое членение фразы), хезитацию;
- степень влияния ошибок на коммуникацию.

Тестирование *лексических навыков* включает:

- понимание слова и особенностей его сочетаемости в речи;

- безошибочное использование (словообразование и словоупотребление) его в речи в соответствии с темой и ситуацией общения (по мнению Е.И. Пассова, ведущим является не значение слова, а его назначение).
- Важен также объем *продуктивного и рецептивного словаря* тестируемого.

Тестирование *грамматических навыков* учитывает то, что грамматический навык представляет собой "синтезированное" (Е.И.Пассов) действие, состоящее из выбора модели адекватно речевому замыслу говорящего в данной ситуации, оформление ее в соответствии с нормами языка и определенными временными параметрами - с одной стороны, а также понимание в речи модели и ее контекстуальных особенностей - с другой.

Фонетика, лексика, грамматика русской речи не могут быть отделены друг от друга, поскольку построение, порождение иноязычного высказывания, как и его восприятие, понимание, - процесс комплексный. Поскольку же фонетика, лексика, грамматика - ключ к пониманию читаемого, слушаемого, произносимого, написанного, то при тестировании по русскому языку проверка вышеперечисленных навыков производится, как правило, с помощью коммуникативно-речевых тестов по чтению, другим видам речевой деятельности.

Оценивание коммуникативной компетенции в чтении должно ориентироваться не только на тактики чтения и уровни понимания:

- фрагментарное,
- глобальное,
- детальное,
- критическое,

но и на представление о коммуникативной компетенции как сложном феномене, включающем лингвистическую, предметную, лингвосоциокультурную, формально-логическую, паралингвистическую и др. компетенции.

Феномен *понимание* при чтении связывается:

- с пониманием единичных фактов;
- с установлением связи между ними, объединением их в смысловое целое и интерпретацией.

Это подразумевает проверку сформированности умений

- выделить содержащиеся в тексте факты;
- обобщить их;
- объединить по смыслу отдельные факты;
- восстановить пропущенные логические звенья;
- установить метод изложения - индуктивный / дедуктивный;
- соотнести отдельные части текста;
- вывести суждение на основе содержания текста;
- оценить изложенные факты и сделать вывод из прочитанного;
- интерпретировать полученную информацию.

В связи с этим в обучении и в системе оценивания должна использоваться проверка правильности выполнения операций уподобления, расчленения, сравнения, различения, объединения, преобразования, сужения, расширения.

Не менее сложен в оценке процесс **устной и письменной коммуникации**. По мнению ученых, не оправданы попытки считать письменные высказывания лишь фиксацией устных, хотя в методике

существует даже специальный термин - письменное подкрепление устной речи. На самом деле, пишущий не переносит умения устной речи на письменную речь, а выбирает характерные именно для данного вида и формы речи средства: восстанавливает внеречевую ситуацию (иногда во всех ее подробностях) и большинство формирующих ее моментов, использует средства и формы логической связности, развернутости, структурно-семантической организованности письменного высказывания, чтобы добиться целенаправленности, плановости, системности речи.

При **тестировании устной речи** - монологической, диалогической (к примеру, в рамках I уровня общего владения РКИ) - в тестовые задания закладывается проверка умений: а) самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативным заданием; б) строить монолог репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста: повествования, описания, сообщения, а также текста с элементами рассуждения; в) передавать содержание текста и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в нем, героям, их поступкам. Владение диалогической речью на этом же уровне связано с тестовой проверкой умений: а) понимать высказывания собеседника, б) адекватно реагировать на них, в) инициировать диалог, г) оформлять высказывания в соответствии с нормами русского языка и речевого этикета.

Оценивая ответ тестируемого с помощью рейтерских таблиц (рейтер - участник процедуры тестирования, который в отличие от тестора, ведущего экзамен, наблюдает за качеством ответов, отмечая свои оценки, баллы в рей-терской таблице), проводящий тестирование опирается на ряд параметров, например:

- адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании;
- соответствие монолога тестируемого заданному объему;
- логичность и связность изложения;
- коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки;
- а также полнота и развернутость высказывания;
- элементы самостоятельности в использовании языковых средств.

Вопросы для самопроверки

1. *Что такое измерения в педагогике, лингводидактике? Какова роль тестов как метода педагогических измерений?*
2. *В чем состоит отличие теста от других средств и способов контроля в обучении неродному языку?*
3. *Как классифицируются тесты по РКИ?*
4. *Что такое валидность, надежность, практичность как характеристики качества теста?*
5. *Каковы функции контроля в форме тестов?*
6. *Какие формы тестовых заданий используются в практике объективного контроля? Приведите примеры тестовых заданий?*
7. *Каковы критерии оценки языковой и коммуникативно-речевой компетенции в области РКИ?*

Литература

1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. - М., 1998.
2. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). - М., 2006.
3. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. - М., 2006.

4. *Балыхина Т.М.* Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования по русскому языку. - М., 2007.
5. *Клобукова Л.П.* История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. - 1998. - № 4. - С. 3-7.
6. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждение, перспективы. - М., 1999.
7. *Челышкова М.П.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. - М., 1996.

Литература по лекции 33. ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

Основная литература

1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. - М., 1998.
2. *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). - М., 2006.
3. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. - М., 2006.
4. *Балыхина Т.М.* Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования по русскому языку. - М., 2007.
5. *Клобукова Л.П.* История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. - 1998. - № 4. - С. 3-7.
6. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждение, перспективы. - М., 1999.
7. *Челышкова М.П.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. - М., 1996.

Вопросы для самопроверки по лекции 33. ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

Вопросы для самопроверки

1. *Что такое измерения в педагогике, лингводидактике? Какова роль тестов как метода педагогических измерений?*
2. *В чем состоит отличие теста от других средств и способов контроля в обучении неродному языку?*
3. *Как классифицируются тесты по РКИ?*
4. *Что такое валидность, надежность, практичность как характеристики качества теста?*
5. *Каковы функции контроля в форме тестов?*
6. *Какие формы тестовых заданий используются в практике объективного контроля? Приведите примеры тестовых заданий?*
7. *Каковы критерии оценки языковой и коммуникативно-речевой компетенции в области РКИ?*

Лекция 34 КАТЕГОРИЯ ОШИБКИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА

Краткое содержание: *Природа ошибок в речи на неродном языке. Лингводидактическая классификация ошибок: ошибки, связанные с аспектами а) языка и б) речи; коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые ошибки.*

Функциональная природа ошибок в речи на неродном языке. Пристальное внимание к ошибкам позволило изучить их функциональную природу, корни которой следует искать не только в языке, но и в психической деятельности индивида. В соответствии с теорией речевой деятельности Л.С. Выготского, овладение иностранным языком неизбежно начинается с осознания фактов нового языка и только потом их реализации, при этом "конечной точкой владения иностранным языком" является установление прямой связи между программой высказывания и системой правил неродного языка (именно в процессе установления этой связи возможны поиски и ошибки).

Интерес к ошибкам как к результату взаимодействия родного и изучаемого языков возник в отечественной педагогике в 30-е годы XX в. Именно тогда Е.Д. Поливанов попытался установить аналогии и различия между двумя языками. Ученый-лингвист изучал принципиальные различия между русским и узбекским языками, которые можно было объяснить их принадлежностью к различным типологическим системам, а также пытался определить точки сближения между языками, наличие более или менее близких аналогий. Заслугой Е.Д. Поливанова следует признать появление возможности выделить в общей массе ошибок, сопровождающих овладение иностранным языком, те, которые возникают в результате взаимодействия родного и изучаемого, целевого языков.

Попытки использовать родной язык учащихся при обучении иностранному языку сопровождались изучением **интерференции**, интересующей ученых с точки зрения речетворчества, языковых контактов, а позднее билингвизма, афазии у полиглотов. Явление интерференции, известное как результат "взаимовлияния языков" в процессе "языковых контактов", стало объектом изучения контрастивного языкознания.

Были исследованы ошибки индивидуального говорения, возникающие в речи ученика под влиянием родного языка (Щерба Л.В., 1958), а также осуществлена попытка исследования межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

В 80-е годы XX в. определяющей явилась точка зрения (Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., 1984), согласно которой, сравнение систем родного и иностранного языков не может быть единственной основой для разработки методики преподавания неродного языка, Однако лингвистический фактор является одной из важнейших причин возникновения ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык. В результате появилась возможность разделить ошибки на две крупные группы:

- зависящие от взаимного влияния языков (*интерлингвальные, или межъязыковые*);
- не зависящие от взаимного влияния языков (*интралингвальные, или внутриязыковые*), возникающие как следствие смешения явлений изучаемого языка, их взаимодействия, вытеснения друг другом - на всех уровнях.

В целом **ошибка** расценивается как некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы.

Лингводидактическая классификация ошибок в речи на неродном языке. Наиболее распространенным в современной лингводидактической практике основанием для классификации ошибок в речи иностранных учащихся являются **ошибки, связанные с аспектами языка:** *фонетическим* (фонетические, ритмико-интонационные ошибки), *грамматическим* (морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки), *лексическим* (нарушение лексической сочетаемости,

неправильное словоупотребление, неснятая полисемия, ошибки в употреблении синонимов, омонимов, антонимов, паронимов) и **ошибки, связанные с аспектами речи:** неадекватность теме, фактические ошибки, логические ошибки (нарушение структурно-смысловых частей фразы, текста, пропуск слов, смешение микротем), ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содержания текста от первого и третьего лица), и др.

Пути преодоления ошибок. Средством преодоления ошибок служит **навык**, который представляет собой *действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания.* В методике преподавания русского языка как иностранного под навыком понимается автоматизированное действие с языковым материалом в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Сформированный навык обладает следующими качествами: а) быстротой, б) бессознательностью, в) безошибочностью, г) прочностью, д) гибкостью. Совершенствование языковых навыков является условием формирования речевых умений. **Речевое умение** - это *способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач.* Умение обладает своими собственными характеристиками: а) связностью, б) продуктивностью, в) целостностью, г) интегрированностью, е) спонтанностью. Несформированность умений ведет к ошибкам в речевой деятельности иностранца на русском языке, связанным с техникой и содержательной стороной общения, стратегиями и тактиками иноязычной деятельности.

К настоящему времени в оценке уровня владения русским языком утвердилось понятие **коммуникативной компетенции**, - *способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности.* В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах). Коммуникативная компетенция базируется на:

- **лингвистической компетенции** - владении знаниями о системе языка и правилах функционирования единиц языка в речи;
- **языковой компетенции** - способности с помощью системы языка понимать чужие мысли и выражать собственную точку зрения как в устной, так и письменной форме;
- **речевой компетенции** - способности понимать и продуцировать устные и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста;
- **социокультурной компетенции** - знании учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, включающих обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру, а также умение пользоваться полученными знаниями в процессе общения;
- **социальной компетенции** - желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и ситуации;
- **стратегической (компенсаторной) компетенции** - восполнении пробелов в знании языка, в речевом и социальном опыте иноязычного общения, в формировании ряда стратегий чтения, слушания, говорения;
- **дискурсивной компетенции** - способности учащегося использовать те или иные стратегии при конструировании и интерпретации текста, знании особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способности порождать дискурсы в процессе общения (доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.);
- **предметной компетенции** - способности к ориентации в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности;
- **профессиональной компетенции** - способности к успешной профессиональной деятельности, владении соответствующими знаниями, личностными качествами.

При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с решением коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т.д., стали оцениваться как **коммуникативно значимые** и **коммуникативно незначимые**. Коммуникативно значимые ошибки нарушают понимание смысла отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, т.е. делают затруднительным или невозможным продолжение коммуникации по ряду причин, в число которых входят:

- нарушения координации и согласования языковых форм и средств, например: *он много занималась; ты есть красивый имя;*
- нарушение в управлении формой слова, например: *не все жители Китая осваивают иностранными языками; он здесь для учиться;*
- нарушение в порядке расположения частей предложения, например: *друг сказал, мы надо помогли ему чтобы;*
- употребление слова без учета его семантики, например: *как мы согласились, я тебе немного о Москве напишу;*
- искажение ритмико-интонационной структуры высказывания, например: *кто ручка есть (данная фраза воспроизведена без повышения интонации - ровным тоном) и т.д.*

Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка в области:

1) фонетики:

- ошибки, связанные с пропуском непроизносимых согласных, например: *зрастуйте (здравствуйте), стреча (встреча);*
- фонематические ошибки, например: *арбота (работа), дурук (друг), хотила (хотела), однажды (однажды);*

2) грамматики, например: *мы будем экзамены в июле; я читал книга; много мальчик*

3) лексики, например: *мой дедушка - старинный человек; я хорошо вспоминаю это событие* и т.д.

Требования к коммуникативной компетентности с учетом коммуникативных потребностей обучающихся обусловили создание системы стандартов, программ, лексических минимумов и контрольно-измерительных материалов по русскому языку как иностранному. В основе системы лежит многоступенчатое описание русского языка, предполагающее наличие шести уровней владения РКИ, что поставило "на повестку дня" вопрос о выделении такого типа ошибок, как **ошибки уровня**. Например, такого рода ошибка имеет место, если на базовом уровне требуется владение нормами употребления того или иного русского падежа, а у пользователя языка этот навык не сформирован.

Так, на элементарном уровне обучающийся должен успешно применять следующие формы творительного падежа, обозначающие:

а) без предлога:

- профессию лица при глаголе "быть" в прошедшем и будущем времени (*Виктор будет врачом*);
- объект при глаголе *заниматься* (*Студенты занимаются спортом*);

б) с предлогами:

с - совместность (*Анна была в театре с братом*).

Ошибочное употребление форм творительного падежа (например: *Виктор будет врач*) расценивается как ошибка уровня, и ее появление на базовом уровне, когда обучающийся должен владеть рядом форм (конкретизация, уточнение действия с использованием глаголов **заниматься**,

интересоваться; характеристика, признак лица, предмета при глаголах **быть, стать, работать**) свидетельствует о несформированности навыка и об ошибке уровня.

Психологический, психолингвистический и лингвистический аспекты ошибки в русскоязычной речи. На материале ошибок возможно проведение самых различных исследований: лингвисты традиционно используют ошибки для целей сопоставительного языкознания, психологи - для развития теории речевой деятельности в целом, методисты и психолингвисты занимаются решением проблем, связанных с содержанием процесса обучения и деятельности учащихся при изучении иностранного языка и русского языка как иностранного.

Подход к феномену *ошибки* с точки зрения психологии и психолингвистики позволяет разделить процесс речепроизводства на три этапа: 1) мотивационно-побудительный; 2) аналитико-синтетический; 3) исполнительный. Особое значение придается второму этапу формирования высказывания, потому что именно здесь происходит построение конструкции и наполнение ее лексемами, сопровождаемое "сменой старых правил на новые". При этом необходимо подчеркнуть: от способов и путей "формирования" высказывания зависит его правильность. На исполнительном этапе - этапе звучащей речи, этапе внешней реализации - вследствие отрицательного влияния родного или первого иностранного языка могут возникнуть различные отклонения от нормы изучаемого русского языка, порождающие **разноуровневые ошибки**. В свете этого актуализируется знание психологических закономерностей, влияющих на формирование речевых навыков в изучаемом русском языке, способных предупредить и нейтрализовать появление ошибок.

Схемы поэтапного формирования навыков, умений и феномен ошибки. Психологи К.К. Платонов, Г.Г. Голубев разработали схему поэтапного формирования навыков, используемую в практике обучения русскому языку как неродному. Эта схема позволяет определить, на каком этапе формирования навыка надо ожидать трудностей, в какой момент появляются ошибки.

Итак, *первый этап* формирования навыка характеризуется осмыслением. Обучаемый отчетливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах ее достижения. Выполняя конкретные операции, он допускает грубые ошибки.

Ко *второму этапу* относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий. Здесь еще невозможно использовать механизмы положительного переноса.

Третий этап - этап автоматизации навыка (операций) - характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе научения. Например, при формировании навыка спряжения глагола *читать* внутриязыковой положительный перенос на другие глаголы этой модели (*отвечать, спрашивать, отдыхать*) возможен только на третьем этапе освоения навыка спряжения глагола-модели. Это относится и к процессу формирования навыков оформления падежных форм существительных, прилагательных и т.д. Сначала обучающийся овладевает правильным оформлением моделей, а потом осуществляет положительный перенос.

Четвертый этап - этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны преподавателя.

Пятый этап именуется этапом деавтоматизации навыка и заслуживает особого внимания в процессе обучения русскому языку как неродному. Известно, что для сохранения навыка им следует систематически пользоваться, в противном случае наступает деавтоматизация, то есть утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных **речевых действий**. В практике обучения РКИ особенно часто подвергаются деавтоматизации сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушании, т.е. больше всего "страдают" *навыки аудирования*. Но и остальные виды речевой деятельности претерпевают негативное влияние деавтоматизации. *Говорение* сопровождается напряженностью, замедленной, заторможенной реакцией, затруднениями в постановке

вопроса. В процессе чтения уменьшается объем понимания, снижается темп чтения вслух и про себя. В письменной речи появляются "старые" ошибки, обусловленные сильным действием механизмов внутриязыковой и межъязыковой лексической и грамматической интерференции.

Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие четвертому этапу

- этапу высокоавтоматизированного навыка.

Проанализируем так называемую *кривую формирования навыка*. Навык в своем становлении проходит период подъема в начале формирования, после этого следует некоторая задержка (*плато*) и вновь подъем, при этом регулярно его развитие перемежается периодами спада.

Неравномерность формирования навыка - психологическая закономерность. Целенаправленные наблюдения за становлением навыков при обучении русскому языку как иностранному позволяют педагогам подтвердить мнение психолингвистов: *сформировать навык заново легче, чем преодолеть интерферирующее влияние родного или первого иностранного языка*: ошибки, источником которых являются механизмы межъязыковой интерференции, имеют место даже в периоды подъема формирования навыка.

Периоды временных ухудшений характерны для развития всех навыков. В практике обучения РКИ это психологическое явление наблюдается у всех без исключения обучающихся. Например, многие преподаватели-практики отмечают подъем при изучении предложного падежа существительных и прилагательных единственного числа. После того как вводится новая грамматическая тема - винительный падеж существительных единственного числа - примерно на третий день после начала работы наблюдается непродолжительный спад, он прослеживается у всех учащихся в течение недели. Показателем спада является вытеснение форм предложного падежа формой винительного падежа. Причем интерферирующее влияние формы винительного падежа на формы предложного падежа наблюдается даже у тех учащихся, которые совсем не допускали ошибок в период подъема. *Данный пример позволяет сделать вывод о том, что навык в самой начальной стадии своего формирования вытесняет из языкового сознания обучаемого уже сформированный.*

Обратим внимание на необходимость постоянной поддержки сформированных динамических стереотипов в языковом сознании учащихся. Успешной реализации этой задачи помогает правильная организация **повторения**, отличающегося осознанностью и активностью.

Поэтому повторение необходимо организовать так, чтобы каждый раз оно проводилось на новом уровне осознания и в новых связях.

Согласно данным психологии, по мере включения **механизма запоминания** при формировании нового навыка вступает в силу противоборствующее действие **механизмов забывания**. *Особенно активны механизмы забывания в первые десять-двадцать минут и в первые два-три дня начала формирования нового навыка*. Учитывая эту психологическую закономерность, необходимо постоянно поддерживать напряжение в новых ассоциативных связях, стремясь максимально мобилизовать их. Во избежание ошибок целесообразно включать усвоенный материал в последующую речевую деятельность обучаемых, имея в виду, что концентрированное повторение всегда дает значительно меньший эффект, в то время как при распределении повторений по времени запоминание оказывается более продуктивным и результативным.

Появление ошибок при формировании навыков находится в зависимости от многих объективных и субъективных факторов (метод и приемы обучения, расписание и количество часов, использование средств наглядности, физическое состояние обучаемого: усталость, утомление, болезнь, эмоциональный фон и т.д.). Нередко именно утомление вызывает **деавтоматизацию** и, соответственно, в процессе обучения наблюдается ухудшение формируемых навыков и появление большого количества ошибок во всех видах речевой деятельности.

Поэтому недопустимо для педагога формальное отношение к ошибкам, когда они просто констатируются, не ведется с ними последовательной индивидуальной работы, выделения типичных среди них, не обращается внимание на **потенциальные зоны ошибок**.

В психологических закономерностях появления ошибок имеет значение и фактор времени при формировании навыков. Навыки, не ставшие долговременными, являются источником ошибок в русской речи иностранцев.

Квалификация ошибок, связанная с межъязыковой и внутриязыковой интерференцией. Системный подход к русской речи иностранцев доказывает преобладание на всех этапах обучения ошибок, вызываемых внутриязыковой и межъязыковой интерференцией. К этой группе ошибок относятся:

- **недодифференциация**, - несоблюдение дифференциального признака в изучаемом языке ввиду его отсутствия в родном языке, например: неправильное употребление формы притяжательного местоимения "свой", неразличение глаголов движения по способу действия и т.д.;
- **сверхдифференциация**, - перенос дифференциального признака из родного языка или первого иностранного в изучаемый при отсутствии этого признака в нем, например: перенос инфинитивных конструкций из французского языка в русский и вследствие этого появление ошибок типа *Я слышу женщину **петь** песню*;
- **реинтерпретация дифференциальных признаков**, - замена дифференциального признака иностранного языка дифференциальным признаком родного или первого иностранного языка, например: неправильное глагольное управление - *помогать **его*** или неправильное употребление рода, числа - ***моя** часы, **мои** одежды*.

Наиболее подвержены влиянию интерференции оказываются синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, выражающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые несут большую коммуникативную нагрузку.

По мере изучения русского языка уже через полтора-два месяца на начальном этапе появляются ошибки, связанные с *внутриязыковой интерференцией на лексическом и грамматическом уровнях*, в основе которой лежат ошибочные ассоциативные связи в пределах изучаемого языка. Сила и характер внутриязыковой интерференции тесно связаны со степенью сформированности навыка до начала интерференции. *Чем слабее навык, тем в большей мере действуют механизмы внутриязыковой интерференции*.

Выделяется несколько типов внутриязыковой интерференции в зависимости от действия различных психологических механизмов: **парафазия, образование по ложной аналогии, контаминация**.

Сущность парафазии заключается в ошибочном употреблении в речи одного слова вместо другого на основе их подобия. Для русской речи иностранных учащихся характерна парафазия трех видов: *формальная, формально-содержательная, содержательная*.

Типовые примеры:

1. Отец **спросил** сына рассказать ему о друзьях; Я **попросил** ее, что она хочет.
2. Мы **уделяем внимание на то**, что в российских университетах учится много иностранцев.

Внутриязыковая грамматическая интерференция по ложной аналогии (внешняя, внутренняя аналогия; уподобление базовой, начальной форме) чаще наблюдается на уровне *парадигматической интерференции*. Например, уподобление исключительной (*от исключения*) формы регулярной - *росл; спасл*;

ошибился; уподобление начальной форме при образовании сравнительной степени прилагательных и наречий: *крепче, хуже*; образование форм множественного числа существительных: *с детьми*, уподобление спряжения глаголов: *принадлежит, кричит, молчаешь* и т.д. Механизмы внутриязыковой интерференции подобного вида действуют, как правило, на начальном этапе обучения и могут сохраняться на среднем и продвинутом этапах.

Значительное количество ошибок в речи иностранцев, овладевающих русским языком, приходится на контаминацию. По определению А.М. Пешковского, контаминация - это "смешение двух языковых образов в один смешанный". Контаминация относится к устойчивому типу внутриязыковой интерференции, суть которой состоит в том, что близкие по смыслу слова (часто имеющие звуковое сходство) и конструкции сливаются в одно смешанное слово или форму: Благодарен кому? + благодарить кого? = **Я благодарен родителей.**

Механизмы внутриязыковой интерференции отличаются универсальностью: они не зависят от конкретного языка, одинаковы для представителей разных национальностей.

Ошибки как показатель прогресса в овладении неродным языком. Представляет интерес позиция американского ученого С.П. Кордера, разработавшего теорию "характерного диалекта". Проанализировав ошибки, допущенные учащимися в однородной по составу группе (возраст, образование, цель обучения, знание других иностранных языков), С.П. Кордер пришел к следующему выводу: каждый отдельный член группы владеет своеобразным *переходным ученическим языком*, изменяющимся по мере овладения иностранным языком. В связи с этим все ошибки ученика вне зависимости от причины их появления будут свидетельством прогресса, изменения "характерного диалекта" и приближения его к нормам изучаемого языка. В итоге ошибки должны исчезнуть вообще.

Изучение языка С.П. Кордер рассматривает как творческий процесс. По его мнению, учащийся все время должен продуцировать новые для него формы, выстраивать гипотезы о языке и проверять их правильность в ходе коммуникации так, как это делает ребенок, усваивая родной язык. С учетом этого большинство ошибок в однородной группе учащихся будут одинаковыми, а различия обуславливаются индивидуальными качествами каждого учащегося, как то: способностью к умственной деятельности, знанием других иностранных языков и др.

Различия и сходство ошибок при усвоении родного языка и овладении неродным языком. Л.С. Выготский писал, что ребенок усваивает в школе иностранный язык совершенно в ином плане, чем родной. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие первого языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с азбуки, чтения и письма, сознательного построения фразы, с определения значения слова, с изучения грамматики, т.е. всего, что обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык незаметно и ненамеренно, а иностранный - начиная с сознательности и намеренности. Поэтому можно сказать, что **развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз.** В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи, позже развиваются сложные формы, связанные с освоением фонетической структуры языка. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, влияющие на спонтанное, свободное использование неродного языка. Вместе с тем, сознательное и намеренное усвоение неродного языка опирается на известный уровень развития родного языка.

Охарактеризуем ошибки, связанные с аспектами языка и речи.

Фонетико-ритмико-интонационные ошибки в речи иностранного учащегося. К наиболее типичным из них можно отнести следующие:

1) неправильное произношение гласных звуков, например, увеличение количества элементов в слове:

- *протеза*, гласный звук в начале слова: (*астол*) - стол, (*из 'д'эс'*) - здесь;

- *эпентеза*, дополнительный гласный между согласными звуками: (д´и)верь - дверь, (п´ир´и)ехал - приехал, (соловар) - словарь;
- *метатеза*, перестановка согласного и гласного звуков: (бир)гада - бригада, (в´эр)дный - вредный;

2) *неправильное произношение* согласных звуков: гри(в)ной (смешение б и в); (читат) - читать, (был?) или (б´ил´) - был (смешение твердости-мягкости), (с´ил´из´ина) - середина (неправильное произнесение звуков, отсутствующих в родном языке);

3) *нарушение ритмической организации слова*: *учился* вм. *учился*, *календари* вм. *календари*, *Иван* вм. *Иван* и др.

Характеристика ошибок, связанных с усвоением грамматики русского языка.

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 полнозначных слов, десемантизированных глаголов, неправильное соотношение субъекта-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 рад **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.

Характеристика лексических ошибок:

1. *ошибки может породить не устраненная контекстом многозначность*, например: *За короткий срок он смог проявить себя как человек **грамотный***. Слово "грамотный" имеет два значения: 1) "умеющий читать и писать, образованный", 2) "обладающий специальными знаниями в какой-либо области";
2. *при неправильном словоупотреблении могут возникнуть ошибки в выборе синонима*, например: *Имя писателя Льва Николаевича Толстого **знакомо** во многих странах мира*;
3. *лексической ошибкой является неправильный выбор антонима при противопоставлении*, например: *Я люблю не только **солнечную** погоду, но и **ветреную***. Слова "**солнечную**" и "**ветреную**" не составляют антонимической пары. Для слова "солнечную" антонимом является слово "пасмурную", а для слова "ветреную" - "тихую";
4. *неправильное употребление омонимов*, например: ***Мы решили оставить именно этот вариант ответа*** (неясно, что было решено: отклонить вариант или, наоборот, принять его);
5. *неразличение (смешение) паронимов в речи*: ***В таких случаях я обычно взглядываю в словарь***;
6. *нарушение лексической сочетаемости*: ***глубокое лето, глубокое утро, сильно рекомендую***;

7. неоправданное употребление заимствованных слов: *Я хорошо помню модуляции ее голоса* .

Ошибки, связанные с трудностями аудирования русской речи состоят в следующем:

- неумение понять содержание, коммуникативные намерения и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, предъявляемой в определенном темпе;
- 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, и т.д.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений чтения. Неадекватное восприятие слова может возникнуть в случае, если изучающий русский язык неправильно понимает:

- одинаковые буквы в русском и латинском алфавитах (А, В, С, Е, Р и др.), которые обозначают разные звуки;
- новые сочетания букв в изучаемом языке, непроеизносимые согласные;
- одну и ту же букву в различных позициях;
- семантику отдельных слов из-за неправильной постановки ударения.

На уровне словосочетания и предложения неадекватное восприятие прочитанного может возникнуть при наличии ошибок следующего плана:

- неправильное синтагматическое членение;
- неправильное логическое ударение;
- несоблюдение пауз.

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 незнакомых слов.

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 мешает 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.

Диалог можно считать несостоявшимся, если каждый его отдельный участник:

1. не умеет адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника;
2. не умеет реализовать тот или иной речевой поступок;
3. не умеет функционально перестраиваться внутри одной реплики.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений письменной речи. К числу ошибок можно отнести:

1. *фонетизмы* - написание слова на основе слухового его восприятия, без учета соответствующих правил обозначения звуков буквами, входящих в данное слово, например: *напорот (наоборот), покадые (богатые), соведую (советую)* - неразличение глухих и звонких согласных; *писсатель (писатель)* - удвоение согласных; *знат (знать)* - ошибка, связанная с необозначением мягкости согласных на письме;
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 связей*, например: *Завтра я не буду приходить (не приду) на занятия* - смешение образования простой и сложной форм будущего времени 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 коммуникативно-речевым 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;
- передавать своими словами содержание прослушанного;
- находить и исправлять разнородные ошибки и др.

Литература по лекции 34. КАТЕГОРИЯ ОШИБКИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА

Основная литература

1. *Балыхина Т.М., Игнатьева О.П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. - М., 2006.
2. *Балыхина Т.М., Игнатьева О.П.* Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. - М., 2006.
3. *Дракина Н.И.* Предупреждение коммуникативно значимых ошибок как средство интенсификации устной речи: Автореф. дис. канд. педагог. наук. - М., 1984.
4. *Зимняя И.А.* Самоконтроль говорящего как один из показателей уровня владения иноязычной речью // Обучение иностранным языкам в высшей школе. - М., 1971. - С. 114-121.
5. *Розанова С.П.* Психология ошибки // Теоретические и методические технологии предвузовского обучения российских и иностранных студентов. - М., 2005. - С. 292-297.

Вопросы для самопроверки по лекции 34. КАТЕГОРИЯ ОШИБКИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАНЦА

Вопросы для самопроверки

1. *Почему ошибка является, как правило, результатом взаимодействия родного и изучаемого языков? Что такое интерференция?*
2. *Каковы лингвистические факторы ошибок в речи на неродном языке? Почему лингводидактическая классификация ошибок базируется на аспектах языка и речи?*
3. *В чем различие коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок? Приведите примеры и охарактеризуйте ошибки данного типа.*
4. *Как связано поэтапное формирование навыков и умений с преодолением ошибок в русскоязычной речи иностранца?*
5. *Охарактеризуйте основные виды фонетических, грамматических, лексических, коммуникативно-речевых ошибок.*

Лекция 35 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (ИНОСТРАННОМУ) ЯЗЫКУ: СИСТЕМНО- ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Краткое содержание: *Определение понятия. Классификация и характеристика основных методов обучения иностранным языкам, русскому языку как иностранному: и их преимуществ и недостатков.*

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.

Метод получает статус направления в обучении языку в том случае, если

1. в его основе лежит доминирующая, **ведущая идея**, которая определяет пути и способы достижения цели обучения, общую стратегию обучения: к примеру, для сознательных методов (сознательно-сопоставительного, сознательно-практического) характерны принципы, предусматривающие: а) **осознание** учащимися значений языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также б) **опору** на родной язык; в) решающим фактором обучения признается иноязычная **речевая практика**;
2. очевидна направленность метода на **достижение** определенной **цели** (например, прямой метод обучения неродному языку направлен на овладение языком в устной форме общения, а переводно-грамматический - на овладение новым языком преимущественно в письменной форме);
3. возможность использования метода в качестве **теоретической основы** дидактической, психологической, лингвистической концепции (например, в основе отечественного сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий; лингвистическое обоснование метода связано с современными направлениями коммуникативной лингвистики);
4. прослеживается **независимость метода** как стратегии от условий и иных характеристик обучения; его реализация на занятиях отражает характер учебных действий педагога и учащихся.

Методисты - ученые и практики - высказывают единодушное мнение о том, что не существует оптимального и универсального, эффективного для всех условий обучения метода обучения неродному языку и считают, что необходимо гармонично, оправданно комбинировать различные подходы, элементы разных методов, для интенсификации учебного процесса овладения новым языком.

Опираясь на прямой, сознательный, коммуникативно-деятельностный подход к обучению, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов предложили разделение методов на следующие группы:

- **прямые** (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), названные так потому, что представители прямых методов обучения стремятся на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, игнорируя (минуя) родной язык учащихся;
- **сознательные** (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный), предполагающие осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности, т.е. путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе (через обильную практику) речевых навыков и умений;
- **комбинированные** (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный), объединяющие в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения; ключевые характеристики методов - интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;
- **интенсивные** (суггестопедический, метод активизации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия), направленные в основном на овладение устной иноязычной речью в

сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов; используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работы, суггестивные средства воздействия (авторитет, инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.); наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения.

Рассмотрим **преимущества и недостатки** перечисленных методов.

Прямой метод обучения (метод "гувернантки", домашнего учителя) был разработан в противовес грамматико-переводному методу. Его представителями являются М. Берлиц, Ф. Гуэн, О. Есперсен. В отечественной методике принято рассматривать группу прямых методов: прямой и натуральный. К этой группе относятся также методы, появившиеся в связи с использованием в учебном процессе технических средств обучения: аудиолингвальный - особенно популярен в США, аудиовизуальный - разработан во Франции, устный (ситуативный) метод обучения иностранным языкам, широко распространен в Великобритании.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать процесс овладения ребенком родным языком и протекать естественно, без специально организованной тренировки. Название прямой метод вытекает из предположения о том, что значение иностранного слова, фразы и других единиц языка должно передаваться учащимся напрямую, путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т. д.

Основные **положения** прямого метода:

1. обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучаемых, а также **перевод** с родного и неродного языка полностью исключаются;
2. **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;
3. 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, синонимы, оппозиции и т. д.;

1. обучение **грамматике** осуществляется индуктивно: использование грамматических правил не допускается. Обращается внимание на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся их допускают;
2. в качестве одной из задач обучения считается формирование **фонетических навыков**;
3. **языковой материал** градируется по степени трудности, и овладение им осуществляется в соответствии с разработанной программой;
4. широко используются **имитативные приемы** обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи.

В отечественной методике выделяют **текстуально-имитативное** и структурно-имитативное направления прямого метода. Первое основывается на работе с текстом: учитель читает его или рассказывает, сопровождая процесс жестами, мимикой, толкованием и демонстрацией различных средств наглядности. Перевод текста не предполагается. Затем учащиеся получают задания имитативно-репродуктивного характера для овладения лексическим и грамматическим материалом.

Структурно-имитативное направление использует **предложение-структуру** в качестве единицы обучения. Работа над структурами ведется с помощью языковых упражнений, которые предполагают многократное повторение для создания стереотипов пользования данными структурами в устной речи.

Прямой метод до сих пор успешно используется во многих европейских странах, в частных языковых школах, работающих по системе Берлица. Положительные стороны этого метода заключаются в том, что большое внимание обращается на фонетическую сторону речи, грамматическую правильность, безошибочность.

Однако прямой метод широко не распространен в практике преподавания иностранного языка в основном из-за полного исключения родного языка, что затрудняет семантизацию многих языковых явлений. Метод не является экономичным, так как рассчитан на большое количество учебных часов. В соответствии с принципами метода преподавание должно осуществляться носителями языка, что также не всегда возможно.

Натуральный метод обучения иностранным языкам является разновидностью прямого метода, он был широко распространен в XIX веке. Термины *прямой метод* и *натуральный метод* часто используются как синонимы.

Вместе с тем натуральный метод имеет свои характеристики:

1. обучение строится по такому же принципу, что и овладение ребенком родным языком, то есть **естественным** (натуральным) **путем**;
2. основной **целью** обучения является формирование устно-речевых умений; значение письменной речи недооценивается;
3. процесс обучения направлен на **интенсивную тренировку** грамматических структур и лексических единиц; используется внешняя наглядность для семантизации и тренировки лексики.

Натуральный метод, будучи разновидностью прямого, имеет те же недостатки.

К рассматриваемому методу относится натуральный подход Крашена - метод обучения, разработанный в начале 1980-х гг. С. Крашеном и Т. Тэреллом (Krashen S., Terrell T., 1983) на базе прямого и натурального методов. Авторами были уточнены и обоснованы теоретические положения названных методов, и в результате разработан подход к обучению, который в значительной степени повлиял на методику преподавания иностранных языков на Западе и нашел отражение во многих современных методах. 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 осознавая его структуру. 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). Согласно данному положению необходим некий устный период, когда учащиеся только воспринимают сообщаемые учителем сведения, согласно формуле $i + 1$, где i - известная учащимся информация, 1 - порция незнакомой информации, доступной догадке. Таким образом, языковой уровень сообщаемой информации всегда несколько выше уровня компетенции учащегося, что способствует постоянному движению вперед;

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 быстрее достижение коммуникативных 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.

Аудиолингвальный метод преподавания иностранных языков основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как "поведение", которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. Роль учителя заключается в обеспечении закрепления изучаемых единиц в классе и дома. Учитель должен исправлять все ошибки, чтобы исключить их в дальнейшем и обеспечить правильность речи.

Обучение иностранному языку в соответствии с аудиолингвальным методом основывается на следующих принципах:

1. **формирование навыков** формообразования и употребления различных языковых структур путем механического повторения и запоминания "правильного поведения": учащиеся заучивают образцы, диалоги, тексты и т.д., затем переносят их в другие речевые условия;
2. **преимущество** отдается **устной речи** по сравнению с письменной: используется принцип устного опережения, когда учащиеся сначала изучают языковые явления в устной речи, а затем тренируются в их употреблении в письменной речи. Устная речь рассматривается как база, на основе которой происходит овладение письменной речью. Предлагается следующий порядок овладения видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо;
3. в основе обучения лежит не анализ явлений языка, его системы, а речевая практика - выполнение действий по аналогии. Обучение грамматике осуществляется индуктивным путем, на материале строго отобранных структур - образцов предложений; правила не объясняются, широко используется **дрилл**, трансформационные и подстановочные упражнения языкового характера. Они выполняются по образцу, с опорой на модель или таблицу, часто вслед за учителем или диктором (при использовании магнитофонной записи), что и нашло отражение в названии метода;
4. лексика вводится не изолированно, а в контексте, значение лексической единицы объясняется на основе ситуации, в связи с чем большое внимание уделяется культурологическому аспекту преподавания языка, изучению системы культурных ценностей носителей языка;
5. широко используется наглядность.

Аудиолингвальный метод имеет целый ряд недостатков, главными из которых являются: пассивность обучаемых, отсутствие инициативы со стороны учителя, тренировка языковой формы без опоры на значение изучаемого явления, недооценка когнитивных процессов обучения и роли письменной речи.

Положительными в данном методе являются следующие характеристики: наличие строгого отбора и четкой организации материала в зависимости от трудностей овладения им, использование разнообразных видов упражнений и большого количества наглядного материала.

Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод обучения неродным языкам основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе, является разновидностью прямого метода. Аудиовизуальный метод был разработан в 1950-е гг. во Франции в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Название метода отражает его характерные черты: 1) широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио,

телевидение); 2) глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.

Аудиовизуальный метод, как и аудиолингвальный, опирается на положение бихевиоризма о том, что овладение единицами языка возможно только в результате многократного повторения и заучивания. В отличие от аудиолингвального метода, который предполагает овладение языковыми структурами, аудиовизуальный метод не ограничивается рамками структур, а обращает большое внимание на употребление их в ситуациях, что делает этот метод коммуникативно направленным.

Основными **положениями** аудиовизуального метода являются следующие:

1. формирование **устно-речевых умений** является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью до полутора месяцев;
2. устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном **отборе** языкового материала. Отбор осуществляется в результате анализа **образцов устной речи**, записанных на магнитофон, а основным принципом отбора служит принцип функциональности. Отбирается лексика, которая характерна для устно-речевой формы высказывания;
3. **родной язык** полностью исключается из учебного процесса; лексика вводится беспереводным, преимущественно контекстуальным способом: переводные упражнения для ее тренировки не используются;
4. **обучение грамматике** осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально, не расчленяя составляющие элементы; широко используется дрилл;
5. **ситуативный подход** к обучению реализуется в рамках отбора кино- и телевизионных фрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми, дополняются новыми элементами;
6. предполагается широкое использование различных **технических средств** обучения, **аутентичных материалов и наглядности**, что способствует повышению мотивации учения и знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

При работе по данному методу занятие состоит из четырех этапов: а) представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное объяснение; б) поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез; в) закрепление (образование речевых автоматизмов); г) развитие (формирование) речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения (Глухов Б.А., Щукин А.Н., 1993).

Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся.

Вместе с тем аудиовизуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся полностью исключает перевод, большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Метод опоры на физические действия разработан психологом Дж. Ашером и основан на положениях структурной лингвистики, бихевиоризме, гуманистическом направлении в обучении, а также на положении психологии о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. В нем развиваются идеи натурального метода: при обучении необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий. В процессе овладения родным языком дети сначала учатся понимать на слух сложные и длинные структуры,

потом воспроизводят их в речи. Понимание структур облегчается, если они сопровождаются физическими действиями.

Предполагается, что, как и малыши, которые слушают и понимают родителей, но ничего не говорят, взрослые должны иметь период восприятия речи на неродном языке, когда они только слушают, понимают, выполняют физические действия.

Метод базируется на следующих положениях:

1. основной **целью** обучения является формирование устно-речевых умений у начинающих изучать язык. Восприятие и понимание рассматриваются как необходимые средства для достижения цели обучения, т.е. аудирование есть средство овладения говорением. Говорение представляет собой выполнение фраз-команд. Диалогическая речь считается трудной для усвоения и предлагается лишь после 120 часов обучения. Чтение и письмо могут использоваться на более поздних этапах в качестве средств обучения грамматике и лексике; **аудирование** является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд учителя, а затем товарищей по группе;
2. **единицей обучения** является предложение, которое интересно как грамматическая структура. Основная часть структур - команды в повелительном наклонении, которые учащиеся должны выполнять, совершая соответствующие физические действия;
3. обучение строится на основе строго разработанной программы структурного типа; ее главными элементами являются грамматические структуры и лексические единицы, которыми должны овладеть учащиеся;
4. **обучение** грамматике осуществляется **индуктивно**. Основной грамматической формой является повелительное наклонение, которое служит стимулом к выполнению физических действий учащимися. Лексика является средством наполнения отобранных структур. При отборе лексических и грамматических единиц учитывается не частотность и употребительность, а возможность использования отобранной лексики в конкретных учебных ситуациях. Кроме того, принимается во внимание степень доступности структуры для учащихся. Если овладение затруднено, то языковая единица исключается из программы и к ее изучению возвращаются на более позднем этапе;
5. для данного метода характерно толерантное отношение к **ошибкам**: на начальном этапе они не исправляются. Учитель должен быть так же терпелив к ошибкам начинающих, как родители относятся к ошибкам малышей. На более поздних этапах можно прерывать учащихся и исправлять ошибки;
6. основным приемом обучения является **дрилл**. На более поздних этапах предлагаются элементы **ролевой игры** с использованием слайдов, после показа которых учащиеся выполняют команды учителя или разыгрывают сценки в соответствии с просмотренным материалом, а также сами дают команды друг другу;
7. **учащиеся** практически не влияют на процесс обучения, так как он строго контролируется учителем. Они играют роль слушателей и исполнителей действий. Несмотря на это создатели данного метода относят его к гуманистическому, полагая, что он снимает стресс, связанный с усвоением языка, дает возможность обучаемому вести себя свободно, в соответствии с биопрограммой, которая характерна для человека при овладении родным языком;
8. **учителю** принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Он отбирает материал и составляет программу, выбирает приемы обучения.

Предполагается, что учитель не столько обучает, сколько демонстрирует использование языкового материала, стимулирует умственную деятельность учащихся, способствует развитию учебных умений.

Литература по лекции 35. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (ИНОСТРАННОМУ) ЯЗЫКУ: СИСТЕМНО- ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Основная литература

1. *Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - М., 1987.
2. *Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). - СПб., 1999.
3. *Раушенбах В.Э.* Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с 1 по XX вв. - М., 1971.

Вопросы для самопроверки по лекции 35. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (ИНОСТРАННОМУ) ЯЗЫКУ: СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Вопросы для самопроверки

1. *Каковы ключевые характеристики метода как направления в обучении иностранному языку?*
2. *В чем преимущества и недостатки прямых методов обучения неродному языку?*
3. *На каких принципах базируется обучение неродному языку в рамках аудиolingвального, аудиовизуального методов обучения?*
4. *Почему с помощью метода опоры на физические действия (натуральный метода) эффективно обучать иностранному языку детей?*

Лекция 36 ТРАДИЦИОННЫЕ, АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ, ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Краткое содержание: *Сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный методы обучения РКИ: их характеристики и принципы. Тандем - метод, суггестопедический метод, методы активизации, погружения, гипнопедии, релаксопедии как альтернативные и интенсивные способы обучения неродному языку.*

Рассмотрим группу сознательных методов обучения.

Грамматико-переводной метод преподавания основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Данный метод был широко распространен в Европе при обучении греческому и латыни, а с XIX века стал использоваться в методике преподавания современных языков: французского, немецкого, английского. В США известен под названием *прусский метод*.

Основные **положения** грамматико-переводного метода:

- **цель** обучения - чтение литературы, поскольку неродной язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления;
- основной **единицей** обучения является предложение;
- **обучение лексике** осуществляется с помощью слов, отобранных из текстов для чтения, широко используются: двуязычный словарь, списки слов с их переводом на родной язык, заучивание, упражнения в переводе с родного и на родной;
- **грамматика** изучается на основе дедуктивного и системного подхода, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке;
- **перевод** является целью и средством обучения, основным способом семантизации, поэтому большое внимание уделяется переводным упражнениям: экзаменационные задания в основном состоят из письменного перевода;
- принцип **опоры на родной язык** является ведущим, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление изучаемого явления с его эквивалентом в родном языке.

Грамматико-переводной метод имеет положительные и отрицательные стороны. Положительным можно считать то, что учащиеся знакомятся с произведениями на языке оригинала, грамматика изучается в контексте, родной язык служит средством семантизации, используется анализ, элементы сравнения и сопоставления. Отрицательными чертами данного метода можно считать: обучение языку на уровне его грамматической структуры, преобладание пассивных формы работы, большое внимание переводу.

Сознательно-практический метод - ведущий метод обучения неродному языку в условиях школьной и вузовской подготовки. Название метода было предложено известным психологом и методистом Б.В. Беляевым, который дал обоснование метода с позиций психологической науки. Этот метод является *сознательным*, так предполагается осознание учащимися значения лексических единиц, языковых форм, используемых в процессе общения, и в то же время *практическим*, так как решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика. В этой связи, согласно рекомендациям Б.В. Беляева, на сообщение сведений об изучаемом языке следует отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85% (Беляев Б.В., 1965).

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л.В. Щербы и положениях коммуникативной лингвистики: выделяются три **объекта** обучения (язык, речь, речевая деятельность), три ведущих **цели** обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), поддерживается направленность занятий на овладение средствами и **деятельностью общения**, приоритет принципов сознательности и **коммуникативности**, акцентируется важность **учета родного языка** в процессе овладения неродным. В последние десятилетия концепция метода получила социокультурную направленность, а обучение языку стало сочетаться с обучением правилам и нормам общения, обеспечивающим формирование вторичной языковой личности в процессе межкультурной коммуникации.

Большое значение для разработки лингвистической концепции метода имели суждения Л.В. Щербы об активной и пассивной грамматике, важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и в родной язык; об общеобразовательном значении неродного языка.

Характеристики метода: учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый.

Путь обучения, признанный оптимальным для занятий по этому методу, - "путь сверху" (т.е. сознательное усвоение единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П.Я., 1976).

Сознательно-сопоставительный метод - метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности. Методическая разработка метода получила обоснование в трудах учеников и последователей Л.В. Щербы: В.Д. Аракина, И.М. Берман, И.В. Рахманова, А.А. Миролубова, З.М. Цветковой и др. Этот метод считается ведущим в обучении иностранным языкам в российской высшей школе, а до 1980-х гг. был таким и в средней школе, в которой позже предпочтение было отдано коммуникативному методу.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными, следствием чего стало многообразие толкований этого метода.

Многие современные зарубежные ученые придерживаются крайней точки зрения: рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения неродным языком.

Другая крайность характерна для некоторых отечественных методистов, практиков, которые, декларируя применение коммуникативного метода, на деле обучают системе языка, используют формальные языковые упражнения и лишь на завершающем этапе работы над темой предлагают учащимся составить диалоги или высказать собственное мнение по проблеме.

Большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам ввести термин **коммуникативно-когнитивный метод**, то есть привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения неродным языком, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний. Существование различных вариантов коммуникативного метода позволяет сделать вывод о том, что метод еще не сформировался, и его развитие будет, вероятно, идти по различным направлениям, отражающим специфику обучения неродному языку в различных условиях.

Тандем-метод - способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема - овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод возник в Германии в конце 1960-х гг. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода - индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую.

Обучение неродному языку с помощью компьютера опирается на личностно-ориентированный подход в педагогике. Компьютерное обучение получило широкое распространение в методике преподавания иностранных языков благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения, компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода. Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также

специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков.

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960-70-е гг., представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 70-е гг. разработчики стали обращать больше внимания на содержательную сторону программ. Исследования в области искусственного интеллекта позволили значительно улучшить и ориентировать их на формирование коммуникативных умений обучаемых. Однако проблема коммуникативной направленности компьютерных программ по-прежнему остается актуальной.

Суггестопедический метод (метод Лозанова) получил свое название от терминов *суггестология* - наука о внушении, и *суггестопедия* - раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения *внушения* в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960-е гг. в Болгарии под руководством ученого-психиатра, педагога Г. Лозанова.

Отличительной чертой суггестопедического метода обучения является раскрытие **резервов памяти**, повышение **интеллектуальной активности** учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и **релаксации**. Метод Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. На основании этого суггестопедический метод относят к **интенсивным методам**.

Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

1. **авторитет:** личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и др.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения;
2. **инфантилизация:** под этим термином понимается "создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности".

Использование ролевых игр, музыки, комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом;

3. **двуплановость:** положение о двуплановости поведения человека означает, что человек использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Таким образом, двуплановость, или второе "я", способствует созданию авторитета, помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучающихся.

Кроме того, принцип двуплановости предполагает одновременное привлечение процессов осознанного и неосознанного овладения языковым материалом и устно-речевой деятельностью

4. **интонация, ритм и концертная псевдопассивность:** слушание, согласно суггестопедическому методу, должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал "исполняется" преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм, отмечают некоторые ученые-исследователи метода

Лозанова, должна иметь определенную частоту (соответствовать частоте сердцебиения и дыхания человека) и способствовать релаксаций и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой концертной псевдопассивности, когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются **метод активизации резервных возможностей личности и коллектива** (или метод активизации Г.А. Китайгородской), **метод погружения** (А.С. Плесневич), **гипнопедия** (Э.В. Сировский), **релаксопедия** и другие. В качестве цели обучения последователи интенсивных методов выдвигают обучение устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

Сторонники интенсивных методов переосмыслили и развили многие положения метода Лозанова. Так, Г.А. Китайгородская обращает особое внимание на личность обучаемого, его творческий и интеллектуальный потенциал и роль в коллективе. Метод активизации Китайгородской привносит в интенсивные методы элементы личностно-ориентированного обучения и рассматривает обучение как процесс общения и диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися, когда учение играет ведущую роль по сравнению с обучением. Г.А. Китайгородская пересматривает содержание термина *авторитет* и говорит о творческой роли преподавателя, создании доверительных отношений в группе, между преподавателем и группой, которые способствуют повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории, обеспечивают раскрытие резервов личности учащегося (Г.А. Китайгородская , 1986).

Метод активизации опирается на следующие принципы:

- двуплановость;
- поэтапно-концентрическую организацию занятий;
- глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся;
- устное опережение;
- использование индивидуального обучения через групповое;
- взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении.

Литература по лекции 36. **ТРАДИЦИОННЫЕ, АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ, ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ** **ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Основная литература

1. Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка. - М., 1986.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965.
3. Йегер Г.В., Раппопорт И.А. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам // ИЯШ. - 1992. - № 6. - С. 17-22.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: Теория и практика. - М., 1992.
5. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. - М., 1997.
6. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. - Стросбург, 1995.

7. *Щукин А.Н.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам. - М., 1999.

Вопросы для самопроверки по лекции 36 ТРАДИЦИОННЫЕ, АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ, ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Вопросы для самопроверки

1. *На каком основании грамматико-переводной метод может быть отнесен к группе сознательных методов и в чем принципиальное отличие данного метода от сознательно-практического?*
2. *Объясните смысл названия сознательно-практического метода и прокомментируйте, как расширялась со временем его концепция.*
3. *В чем своеобразие лингвометодических толкований коммуникативного метода? Почему потребовалось привлечь внимание русистов к когнитивной стороне процесса овладения неродным языком?*
4. *Какие методы позволяют самостоятельно овладеть неродным языком? Дайте их характеристику.*
5. *Некоторые методы в дидактике обучения иностранным языкам принято называть альтернативными. Почему, на ваш взгляд, в их ряду оказались суггестопедический метод, метод активизации резервных возможностей личности, метод погружения, гипнопедия, релаксопедия и др.? Дайте характеристику интенсивным методам.*

Темы коллоквиумов

Коллоквиум 1. Языковые аспекты в преподавании русского языка иностранцам. Формирование, развитие и совершенствование фонетических, лексических и грамматических навыков. Приемы, способы и средства обучения.

Коллоквиум 2. Речевые аспекты в преподавании русского языка иностранцам. Формирование, развитие и совершенствование речевых умений в аудировании, чтении, говорении, письме. Приемы, способы и средства обучения.

Перечень вопросов итоговой аттестации по курсу

1. Методика как теория обучения иностранным языкам. Предмет и задачи методики. Связь с другими науками.
2. Иностранный язык как предмет преподавания. Русский язык как иностранный. Цели и содержание обучения иностранцев русскому языку.
3. Коммуникативные потребности разных категорий учащихся. Возможные цели изучения русского языка. Влияние целей на содержание обучения.
4. Языковые и речевые аспекты обучения, их взаимосвязь в учебном процессе. Аспектность и комплексность в преподавании.

5. Задачи и содержание обучения произношению.
6. Вводно-фонетический курс (ВФК), принципы организации учебного материала в ВФК.
7. Слухо-произносительные навыки, упражнения для их выработки и закрепления.
8. Обучение технике чтения.
9. Проблема отбора и минимизации лексики. Принципы отбора.
10. Особенности работы над лексикой на начальном этапе.
11. Особенности работы над лексикой на продвинутом этапе.
12. Активный, пассивный, потенциальный словарь учащихся, их роль и соотношение на разных этапах обучения.
13. Способы раскрытия значения слова.
14. Работа над словом как единицей фонетики, лексики, грамматики.
15. Роль грамматики в практическом овладении иностранным языком. Практическая грамматика и ее особенности.
16. Понятие грамматического навыка. Навыки как основа формирования речевых умений. Требования к навыкам.
17. Взаимодействие родного и изучаемого языков. Явление переноса. Интерференция как источник ошибок.
18. Учет особенностей родного языка учащихся. Пути реализации принципа учета родного языка в учебном процессе.
19. Знания, навыки, умения, их соотношение в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью.
20. Виды и формы речевой деятельности, их краткая характеристика. Речевые аспекты в преподавании иностранного языка.
21. Психологические и лингвистические особенности аудирования. Трудности аудирования на иностранном языке. Методика обучению аудирования.
22. Говорение как вид речевой деятельности. Психологические механизмы порождения высказывания. Трудности говорения на иностранном языке.
23. Психологические и лингвистические особенности монолога. Трудности монологического высказывания на иностранном языке.
24. Обучение репродуктивной и продуктивной устной монологической речи.
25. Психологические и лингвистические особенности диалога. Трудности диалогического общения на иностранном языке.
26. Обучение диалогической речи. Система упражнений.
27. Чтение как вид речевой деятельности. Механизмы чтения. Трудности чтения на иностранном языке.
28. Виды чтения. Методика обучения различным видам чтения.
29. Письмо как вид речевой деятельности. Психологические и лингвистические особенности письменной речи.
30. Методика обучения репродуктивной и продуктивной письменной речи.
31. Упражнения как основная форма обучения иноязычной речевой деятельности.
32. Текст как высшая единица обучения. Использование текста для обучения языковым средствам.
33. Использование текста при обучении рецептивным видам речи.
34. Использование текста при обучении репродуктивно-продуктивным видам речи.
35. Печатные средства обучения. Учебники, учебные пособия, учебные комплексы.
36. Использование средств зрительной наглядности при обучении различным видам речи.
37. Современные технические средства обучения. Их роль в обучении иностранному языку. Условия эффективности их использования.
38. Контроль в обучении иностранному языку. Функции контроля. Виды контроля.

39. Урок как основная форма организации учебного процесса. Цикл уроков. Планирование уроков и цикла уроков.
40. Преподаватель русского языка как иностранного. Требования к личностным и профессиональным качествам.

Темы рефератов

1. Основные методические категории.
2. Базисные для методики преподавания русского языка как иностранного науки.
3. Соотношение лингвистики, лингводидактики и методики.
4. Этапы развития методики преподавания русского языка иностранцам.
5. Коммуникативно-деятельностный подход к преподаванию иностранного (русского) языка.
6. Коммуникативная компетенции и ее составляющие.
7. Язык, речь, речевая деятельность.
8. Язык как средство профессионально-делового общения: проблемы описания и обучения.
9. Предвидение, предупреждение и коррекция ошибок, вызываемых внутри- и межъязыковой интерференцией.
10. Оптимизация методики обучения русскому языку с помощью компьютерных программ.

Примерные темы курсовых и бакалаврских работ

1. Лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка в иностранной аудитории.
2. Психологические и психолингвистические основы преподавания иностранного (русского) языка.
3. Современные педагогические теории и их влияние на развитие и совершенствование методики преподавания русского языка иностранцам.
4. Лингвострановедческий и лингвокультурологический потенциал в методике преподавания русского языка иностранцам.
5. Гибкие модели обучения иностранцев русскому языку с учётом мотивов, потребностей и целей изучения языка.
6. Функционирование русского языка, как средства профессионально-деловой коммуникации.
7. Разработка и внедрение компьютерных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного.
8. Совершенствование контроля и оценки уровней сформированности языковых навыков и речевых умений.
9. Учёт национальных и региональных традиций воспитания и образования в процессе обучения русскому языку представителей разных этнических групп.
10. Профессиограмма преподавателя русского языка как иностранного.

Глоссарий

АКТИВИЗАЦИЯ (от лат. *activus* деятельный). Приведение личности или группы учащихся в состояние **активности** в обучении. Различные приемы А. - использование **этюдов**, **ролевых игр** и др. - широко применяются на занятиях для повышения мотивации обучения и эффективности учебного процесса в целом.

АКТИВНЫЙ СЛОВАРЬ (активный словарный запас). Лексические единицы, которыми особенно часто пользуются для выражения мыслей в устной речи и на письме, владея ими продуктивно.

АНАЛИЗ (от греч. analysis разложение, расчленение). Прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части; первая стадия научного исследования. Важная сторона мыслительной деятельности учащегося в процессе овладения языком и деятельности преподавателя по объяснению учебного материала.

АСПЕКТ (от лат. *aspectus* 'вид, облик') - одна из сторон рассматриваемого объекта, точка зрения.

АСПЕКТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ. Тип упражнений по их назначению; предполагают выделение отдельных языковых явлений и их специальную тренировку.

АУДИРОВАНИЕ (от лат. *audire* слышать). Рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения.

ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС. Начальный курс в системе овладения иностранным языком.

ВЕРОЯТНОСТНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ (упреждение, антиципация). Предвосхищение будущего, исходя из вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации. Речевой механизм, способный предвосхищать возможность появления тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи

ВНИМАНИЕ. Форма психической деятельности, сосредоточенность субъекта в данный момент времени на каком-л. реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.).

ВОСПРИЯТИЕ. Процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающийся при помощи органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета и оперированием этим образом.

ВЫСКАЗЫВАНИЕ. Единица речевого общения, обладающая смысловой целостностью, оформленная определенным актуальным членением в составе речевого акта. В. может совпадать с предложением, но может быть и сообщением, не укладывающимся в схему простого предложения (слова-предложения, ответные реплики в диалогической речи и т. д.).

ГОВОРЕНИЕ. Продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение (см. устная речь).

ГРАММАТИКА (от греч. *gramma* письменный знак, черта, линия). 1. Раздел лингвистики, содержащий учение 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.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ. Форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами (ср. монологическая речь).

ДИСКУРС. (от франц. discours речь). Связный текст, сверх фразовое единство. Д. - это связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами. Включает вербальные и невербальные элементы.

ДЕФИНИЦИЯ. (лат. definitio определение). 1. Краткое определение какого-л. научного или технического понятия, отражающее существенные признаки предмета или явления. 2. Способ семантизации лексики, раскрытие значения слова через краткое определение понятия с помощью уже известных учащимся лексических единиц.

ДОЛГОВРЕМЕННАЯ (ПОСТОЯННАЯ) ПАМЯТЬ. Подсистема памяти, обеспечивающая продолжительное (часы, годы, иногда десятилетия) удержание знаний, а также сохранение навыков и умений и характеризуемая большим объемом сохраняемой информации.

ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ. Базисная категория методики; объективное отражение целей обучения применительно к конкретным условиям и этапу обучения. З. о. формируются в виде перечня знаний, навыков, умений. При этом важно, чтобы З. о. были адекватны целям обучения. Так, в рамках практической цели обучения это может быть развитие навыков и умений устной и письменной речи, либо одного из видов речевой деятельности в объеме, отражающем этап и профиль обучения. З. о. характеризуют уровень компетенции, достигаемый в ходе обучения.

ЗНАНИЕ. Результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий. З. обладает различной степенью достоверности, отражая диалектику относительной и абсолютной истины.

ИМИТАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ. Вид упражнений, предусматривающих тренировку путем повторения речевых и языковых образцов, моделей.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ (от лат. inter между + ferio касаюсь, ударяю). Взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного.

ИНТОНАЦИЯ. Единство взаимосвязанных компонентов, качественных изменений тона, тембра, мелодики, интенсивности, длительности звуков, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний. И. выполняет следующие функции: различает коммуникативные типы высказываний (побуждение, вопрос, восклицание и др.), части текста соответственно их важности, выделенности; оформляет высказывание в единое целое, расчленяет его на ритмические группы; является фактором эмоционально-эстетического воздействия и др.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ. Особый вид потребностей, побуждающих вступить в речевое общение с целью решения вербальных и невербальных задач. Характеризуются на основе следующих параметров: 1) коммуникативные задачи и их вербальные и невербальные способы решения; 2) используемые виды речевой деятельности; 3) типы текстов и дискурсов, функционирующих в процессе коммуникации; 4) осуществляемые в ходе коммуникации речевые акты.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ (от лат. competere добиваться, соответствовать). Способность решать средствами [иностранного языка](#) актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать [лингвистическую компетенцию](#) в различных условиях [речевого общения](#).

КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ Обучение с целью практического овладения иностранным языком.

КОНЦЕНТР (от лат. con + centrum центр, средоточие). Относительно замкнутый цикл учебного процесса, во время которого учащиеся овладевают определенным объемом языкового и речевого материала. Выбор и группировка материала в каждом К. осуществляется таким образом, чтобы учащиеся уже после первого К. могли участвовать в подлинном [речевом общении](#), хотя и в пределах очень ограниченного круга [тем](#) и [ситуаций](#), читать и понимать некоторые типы [текстов](#), воспринимать на слух звучащую речь в границах изученного материала. В каждом последующем К. предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым. Число выделяемых К. зависит от конечных целей и условий обучения. С понятием [концентризма](#) связано выделение этапов обучения.

КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС (от лат. correctio исправление). Краткосрочный курс обучения, предусматривающий коррекцию уже сформированных навыков и умений на основе выявленных типичных ошибок учащихся. На занятиях по русскому языку в рамках [включенного обучения](#), протекает в форме курса речевой адаптации, рассчитанного на 1-2 недели занятий.

КУЛЬТУРА РЕЧИ. Владение нормами устного и письменного литературного языка (правила произношения, словоупотребления, грамматики и стилистики). Используется в современной науке в двух основных значениях: 1) социально-исторически обусловленная современная речевая культура общества; 2) совокупность требований, предъявляемых к качеству [устной](#) и [письменной речи](#) носителей литературного языка с точки зрения общественно осознаваемого лингвистического идеала, вкуса определенной эпохи.

ЛЕКСИКА. Словарный состав языка, совокупность слов языка. Учебная работа по усвоению лексики происходит на этапах [введения](#) (презентации) и активизации - выработка умений использовать слова и словосочетания для построения [высказываний](#), при восприятии сообщений, использования лексики в речевом общении.

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 (от лат. lingua язык + didaktikos поучительный). Общая теория обучения языку. Ее главная задача - разработка методологии обучения иностранному языку. Термин Л. получил распространение в методике преподавания языков в 70-е гг.

МЕТОДИКА (греч. methodike). 1. Теоретический курс, учебная дисциплина, читаемая в университетах и пединститутах. 2. Совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т. е.

"технология" профессионально-практической деятельности преподавателя. 3. Педагогическая наука, теория обучения той или иной дисциплине.

МОНОЛОГ (от греч. monos один + logos речь). 1. Процесс монологического общения. 2. Разновидность учебных текстов (монологический текст). См. монологическая речь.

МОТИВ (фр. motif). Побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве М. выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу.

НАБЛЮДЕНИЕ. 1. Один из основных эмпирических методов исследования в педагогике, психологии, методике преподавания иностранных языков как науке. Н. состоит в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии поведения человека, явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла, который не дан непосредственно.

НАВЫК. Действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания. Функционирует в речевой деятельности, включающей речевые действия и речевые операции. В методике преподавания иностранных языков Н. понимается как автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности. Соответственно выделяют Н. фонетические (слухопроизносительные), грамматические, лексические, а также двигательные (при письме).

НАГЛЯДНОСТЬ. Термин используется в двух значениях: а) как опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися, и б) как использование на занятиях специальных средств обучения, опирающихся на принцип наглядности (аудиовизуальные средства обучения, технические средства обучения). Применительно к обучению языку Н. определяется как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Теоретические и экспериментальные исследования, выделяющие наиболее общие психологические закономерности, теоретические принципы и методы психологии, ее основные понятия и категориальный строй. О. п. является основой для понимания тех психических процессов, которые происходят при овладении иностранным языком и использовании его. Методика, в частности, опирается на психологические знания о закономерностях овладения речью на родном и иностранном языках, о механизмах речевой деятельности, о процессах мышления, речи, индивидуальных психологических особенностях учащихся.

ОСМЫСЛИВАНИЕ 1. Один из общедидактических методов обучения; включает комплекс приемов умственной деятельности учащихся (анализ, синтез, сравнение, комбинирование и др.), направленных на осознание и усвоение иноязычного материала, результатом которого являются образование понятий, суждений, приобретение знаний. 1. Превращение словесной информации (при аудировании и чтении) в образную, "сжатие" фразы за счет опущения подробностей, в результате чего в памяти остаются только вехи и высвобождается место для приема следующей информации. Перекодирование в элементы смысла осуществляется механизмом оперативной памяти путем

эквивалентных замен воспринятых языковых знаков "своими" словами, представленными иили еще какими-л. символами личностного смыслового кода; преобразование "текста в себе" в "текст для себя".

ОПЕРАТИВНАЯ (КРАТКОВРЕМЕННАЯ) ПАМЯТЬ Подсистема [памяти](#), обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств и из [долговременной памяти](#). Эта подсистема проявляется как сложное действие, характеризующееся ограниченным временем хранения информации (до 30 с.) и ограниченным количеством удерживаемых элементов.

ПАМЯТЬ. Психический процесс, состоящий в отражении, закреплении и сохранении в мозгу человека его прошлого опыта

ПАССИВНЫЙ СЛОВАРЬ (пассивный словарный запас). 1. Часть лексических [единиц языка](#), употребление которых ограничено. П. с. служит для приема устной ([аудирование](#)) и письменной ([чтение](#)) информации. 2. В психолингвистике - совокупность лексических единиц, которые понятны [носителю языка](#) (изучающему язык), но не употребляются в спонтанной речи. Границы между активным и П. с. подвижны: слово [активного запаса](#) со временем может стать пассивным, если им не пользоваться в [говорении](#) и [письме](#); слово П. с. при благоприятных условиях может быть активизировано и в нужный момент употреблено в [речи](#). По мнению американского методиста Р. Ладо, для [аудирования](#) на родном языке нужно 3-4 тыс. слов, для чтения - 7-8 тыс. слов. Ср. [активный словарь](#), [лексика](#).

ПАУЗА (греч. pausis прекращение). Временный разрыв в потоке [устной речи](#). П. во взаимодействии с мелодикой членит речь ([фразы](#)), выполняя интонационно-синтаксические функции. П. рассматривается и как элемент невербальной коммуникации, она свидетельствует о затруднении в выборе [слов](#). На продолжительность и распределение П. влияют сложность речемыслительных задач, подготовленность/неподготовленность речи. Иногда П. является следствием недостаточного знания языка, сформированности [навыков](#) и [умений](#). П. влияет на [темп речи](#).

ПЕДАГОГИКА (греч. paidagogike). Наука о воспитании и образовании человека. Раскрывает закономерности формирования личности в процессе образования. Базовая для [методики обучения иностранным языкам](#) наука. Главными категориями П. являются: [воспитание](#) (процесс передачи общественного, исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду для обеспечения дальнейшего развития общества); [образование](#) (процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, навыков, умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей); [обучение](#) (целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся; в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека).

ПЕРЕВОД. 1. Вспомогательный вид речевой [деятельности](#), который осуществляет передачу содержания текста средствами другого языка; преобразование [речевого произведения](#) на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения. П. может выступать как самостоятельная цель обучения (профессиональный П.) и как средство обучения (учебный П.). Во втором случае П. выполняет ряд функций, одна из которых - овладение изучаемым языком через сопоставление с родным языком учащихся. Учебный П. может быть целостным и фрагментарно-ярусным. Задача целостного П. - содействовать усвоению и укреплению языковых явлений изучаемого языка и преодолению [интерференции](#) на материале связного [текста](#) или его фрагмента. Фрагментарно-ярусный П. имеет объектом отдельные, обычно изолированные компоненты текста - модели [предложения](#), [словосочетания](#). П. может осуществляться со слуха в устной или письменной форме либо в процессе чтения ("П. с листа"). 2. Способ

семантизации лексики, раскрытие значения слова средствами другого языка. Этот способ нередко характеризуется точностью, эффективностью, экономией времени. В зависимости от того, в каком соотношении находятся значения родного и иностранного слова, возможен П. одним словом или словосочетанием, с помощью нескольких слов родного языка, с дополнительным пояснением. П., как и другие способы семантизации, не является универсальным: при несовпадении объема понятий П. не исчерпывает всех возможных значений переводимого слова. Кроме того, частое применение этого способа тормозит формирование беспереводного владения языком.

ПЕРЕСКАЗ. Изложение содержания прочитанного или услышанного текста. П. может быть свободным (изложение своими словами) или близким к тексту. Применяется при обучении устной монологической речи и в качестве средства контроля при обучении аудированию и чтению. Рассматривается как вид упражнений по развитию связной речи. П. может передавать содержание полностью (сплошной П.) или выборочно (П., близкий к тексту). См. изложение.

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ. Форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме. П. р. включает в себя, таким образом, два вида речевой деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение). В обучении П. р. можно выделить три этапа: овладение графикой и орфографией; усвоение структурных моделей предложений; овладение П. р. как средством общения. Обучение графике включает овладение навыками: правильного изображения букв и правильного соединения их в слове (см. каллиграфия). Усвоение правописания тесно связано с общим процессом выработки навыков и умений и в значительной степени происходит непроизвольно в ходе обучения письменной форме речи. В овладении П. р. как средством общения самой распространенной формой работы является сочинение. В трудовой деятельности человека наиболее частотными являются следующие виды письменных сообщений: заметки, план, тезисы, конспект, аннотация, резюме, реферат, объявление, заявление, статья, доклад, отчет.

ПОДСТАНОВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ. Вид упражнений по способу их выполнения; в П. у. учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в воспринятую конструкцию и т. п. П. у. могут предлагаться в виде подстановочной таблицы, в которой элементы предложений разнесены по графам. Главное достоинство П. у. состоит в том, что они обеспечивают большую повторяемость изучаемых структур.

ПРЕДЛОЖЕНИЕ. Одна из основных единиц языка; минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью и выражающее законченную мысль. Одна из основных категорий синтаксиса, противопоставленная в его системе слову и словосочетанию по формам, значениям и функциям. Будучи единицей общения, П. является вместе с тем единицей формирования и выражения мысли. В широком смысле П. - это любое (от развернутого синтаксического построения до отдельного слова) высказывание, являющееся сообщением о чем-либо и рассчитанное на слуховое (при произнесении) или зрительное (на письме) восприятие. В большинстве современных методов обучения П. провозглашается единицей обучения языку и речи.

ПРИНЦИП НАУЧНОСТИ. Дидактический принцип обучения; основан на том, что содержание обучения знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями, теориями соответствующей учебной дисциплины. В отношении изучения иностранных языков П. н. предполагает определение содержания обучения соответственно уровню современных знаний о языке, речи и видах речевой деятельности человека: выбор методов, приемов, способов и средств обучения с учетом новейших достижений методики и смежных с ней наук. Для осуществления П. н. преподавателю необходимо

постоянно следить за состоянием и развитием науки, основы которой он преподает, быть всегда в курсе ее достижений и знакомить с ними учащихся.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ. Методический принцип обучения, согласно которому язык в практическом курсе рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое. Реализация П. с. предполагает: 1) формирование в сознании учащихся представления об изучаемом языке как о целостной системе, состоящей из набора элементов (фонетических, лексических, грамматических) и правил их употребления в речи, 2) изучение морфологии на синтаксической основе; 3) изучение грамматики в органической связи с лексикой.

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ. Дидактический принцип обучения, относящийся к числу ведущих принципов. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания

ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ (посильности). Дидактический принцип обучения, который означает учет возрастных различий и особенностей обучаемых при отборе материала с тем, чтобы изучаемый материал по содержанию и объему был посилен учащемуся. Доступность материала определяется эмпирическим путем с учетом опыта и знаний учащихся.

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ. Один из ведущих дидактических принципов обучения; предполагает понимание (осознание) учащимися единиц, которые составляют содержание иноязычной речи, и способов пользования такими единицами для построения высказывания. П. с. предусматривает также сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения. Владение языком означает способность самостоятельного выбора формы в соответствии с содержанием высказывания, что подразумевает наличие знаний о разных ее вариантах.

ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ. Дидактический принцип обучения, который предполагает напряженность психических процессов обучаемого, в первую очередь внимания, мышления, памяти и воли, что необходимо для выполнения актов речи на неродном языке. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления.

ПРИНЦИП ПРОЧНОСТИ УСВОЕНИЯ. Дидактический принцип обучения; предусматривает, что в процессе обучения учащиеся не только приобретают знания, навыки и умения, но и закрепляют, совершенствуют их. В отношении иностранный язык П. п. у. означает приобретение языковых знаний и овладение речевыми умениями и навыками такого качества, которое обеспечивало бы свободное пользование ими для цели познания и коммуникации на длительное время. П. п. у. связан с принципом сознательности: прочнее запоминается то, что понято и осмыслено.

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ. Способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА (от греч. psyche + лат. lingua язык). Область лингвистики, изучающая язык прежде всего как феномен психики, речевую деятельность человека. Базовая наука для методики, находящаяся на пересечении психологии и лингвистики. Изучает процессы рчеобразования, а также восприятия формирования речи в их соотнесенности с системой языка.

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ. Раздел педагогической психологии; изучает психологическую деятельность в условиях обучения. П. о. направлена на поиск и создание условий управления процессом учения. Данные П. о., являясь базисными для методики, имеют важное значение для повышения эффективности обучения в результате опоры на знание механизмов процесса усвоения знаний, навыков, умений и индивидуально-психологических особенностей личности учащегося.

ПОВТОРЕНИЕ. Воспроизведение ранее усвоенных знаний, навыков, умений с целью их совершенствования и применения к новым учебным задачам. П. способствует прочному и глубокому усвоению знаний, навыков и приведению их в систему.

ПОНИМАНИЕ. Мысленное воспроизведение процесса возникновения и формирования целенаправленной деятельности и мышления. П. представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей. Путем П. раскрываются мотивы, цели и содержание действия другого человека (поступка, речи, демонстрации и др.).

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ. Лексические единицы, которые учащийся может воспринять без словаря, если они ему встретятся при чтении и аудировании, хотя до этого они не были в его речевом опыте. В основе понимания П.с. лежат различные факторы (опоры): узнавание морфем, составляющих слово (в производных и сложных словах), установление сходства корня всего слова с интернациональным словом или словом родного языка, языковая догадка о значении слова по контексту. Овладение П. с. сводится к овладению методикой распознавания незнакомых слов в звучащем или графическом тексте. П. с. в значительной мере расширяет лексические возможности учащихся при обучении рецептивным видам речевой деятельности. Ср. реальный пассивный словарь.

РЕПЛИКА (франц. *replique*). В диалогической речи каждое отдельное высказывание лиц, принимающих участие в диалоге; составная часть диалога, принадлежащая одному из собеседников. Две ситуативно связанных с собою реплики образуют диалогическое единство.

РЕПРОДУКЦИЯ. То же, что и воспроизведение. В методике к Р. обычно относится воспроизведение заученных лексических единиц или фраз.

РЕЧЬ. 1. Исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; способ формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения (И. А. Зимняя). 2. Вид монологической Р., публичное выступление в связи с каким-л. событием. Под Р. понимается как сам процесс (речевая деятельность), так и его результат (устные и письменные тексты).

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений (Зимняя, 1985).

РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ (от лат. *competentis* способный). Владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции.

РЕЧЕВОЙ ОБРАЗЕЦ. Отрезок речи, построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий конкретное коммуникативное задание. Требование коммуникативности,

предъявляемое р. о., определяет его характеристики: смысловая законченность, информативность, наличие коммуникативной целевой установки, соотнесенность с [ситуацией](#) употребления и [контекстом](#).

Стр.67,

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ. Тип [упражнений](#) по их назначению: служат для развития [речевых умений](#) на основе [фонетических](#), [лексических](#) и [грамматических навыков](#); применяются для [тренировки](#) спонтанного употребления заученных языковых явлений в [речи](#), как правило, без их осознания в момент речи.

РУССКИЙ ЯЗЫК. 1. [Язык](#) русской нации (более 140 млн. носителей), государственный язык РФ, принадлежит к числу наиболее распространенных языков мира. Один из шести официальных и рабочих языков ООН. Относится к восточнославянской группе славянских языков. Близкородственными для Р. я. являются украинский и белорусский языки. 2. Учебный предмет в средней и высшей школе РФ. Преподавание Р. я. имеет целью дать учащимся основные сведения о современном русском литературном языке, его важнейших фонетических особенностях, словарном составе и грамматическом строе; выработать навыки, умения, необходимые для свободного пользования языком в его устной и письменной форме.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ. 1. Один из мировых [языков](#). 2. Учебный предмет в современной российской школе и зарубежных учебных заведениях.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА. Вид учебной [деятельности](#), выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено [процесса обучения](#), предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или [учебника](#), [программы обучения](#). С. р. представляет собой особую, высшую степень учебной деятельности, она обусловлена [индивидуальными психологическими различиями](#) учащегося и личностными особенностями, требует высокого уровня самосознания, рефлексивности.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ. Совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения (напр., [языковые](#), [речевые](#), [аспектные](#), [комплексные](#)). См. [упражнения](#).

СИТУАЦИЯ. Система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. К элементам С. могут относиться и состояния самого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее [поведение](#).

СЕМАНТИЗАЦИЯ (от греч. *semantikos* обозначающий). Выявление смысла, значения языковой единицы; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы. К способам [бесперевода 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](#).

СЛОВО. Основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств и отношений между ними.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ. 1. Выяснение структуры слова с точки зрения современной словообразовательной системы, установление характера и значения составляющих его морфем, их связей и соотношений друг с другом, а также между производной и производящей основами. 2. Способ семантизации лексики, раскрытие значения через выяснение структуры слова с точки зрения словообразовательной системы, установление характера и связей составляющих его морфем.

СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЙ НАВЫК. Способность правильно воспринимать услышанный звуковой образец (ассоциировать с его значением) и адекватно его воспроизводить. Показателем сформированности С. н. является доведение указанной способности до автоматизированного (безошибочного, быстрого, стабильного) восприятия и воспроизведения.

СРАВНЕНИЕ. Одна из логических операций мышления, состоящая в сопоставлении предметов, явлений, их свойств и установления тождества или различия между ними. В практике преподавания иностранных языков широко используется фактор С. изучаемого языка с родным языком учащегося.

СОПОСТАВЛЕНИЕ. Способ семантизации лексики через сравнение лексической единицы с выученной ранее на основе их общности (синонимы) или контраста (антонимы).

СОЦИОЛИНГВИСТИКА (от лат. socialis общественный + lingua язык). Смежная для методики обучения иностранным языкам наука; отрасль языкознания, занимается вопросами существования и развития языка. Изучает связь между языком и фактами социальной жизни, активные процессы в развитии языка под воздействием экстралингвистических факторов, изменение соотношения между письменной и устной формами языка в связи с распространением радио, телевидения, кино и проникновением особенностей устной речи в письменный язык, задачи и формы проведения языковой политики.

ТЕКСТ. Результат говoreния или письма, продукт речевой деятельности, основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности.

ТЕМА. 1. Предмет изложения, изображения, исследования, обсуждения; то, о чем повествуется, что описывается, предмет речи, сочинения. Работа над Т. занимает одно из ведущих мест в системе развития речи; у учащихся формируются умения: понять Т., определить ее объем и границы, накапливать материал по Т., систематизировать его в соответствии с задачей раскрытия Т. и т. д. Умение работать над Т. - одно из главных коммуникативных умений учащихся (см. принцип ситуативно-тематической организации учебного материала). Т. определяет круг идей, явлений, на которых фокусируется внимание коммуникантов при общении. 2. При актуальном членении предложения та его часть, которая содержит что-то известное, знакомое и служит отправной точкой (основой) для передачи нового (ядра высказывания, темы). Т., рассматриваемая как предмет изложения, является фактором, определяющим содержание обучения.

ТЕМП РЕЧИ. Скорость произнесения речевых элементов (звуков, слогов, слов); измеряется двумя способами: числом звуков (или слогов), произносимых в единицу времени, или средней длительностью звука (слога).

ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Разрабатываемое в [психолингвистике](#) и [психологии](#) на основе [теории деятельности](#) направление в обучении иностранному языку. Рассматривает речь как активную, целенаправленную и мотивированную деятельность, ее функции, [мотивы](#), связь с [мышлением](#), процессы порождения речевого [высказывания](#), механизмы речи, виды речи, соотношение языка и [речи](#), а также процессы овладения речью на родном и неродном языках. Базируется на психологических исследованиях школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, а в лингвистическом плане - на трудах Л. В. Щербы. Значительный вклад в развитие Т. р. д. применительно к обучению языкам внесли А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя. Т. р. д. оказывает активное влияние на психологическое обоснование современной методики обучения неродному языку.

ТОЛКОВАНИЕ (описание). Способ [семантизации лексики](#); объяснение значения лексической единицы с помощью [комментария](#) - небольшого пояснительного [текста](#), заключающего в себе описание необходимого [понятия](#).

ТРАНСПОЗИЦИЯ. Переход слова из одной части речи в другую или использование одной языковой формы в функции другой.

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ(трансформативные) УПРАЖНЕНИЯ. Вид [упражнений](#), обеспечивающих переключение с одного [речевого образца](#) на другой с выходом в речь. В Т. у. учащийся изменяет структуру, порядок слов или грамматические формы заданного материала в соответствии с речевым [заданием](#) и [ситуацией](#). Т. у. предполагают также использование речевого образца в аналогичных ситуациях с изменением какого-н. одного параметра или коммуникативного задания.

ТРЕНИРОВКА. Общедидактический [метод обучения](#), предусматривающий использование [тренировочных упражнений](#), что способствует формированию [речевых навыков](#) двух типов: а) оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление речи в соответствии с [нормами](#) языка); б) оперирования (с их помощью достигается извлечение из [долговременной памяти](#) иноязычных слов, выбор слов в зависимости от содержания высказывания) (Зимняя, 1985).

УДАРЕНИЕ. 1. Выделение [единицы речи](#) (слога, слова, словосочетания) с помощью фонетических средств. В русском, английском, французском, польском и ряде других языков - силой выдоха; в литовском, китайском, японском и др. языках - изменением высоты голосового [тона](#). В некоторых языках наблюдаются комбинации этих средств. 2. Логическое У. - интонационное выделение того слова в предложении, которое несет особую смысловую нагрузку. Словесное У. в русском языке является свободным, т. е. может быть на любом слоге слова, и подвижным, т. е. не привязанным к определенной морфеме в слове. Это вызывает трудности при чтении у изучающего язык, в связи с чем в учебной литературе для начального этапа в текстах практикуется постановка знака ударения в слове.

УЗНАВАНИЕ. Восстановление в [памяти](#) прежде воспринятого, опознание воспринимаемого объекта, который уже известен по прошлому опыту (см. также [воспроизведение](#)).

УМЕНИЕ. Усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных [знаний](#) и [навыков](#). Способность осознанно совершать [действие](#), опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. Для формирования и развития У. предназначены специальные упражнения, получившие наименование "[речевые упражнения](#)". Ср. [навык](#). См. также [речевое умение](#).

УПРАЖНЕНИЕ. Структурная единица методической организации материала, функционирующая непосредственно в учебном процессе, обеспечивающая предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий, умственной активности. У. представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. У. занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-л. деятельностью. Эффективность У. во многом зависит от методики их организации и проведения. Существенным условием эффективности У. является сознательная направленность упражняющегося на повышение качества деятельности.

УПРЕЖДЕНИЕ. То же, что вероятностное прогнозирование

УСТАНОВКА. Готовность к определенной активности, зависящая от наличия потребностей и объективной ситуации ее удовлетворения. Установка на обучения языку предполагает устойчивую ориентацию на усвоение новых знаний и умений, на практическое овладение языком.

УСТНАЯ РЕЧЬ. Речь в устной форме, состоящая из комплексного умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение). У. р. осуществляется при непосредственном контакте собеседников (контактное общение) или может быть опосредована техническим средством (телефоном, магнитофоном и т. п.), если общение происходит на большом расстоянии (дистантная речь). Для У. р. характерны: 1) избыточность (наличие повторов, уточнений, пояснений); 2) использование невербальных средств общения, 3) экономия, эллипсы (говорящий может не называть, пропускать то, о чем легко догадаться). У. р. всегда обусловлена речевой ситуацией. Различают неподготовленную У. р. (беседа, интервью, выступление в дискуссии) и подготовленную У. р. (лекция, доклад, выступление, отчет). Конечной целью обучения У. р. является выработка у учащихся умений неподготовленной (спонтанной, экспромтной) речи в рамках некоторого круга ситуаций на определенные темы. У. р. подразделяют на диалогическую речь (непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами) и монологическую речь (вид речи, обращенной к одному или группе слушателей, иногда - к самому себе). Требования к уровню владения У. р. формулируются в программах обучения, а способы проверки уровня обучения - в специальных пособиях.

УЧЕБНИК. Основное средство обучения; является руководством в работе обучающего и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ. Вспомогательное средство обучения, имеющее целью обучение одному из аспектов языка или формирование видов речевой деятельности (У. п. по фонетике, грамматике, по развитию речи, книга для чтения).

ЦЕЛЬ ОБЩЕНИЯ - это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У животных целью общения может быть побуждение другого животного существа к определенным действиям, предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия.

ЧТЕНИЕ. Рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста; входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из

форм (письменную) [общения](#). Целью Ч. является получение и переработка информации. Одна из основных целей обучения иностранному языку - выработка умения в процессе Ч. извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать иностранный язык после окончания курса обучения.

[ЯЗЫКОВАЯ \(лингвистическая\) КОМПЕТЕНЦИЯ](#). Владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: [фонетика](#), [лексика](#), состав слова и словообразование, морфология, синтаксис простого и сложного [предложения](#), основы стилистики [текста](#).

[ЯЗЫКОВЫЕ \(подготовительные\) 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).

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов. - СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Василенко Е.И., Добровольская В.В.* Сборник методических задач по русскому языку. - М., 1990.
3. *Глухов Б.А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. - М., 1993.
4. *Живая методика / Аркадьева Э.В., Битехтина Н.Б. и др.* - М., 2005.
5. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. - СПб., 2005.
6. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М., 1988.
7. *Методика (Зарубежному преподавателю русского языка) / Под. ред. Леонтьева А.А., Королевой Т.А.* Изд. 3-е, испр. - М., 1982.
8. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др.* Изд. 2-е, перераб. и доп. - М., 1986.
9. *Методика преподавания русского языка как иностранного / Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др.* - М., 1990.
10. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / Под ред. Щукина А.Н.* - М., 1990.
11. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А.* -М., 1991.
12. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. Щукина А.Н.* - М.: Русский язык, 2003.
13. *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. Лысаковой И.П.* - М., 2004.
14. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова.* - М., 1981.

15. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учеб. монография / Под ред. Хаврониной С.А., Балыхиной Т.М. - М., 2002.
16. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Ч. I. / Составители Дианова Г.Н., Тимофеева Е.Х. - М., 1989.
17. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Ч. II. / Составители Дианова Г.Н., Тимофеева Е.Х. - М., 1990.

Дополнительная

1. *Азимов Э.Г.* Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. - М., 1989.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. - М., 1997.
3. *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования, методологические проблемы обучения русскому языку. - М., 2001.
4. *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. - М., 1937.
5. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. - М., 1981.
6. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1983.
7. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А. и др. - М., 1985.
8. *Вишнякова Т.А.* Обучение русскому языку студентов-нефилологов. - М., 1980.
9. *Вишнякова Т.А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. - М., 1982.
10. *Вохмина Л.Л.* Хочешь говорить - говори. - М., 1993.
11. *Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. - М., 1994.
12. *Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д.* Обучение чтению (на материале художественных текстов). Изд. 2-е, перераб. и доп. - М., 1987.
13. *Журавлева Л.С., Трушина Л.Б., Ускова И.В.* Русский язык делового общения. Бизнес и коммерция (средний сертификационный уровень). Лингводидактическое описание: цели обучения и модель теста. - М., 2002.
14. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). - М., 1989.
15. *Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. - М., 1981.
16. *Изареннов Д.И.* Обучение диалогической речи. - М., 1986.
17. *Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - М., 1979.
18. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - М., 1982.
19. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., 1973.
20. *Крючкова Л.С.* Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения. - М., 2004.
21. *Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. - М., 1982.
22. *Лариохина Н.М.* Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. - М., 1982.

23. *Лебедева Ю.Г.* Звуки, ударение, интонация. - М., 1986.
24. *Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б.* Структура научного текста и обучение монологической речи. - М., 1981.
25. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. - М., 1976.
26. *Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. - М., 1998.
27. *Мотина Е.И.* Язык и специальность. Лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. - М., 1988.
28. Настольная книга преподавателей иностранного языка: Справочное пособие / Авторы: Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. - Минск, 1992.
29. *Носенко Э.Л.* ЭВМ в обучении иностранным языкам. - М., 1988.
30. *Остапенко В.И.* Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. - М., 1987.
31. *Павлова В.П.* Обучение конспектированию. - М., 1989.
32. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989.
33. *Половникова В.И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1988.
34. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Под ред. Метс Н.А. - М., 1985.
35. *Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - М., 1983.
36. *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. - М., 1980.
37. *Сосенко Э.Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). - М., 1979.
38. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. - М., 1987.
39. *Формановская Н.И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. - М., 1998.
40. *Хавронина С.А., Крылова О.А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. - М., 1989.
41. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурная ситуация и исследование текста. - М., 1997.
42. *Шипицо Л.В.* Контроль устной речи (на начальном этапе обучения) - М., 1985.
43. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. Рахманова И.В. - М., 1974.
44. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). - М., 1981.
45. *Щукин А.Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. - М., 1984.

Коллекция ссылок на Интернет-ресурсы по темам

Лекция 1. Русский язык в современном мире.

ru.wikipedia.org/wiki/Русский_язык

Лекция 2. Русский язык для иностранцев как учебный предмет.

planetadisser.com/see/dis_82415.html

Лекция 3. Методика преподавания русского языка иностранцам как наука.

umatno.ru/module/referats/metodika_prepodavaniya_russkogo_jazyka_s_uchetom_r..

Лекция 4. Лингвистические основы обучения иностранцев русскому языку.

ruslang.edu.ru/biblos/medod/?amp;page=4"> bank.orenipk.ru/Text/t37_456.htm">

Лекция 5. Психологические и психолингвистические основы методики преподавания русского языка как иностранного.

Лекция 6. Педагогические основы методики преподавания русского языка иностранцам.

planetadisser.com/see/dis_222468.html

Лекция 7. Методика обучения произношению.

Лекция 8. Работа над произношением на среднем и продвинутом этапах.

Лекция 9. Задачи обучения лексике в практическом курсе русского языка для иностранцев.

[new.hse.ru/C19/C13/veraksha-t-v_rki.nm.ru/methods/Dasha - nachalnyj etap.doc](http://new.hse.ru/C19/C13/veraksha-t-v_rki.nm.ru/methods/Dasha_-_nachalnyj_etap.doc)

Лекция 10. Работа над словом как единицей фонетики, лексики, грамматики.

Лекция 11. Работа над лексикой на продвинутом этапе.

ito.edu.ru/2003/II/2/II-2-3324.html [rki.nm.ru/methods/Ira - leksika.doc](http://rki.nm.ru/methods/Ira_-_leksika.doc)

Лекция 12. Методика обучения грамматике.

planetadisser.com/see/dis_224616.html

Лекция 13. Обучение грамматике на начальном этапе.

syrrik.narod.ru/rkiref.htm langrus.ru/content/view/109/

Лекция 14. Работа над грамматикой на среднем и продвинутом этапах.

biblyaz.narod.ru/vyp6/2/1-150.html

Лекция 15. Учет родного языка учащихся в процессе обучения иностранному

festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=310386
planetadisser.com/see/dis_139354.html e-lib.gasu.ru/MNKO/archive/2002/12/aspir/02.html

Лекция 16. Упражнения для формирования языковой компетенции.

planetadisser.com/see/dis_226922.html res.krasu.ru/paradigma/1/7.htm ·

Лекция 17. Использование текста для обучения языковым средствам.

planetadisser.com/see/dis_95361.html

Лекция 18. Использование средств зрительной и слуховой наглядности для обучения языковым средствам.

forstudent.msk.ru/24/11544.htm

belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2006/kadr38.html

Лекция 19. Речевая деятельность: общая характеристика.

planetadisser.com/see/dis_202980.html ·

Лекция 20. Речевая деятельность и ее структурная организация.

revolution.allbest.ru/pedagogics/00001243_0.html 3dd.ru/libot/biblio.asp?c=0&i=147850

Лекция 21. Характеристика аудирования как вида речевой деятельности.

iatp.festu.ru/pub/old/projects/guzel/9.htm foreignland.narod.ru/audi.htm

Лекция 22. Трудности обучения аудированию и пути их преодоления

planetadisser.com/see/dis_21723.html

Лекция 23. Характеристика говорения как вида речевой деятельности.

dls.vspu.ac.ru/wiki/Говорение_как_вид_речевой_деятельности

Лекция 24. Обучение монологической речи.

letopisi.ru.netflow.ru/index.php/Обучение_монологу · planetadisser.com/see/dis_106573.html ·

Лекция 25. Обучение диалогической речи

planetadisser.com/see/dis_183439.html ·

Лекция 36. Традиционные, альтернативные, интенсивные методы обучения РКИ.

СПИСОК ПЕРСОНАЛИЙ



АКИШИНА АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА - преподаватель русского языка иностранцам. Ее перу принадлежит более 140 научных работ по методике и лингвистике и более трех десятков учебников для иностранных учащихся. Одним из направлений научных интересов Акишиной является русский речевой этикет. Второе направление практической и теоретической деятельности - интенсивная методика преподавания РКИ. В соавторстве с О.Е. Каган А.А. Акишина написала книгу- инструкцию для начинающих преподавателей русского языка "Учимся учить". Перу Акишиной также принадлежат 2 выпуска учебного пособия "Страна русской грамматики" и пособие "Учимся учить детей русскому языку".

БИМ ИНЕССА ЛЬВОВНА (1926 г.р.) - педагог и методист, специалист в области преподавания иностранных языков, доктор педагогических наук (1977), профессор (1978), член-корреспондент РАО(1993), академик РАО (2004). Автор свыше 280 публикаций, в том числе 4 монографий, 30 учебников по нем. языку для учащихся средней школы. Научные исследования, отраженные в публикациях, открывают новые перспективные направления в развитии методики обучения иностранным языкам и лингводидактики в целом.

ВАГНЕР ВЕРА НИКОЛАЕВНА (1927 г.р.) - педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка как иностранного, сопоставительного изучения языков, переводчик. Доктор педагогических наук (1997), профессор (1998). Научные взгляды формировались под влиянием средневропейской (чехословацкой) традиции преподавания иностранных языков. Сформулировала и разработала лингвоориентированную методику преподавания русского языка, опирающуюся на сопоставительный анализ русского и родного языка учащегося.

ВЕРБИЦКАЯ ЛЮДМИЛА АЛЕКСЕЕВНА (1936 г.р.) - специалист в области современного русского языка и методики его преподавания, доктор филологических наук (1977), профессор (1979), действующий член Российской академии образования (РАО), Российской академии естественных наук (РАЕН), Международной академии наук высшей школы. Автор более 300 научных работ в области русского и общего языкознания, общей фонетики, орфоэпии, культуры речи, методики преподавания русского языка. Является членом и почетным доктором многих российских и зарубежных университетов. Президент (с 2003) и член Президиума МАПРЯЛ, президент Российской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Попечительского совета благотворительного фонда "Центр развития русского языка". Представитель России в административном совете Международной ассоциации университетов. Имеет правительственные награды, в том числе орден "За заслуги перед Отечеством 4-й степени" (2000). Премия Президента РФ в области образования (2001).



ВИНОГРАДОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ (1895 г.р.) - академик, выдающийся русский советский филолог-энциклопедист, наиболее влиятельная фигура русской советской филологической науки XX века: более десяти лет руководил Институтом русского языка АН СССР, возглавлял в Академии Наук Отделение литературы и языка, создал журнал "Вопросы языкознания" и много лет работал его главным редактором, был председателем Международного комитета славистов. Научные интересы В.В.Виноградова были чрезвычайно широки: грамматика, стилистика, лексикография, история русского литературного языка, литературоведение. Автор первого полного курса русской грамматики - "Русский язык. Грамматическое учение о слове" (1947 г.), который в свое время получил Государственную премию (1951 г.). Один из составителей первого научного Толкового словаря русского языка под редакцией Д.Н.Ушакова (1938 - 1940 гг.), один из редакторов 4-томного и 17-томного академических словарей русского языка, руководил работой по составлению словаря языка

А.С.Пушкина.

ГОРОДИЛОВА ГАЛИНА ГРИГОРЬЕВНА - педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка, доктор педагогических наук (1980), профессор (1981). Под ее руководством были созданы первые аудиовизуальные пособия для иностранцев, изучающих русский язык. Участвовала в разработке концепции подготовки учителей русского языка для национальной школы, программ для разных типов учебных заведений и учебных пособий для педагогических институтов. Опубликовала свыше 500 научных работ. Имеет правительственные награды.

ЕСАДЖАНЫН БЕЛЛА МАРКОВНА - (1930 г.р.), лингвист, педагог, методист, специалист в области сопоставительного изучения языков, преподавания русского языка и подготовки преподавателей русского языка, доктор филологических наук, с 1983 г. - зав. кафедрой русского языка Армянского педагогического института. Действительный член Академии педагогических и социальных наук. Научные интересы лежат в обл. изучения грамматики русского языка, функционирования русского языка в Армении, типологии русского и армянских языков, подготовки специалистов по обучению языкам. Автор учебников, статей, монографии.



ЖИНКИН НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ (1893 г.р.) - отечественный психолог. В 1959 г. защитил докторскую диссертацию на тему "Механизмы речи", в которой была использована оригинальная методика кинорентгено съемки. Профессор института иностранных языков им. М. Тореца и филологического факультета МГУ. Специалист в области психологии языка, речи и мышления, процессов восприятия, понимания и порождения текста, речевых коммуникаций, семантики речи, психологии искусств, программированного обучения.



ЗИМНЯЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА (1931 г.р.) - психолог, психолингвист и педагог, специалист в области педагогической психологии и психологии обучения иностранным языкам, доктор психологических наук (1973), профессор (1973), действительный член. РАО (2000), заслуженный деятель науки РФ. Известный специалист в области психологических проблем речевого восприятия и речепорождения, разработчик концепции речевой деятельности психологического направления обучения иноязычной речевой деятельности, психологического обоснования особенностей овладения русским языком как иностранным.



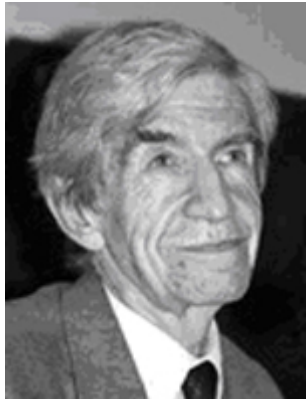
КАРАУЛОВ ЮРИЙ НИКОЛАЕВИЧ (1935 г.р.) - лингвист, специалист по общему и русскому языкознанию, доктор филологических наук (1976), профессор (1983), член-корреспондент Российской академии наук (1981), академик Международной академии наук высшей школы (1985), почётный доктор Хельсинского университета (1990). Автор 300 научных работ, в том числе 11 монографий и 8 словарей. Исследовательская деятельность ученого связана с тремя научными направлениями: теория языковой личности, ассоциативная лингвистика, теория и практика лексикографии. Разработанные Карауловым основные положения параметрической лексикографии легли в основу нескольких оригинальных словарей: семантического (1982), частотного словаря семантических множителей, словарей метафор (1994), фразеологического ассоциативного (1994). Караулов - инициатор создания, один из разработчиков и руководителей "Машинного фонда русского языка" (1985-1990), руководитель коллектива и главный редактор энциклопедии "Русский язык" (1995-1998), член редколлегии ряда научных журналов ("Вопросы языкознания", "Русская речь" и др.). Имеет правительственные награды.



КЛОБУКОВА ЛЮБОВЬ ПАВЛОВНА (1950 г.р.) - педагог, лингвист и методист, специалист в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного, доктор педагогических наук (1995), профессор (1999). Действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАИПО). Научные интересы сосредоточены на исследовании проблем теории и практики преподавания РКИ, теории лингводидактического тестирования, лингвистике текста, теории русского словообразования, языке делового общения, научном стиле речи и языке специальности, обучении иностранных учащихся нефилологического профиля. Автор 185 научных публикаций, в том числе 30 учебников и учебных пособий. Является одним из инициаторов создания Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), его вице-президентом. Член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Член редколлегии журнала "Русский язык за рубежом".



КОСТОМАРОВ ВИТАЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ (1930 г.р.) - лингвист и педагог, специалист в области современного русского языка, культуры речи, лингвострановедения. Академик РАО (1993, действительный член АПН СССР с 1985), президент РАО (1990-91), доктор филологических наук (1971), проф. (1971). Генеральный секретарь Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) (1967-93), президент МАПРЯЛ (1993-2003). Член Совета по русскому языку при Правительстве РФ, председатель комиссии "Русский язык в странах СНГ и ближнего зарубежья; русский язык как язык мировой; русский язык в дальнем зарубежье" (2002). Им опубликовано более 300 научных трудов. Премия Президента РФ в области образования за 2000. Имеет правительственные награды. Почетный доктор ряда зарубежных университетов.



ЛЕОНТЬЕВ АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ (1936 г.р.) - ведущий специалист в области психолингвистики. Доктор филологических наук (с 1968), доктор психологических наук (1975). Профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова (с 1998). Л. - действительный член Российской академии образования (с 1992); член Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии РАО (с 1993); генеральный секретарь Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков (с 1990); почетный президент Психолингвистического общества им. Л.С. Выготского (с 1991); член Международной ассоциации прикладной психолингвистики. Области научных исследований: общая психология и психология речи; психология общения и речевого воздействия; психолингвистика; методика преподавания иностранных языков; общее языкознание; история языкознания; русский язык; папуасские языки; языковая политика в образовании; народы и языки России. Являлся основоположником и организатором психолингвистических исследований в бывшем СССР, автором важнейших теоретических трудов в этой области.



МИТРОФАНОВА ОЛЬГА ДАНИЛОВНА (1930 г.р.) - лингвист, методист и педагог, специалист в области современного русского языка и методики его преподавания как иностранного, доктор филологических наук (1975), профессор (1976), член-корреспондент РАО (1990), член-корреспондент Академии российской словесности (1997). Автор публикаций, в том числе 8 монографий, 23 учебников и учебных пособий. Ею разрабатываются проблемы, связанные с описанием русской научной речи, в том числе в учебных целях, с научной терминологией, учетом будущей специальности иностранных учащихся в процессе овладения ими русским языком, с категориями и принципами общей методики преподавания РКИ, коммуникативным подходом к обучению языкам, теорией учебника иностранного (русского) языка, теорией и практикой лингводидактического тестирования.



МОТИНА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА (1928 г.р.) - педагог и методист, один из основателей нового методического направления - преподавания русского языка как иностранного. Профессор (1973), доктор педагогических наук (1983). Была создателем и руководителем первого факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, председатель оргкомитета международных семинаров преподавателей русского языка стран Азии, Африки и Латинской Америки. Была членом редколлегии журнала "Русский язык за рубежом", издательства "Русский язык", представителем РУДН в Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Научные интересы были связаны с описанием научного стиля, языка специальности и с разработкой проблем обучения русскому языку студентов разных профилей. Автор более 200 научных трудов по различным аспектам преподавания РКИ и организации учебного процесса.

Имеет правительственные награды.

ПРОХОРОВ ЮРИЙ ЕВГЕНЬЕВИЧ (1948 г.р.) - культуролог, методист и педагог, специалист в области преподавания русского языка как иностранного, доктор педагогических наук (1996), профессор (1997), вице-президент Российской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (2000). Заместитель генерального секретаря МАПРЯЛ (2003). Научные интересы - проблемы культуроведения, социолингвистики, этнопсихологии в контексте преподавания русского языка как иностранного. Автор более 80 научных работ. Лауреат премии Президента РФ в области образования (2000). Заслуженный работник высшей школы (2002). Главный редактор журнала "Русский язык за рубежом" (2003).

РОЖКОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА (1921 г.р.) - педагог и методист, специалист в области грамматики русского языка, теории и методики преподавания русского языка как иностранного. Доктор педагогических наук (1981), профессор (1984), заслуженный профессор МГУ. Внесла большой вклад в разработку основ функциональной грамматики и обоснование лингвистических основ преподавания РКИ. Рожкова стояла у истоков формирования нового направления лингводидактики - преподавание русского языка как иностранного, заведовала первой кафедрой русского языка для студентов-иностранцев. Автор более 100 печатных трудов, в том числе учебников. Член МАПРЯЛ. Награждена медалью А.С. Пушкина (МАПРЯЛ). Отмечена правительственными наградами.

СЛЕСАРЕВА ИРМА ПЕТРОВНА (1930 г.р.) - педагог и методист, специалист в области русского языка и его преподавания как иностранного, кандидат филологических наук (1977), доцент (1979). Опубликовала более 60 научных работ. Научные интересы сосредоточены на проблемах лингвистического обоснования преподавания РКИ, лексической семантики, учебной лексикографии, методики обучения русскому языку как иностранному на этапе совершенствования. Автор учебника русского языка для иностранных студентов-филологов.

ТЕР-МИНАСОВА СВЕТЛАНА ГРИГОРЬЕВНА (1938 г.р.) - языковед, методист и педагог, специалист по германской филологии, теории преподавания иностранных языков, культурологи и культурной антропологии. Доктор филологических наук (1982), профессор (1983), заслуженный профессор МГУ (1998). Автор более 110 научных работ, в том числе 10 монографий, 6 вузовских учебников, научных статей и научно-популярных книг. Основатель и президент Российской ассоциации прикладной лингвистики (1990), президент Национального объединения преподавателей английского языка России. Ломоносовская премия за плодотворную педагогическую деятельность. Почетный доктор филологии Бирмингемского университета (2002).

ФОРМАНОВСКАЯ НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА (1927 г.р.) - языковед и педагог, специалист по лингвистической теории общения, русскому речевому этикету, прагмалингвистике, стилистике, синтаксису. Доктор филологических наук (1980), профессор (1981). Научные интересы сосредоточены на проблемах синтаксиса, стилистики, русского речевого этикета, прагматики, теории общения. Автор более 300 научных трудов. Лауреат премии Президента РФ в области образования за серию теоретических и прикладных работ по русскому речевому этикету (1998).



ПАССОВ ЕФИМ ИЗРАИЛЕВИЧ - заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор Липецкого филиала НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Известный ученый в области методики преподавания иностранных языков, один из основоположников коммуникативного метода в обучении иностранным языкам. Автор многих монографий и учебных пособий. Среди них: "Условно-речевые упражнения...", "Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению", "Урок иностранного языка", "Методология методики", "Анализ в методике", "Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея". Член научного совета в Московском государственном педагогическом университете и в Московском государственном лингвистическом университете, редактор журнала "Коммуникативная методика", президент научно-образовательного фонда "Методическая школа Пассова".



ЦУКИН АНАТОЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ (1932 г.р.) - педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков, доктор педагогических наук (1980), профессор (1981), академик Академии педагогических и социальных наук (2000). Научные интересы касаются широкого круга методических проблем: использования современных технологий в учебном процессе, методов и средств обучения, приемов оптимизации учебного процесса, истории развития методики, содержания системы обучения языкам и др. Автор 200 научных работ и учебных пособий по проблемам преподавания РКИ и иностранных языков. Некоторые работы переведены на иностранные языки и опубликованы за рубежом. Автор первого словаря методического терминов (в соавторстве), хрестоматии по методике преподавания РКИ, картинного словаря русского

языка для иностранных учащихся, ряда учебных пособий. В 1972-1990 возглавлял Московское городское объединение преподавателей русского языка, был вице-президентом общества СССР - Тунис. Почетный профессор Хэйлунцзянского университета (Харбин).

Описание и программа курса

Кафедра: русского языка и методики его преподавания.

Направление: филология.

Дисциплина: методика преподавания русского языка как иностранного.

Число зачётных единиц (кредитов):

Статус дисциплины:

(VI семестр, лекций - 36 часов, семинаров - 18 часов, самостоятельная работа - 54 часа, зачёт;

VII семестр, лекций - 36 часов, семинаров - 18 часов, самостоятельная работа - 54 часа, экзамен)









Преподаватель: кандидат педагогических наук, профессор Хавронина Серафима Алексеевна.

Часы консультаций: по назначению.

Телефон кафедры: 434-07-45.

E-mail: -

Кафедра: кабинет №427.

-  Цель и задачи курса
-  Инновационность курса
-  Соблюдение академической этики и авторских прав
-  Содержание курса
-  Основные виды учебной работы
-  Текущий контроль. Виды работы и их оценка
-  Формы промежуточного и итогового контроля
-  Темы лекций и семинарских занятий

Курс "Методика преподавания русского языка как иностранного" (МПРКИ) является обязательным для филологов-бакалавров очного и заочного обучения (VI, VII семестры). Курс предусматривает изучение теоретических основ методики преподавания русского языка иностранцам и овладение соответствующими практическими навыками работы в иностранной аудитории. Курс базируется на знаниях, полученных студентами в результате изучения дисциплин лингвистического и психолого-педагогического циклов, интегрируя их с позиций будущей профессиональной деятельности выпускников филологического факультета в качестве преподавателей русского языка как иностранного. Курс может быть использован в работе со слушателями факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного (дополнительное образование).

Цель курса

Основная цель курса - подготовка студентов-филологов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей русского языка иностранцам.

Для реализации поставленной цели в процессе преподавания курса решаются следующие **задачи**:

- дать студентам знания по методике преподавания русского языка как иностранного, достаточные для педагогической деятельности в разных условиях;
- формировать у студентов навыки и умения, важные для дальнейшего самообразования и самостоятельной работы с научно-методической литературой;
- на базе теоретических знаний сформировать практические профессиональные навыки и умения, нужные русисту в организаторской, кон-структивной, коммуникативной деятельности на уроке и во внеаудиторной работе;
- на материале учебной дисциплины "Методика преподавания русского языка как иностранного" совершенствовать лингвистическую, коммуникативную, страноведческую, культурологическую компетенцию студентов;
- сформировать и поддерживать интерес к будущей профессиональной деятельности.

Инновационность курса

В лекционном курсе излагаются основные теоретические положения, принятые в отечественной науке о преподавании русского языка иностранцам. Они соответствуют содержанию программы "Методика преподавания русского языка как иностранного. Для государственных университетов". Составители: Г.И. Рожкова, (МГУ), И.Д.Морозова (ИиГУ), С.А Хавронова (РУДН) Москва, 2002 г. Программа составлена в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. В программе отражён накопленный в течение десятилетий коллективный опыт обучения иностранцев русскому языку на кафедрах российских (советских) вузов, его теоретическое осмысление и обоснование. В этом смысле лекционный курс является традиционным.

Инновации состоят в том, что:

- постоянно обновляется и совершенствуется содержание лекций и семинарских занятий;
- тексты лекций включают новые сведения из собственно методических исследований - специальных периодических изданий, монографий, кандидатских и докторских диссертаций;
- освещение лингвистических, психолингвистических, психологических, педагогических основ преподавания иностранного (русского) языка осуществляется на современном уровне развития соответствующих наук;
- постоянно обновляется фактический языковой и речевой материал для анализа и иллюстрации теоретических положений курса;
- используются разнообразные приёмы и способы активизации работы студентов на семинарских занятиях;
- применяются различные средства слуховой и зрительной наглядности и современные технические средства обучения для поддержания мотивации к изучению данной учебной дисциплины.

Соблюдение академической этики и авторских прав

Все имеющиеся в творческой работе сноски тщательно выверяются и снабжаются "адресами". Включённые в работу выдержки из работ других авторов имеют отсылки к первоисточнику. В конце работы даётся исчерпывающий список всех используемых источников.

Содержание курса

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

РАЗДЕЛ I.

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Международное значение русского языка. Русский язык - один из мировых языков. Функционирование русского языка как средства межнационального и международного общения.

Интерес к изучению русского языка в странах с разной ориентацией. Различные целевые установки при изучении русского языка как иностранного. Обучение русскому языку как иностранному за рубежом (школы, средние специальные учебные заведения, вузы, курсы и кружки разного типа).

Система обучения русскому языку иностранных граждан в вузах и средних специальных учебных заведениях, на курсах и семинарах в России.

Координация и объединение усилий в обучении русскому языку русистов всех стран. Деятельность МАПРЯЛ и РОПРЯЛ (проведение конгрессов, конференций, симпозиумов, олимпиад школьников).

Журналы "Мир русского слова", "Русский язык за рубежом", научно-методическое и практическое значение журналов для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в России и за рубежом.

Специализированные издательства "Русский язык. Курсы", "Русский язык. Медиа", "Златоуст", их роль в распространении учебной литературы по русскому языку для иностранцев.

РАЗДЕЛ II

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ

Методика как технология обучения. Разработка оптимальной системы управления учебным процессом, направленной на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком.

Русский как иностранный. Специфика предмета. Формирование коммуникативной компетенции - основная цель обучения русскому языку иностранцев. Контингент учащихся - носители русского языка

Методика преподавания русского языка как иностранного (МПРКИ) как наука. Соотношение МПРКИ и общей методики преподавания иностранных языков. Предмет методики - учебный процесс, его компоненты - язык как предмет усвоения, деятельность учащегося по усвоению русского языка и овладению речью на русском языке, деятельность преподавателя как организатора учебного процесса - в их взаимосвязи и взаимодействии.

Методика и ее базисные науки: лингвистика, общая педагогика и дидактика, психология, психолингвистика, социальная психология, когнитология.

Лингвистические основы обучения языку. Знания о языке как необходимое условие успешного овладения языком. Лингводидактика как описание языка в учебных целях. Семасиологический (от формы к содержанию) и ономазиологический (от содержания к форме) подходы к описанию языка для целей обучения. Методическая интерпретация языковых фактов и явлений.

Психологические основы методики преподавания русского языка как иностранного. Теория речевой деятельности. Основные виды и формы речи: аудирование и говорение (устная речь), чтение и письмо (письменная речь). Строение речевой деятельности. Речевые навыки и коммуникативно-речевые (коммуникативные) умения.

Психолингвистика, психология общения, педагогическая психология и их значение для методики преподавания русского языка как иностранного.

Общедидактические принципы и их реализация в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Коммуникативность и учет родного языка учащихся - основные принципы современной методики преподавания русского языка как иностранного.

Основные методические положения:

- практическая направленность целей обучения;
- взаимосвязанное обучение языковым средствам и видам речевой деятельности;
- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала и его комплексно-концентрическая организация;
- ситуативно-тематическое представление речевого (текстового) материала;
- соизучение русского языка и русской культуры.

РАЗДЕЛ III

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Цели обучения

Понятие "цель обучения". Цель обучения как заранее предполагаемый (планируемый) результат обучения. Комплексность целей обучения русскому языку как иностранному. Цели практические, образовательные, воспитательные.

Конечные и промежуточные цели обучения. Иерархия целей (подчиненность промежуточных целей конечным). Цель цикла уроков, цель конкретного урока.

Зависимость целей обучения от категории учащихся и условий обучения. Коммуникативные потребности обучаемых и цели обучения. Цели - определяющий компонент учебного процесса, подчиняющий себе содержание, средства и приемы обучения. Общение на русском языке (коммуникативная компетенция) как ведущая цель обучения иностранцев русскому языку.

Уточнение и конкретизация целей и содержания обучения в зависимости от сфер общения - обиходно-бытовой, социокультурной, учебно-научной, профессиональной и профилей обучения - филологического, гуманитарного, естественно-научного, инженерно-технического.

Содержание обучения

Формирование коммуникативной компетенции как способности решать различные задачи средствами иностранного языка. Составляющие коммуникативной компетенции - языковая, речевая, дискурсивно-прагматическая, лингвострановедческая и лингвокультурная. Языковая компетенция (языковые знания и навыки). Речевая компетенция (речевые умения в аудировании, говорении, чтении и письме).

Дискурсивно-прагматическая компетенция (способность использовать различные стратегии и тактики в процессе общения).

Лингвострановедческая и лингвокультурная компетенции (знания о стране и культуре ее народа).

Средства обучения

Печатные средства - учебники, учебные пособия, учебные комплексы. Средства зрительной наглядности. Аудиовизуальные средства.

Технические средства обучения (ТСО). Компьютер как инновационное средство обучения.

РАЗДЕЛ IV.

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фонетический аспект

Задачи практической фонетики и ее место в обучении русскому языку как иностранному. Содержание обучения звуковой стороне речи - формирование слухопроизносительных навыков артикуляции звуков, ритмической организации слов и словосочетаний (синтагм), интонационного оформления звучащего предложения (фразы).

Общая характеристика фонетической системы русского языка применительно к практике преподавания русского языка иностранцам. Принципы отбора и последовательности подачи учебного материала. Учет особенностей фонетической системы родного языка учащихся. Сознательный подход к фонетическим явлениям русского языка на базе сопоставления русского и родного языков учащихся. Интуитивно-имитативный способ выработки слухопроизносительных навыков.

Работа над произношением на разных этапах обучения. Типы фонетических курсов: вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный.

Задачи и содержание вводно-фонетического курса. Основные типы упражнений, способствующие формированию и автоматизации звукопроизносительных и ритмико-интонационных навыков в речевом потоке. Система упражнений для выработки слуховых (аудитивных) навыков. Развитие фонематического слуха. Система упражнений для выработки произносительных (артикуляционных) навыков.

Единицы обучения произношению (звук, слог, слово, группа слов, синтагма, фраза).

Обучение технике чтения и технике письма.

Корректировочные курсы для учащихся - носителей разных языков. Специфика отбора материала и выбора форм работы для разных групп учащихся.

Использование средств наглядности и ТСО при овладении нормами произношения.

Типичные ошибки иностранцев-носителей разных языков в русском произношении, их предвидение и предупреждение.

Лексический аспект

Задачи обучения лексике - создание словаря, необходимого и достаточного для общения на русском языке. Общая характеристика лексического состава русского языка применительно к практике обучения русскому языку иностранцев.

Слово как комплексная языковая единица, имеющая звуковую и графическую оболочку, лексическое и грамматическое значение, связи и отношения с другими словами и выполняющая определенную функцию в предложении-высказывании. Системные связи в лексике и их учет в практике преподавания.

Формирование лексических навыков - базы для развития рецептивной и продуктивной речевой деятельности учащихся. Связь работы по лексике с другими аспектами языка - фонетикой и грамматикой. Особенности работы над лексикой на разных этапах обучения.

Понятие лексического минимума. Критерии отбора лексики. Лексические минимумы для разных этапов и категорий учащихся.

Принципы организации лексики: тематические, ситуативные, системные группировки слов; учет деривационных, парадигматических и синтагматических связей лексических единиц в практике обучения.

Основные способы семантизации новой лексики. Использование средств предметно-изобразительной наглядности и ТСО в работе над лексикой.

Активный и пассивный словарный запас учащихся и их соотношение на разных этапах обучения. Пути расширения активного словаря учащихся. Способы закрепления и активизации новой лексики. Работа над лексикой, входящей в пассивный словарный запас учащихся. Потенциальный словарь. Приемы формирования потенциального словаря.

Типичные ошибки в словоупотреблении, связанные с особенностями лексической системы русского языка. Ошибки, вызываемые межъязыковой интерференцией. Предупреждение и исправление ошибок в словоупотреблении.

Грамматический аспект

Задачи обучения грамматической стороне речи. Практическая грамматика - совокупность морфологических форм, синтаксических конструкций и закономерности их функционирования как база для обучения разным видам речевой деятельности. Качественное отличие практической грамматики от теоретической (описательной). Связь грамматики с фонетикой, лексикой, стилистикой. Активная и пассивная грамматика.

Минимизация грамматического материала. Принципы отбора лексико-грамматических единиц с учетом целей и этапов обучения, родного языка и категорий учащихся в соответствии с коммуникативными установками в обучении.

Основные принципы организации грамматического материала: связь морфологии с синтаксисом, комплексно-концентрическая организация учебного материала, обобщение и систематизация грамматических явлений. Предложение как основная единица обучения грамматике.

Способы презентации грамматики. Использование речевых образцов, моделей и правил. Функциональный подход к раскрытию грамматических закономерностей в речи. Индуктивный и дедуктивный пути введения языкового материала. Использование учебного текста для наблюдений и анализа употребления грамматических форм и синтаксических конструкций в речи.

Стадии овладения грамматическим материалом: от слухового и зрительного восприятия, через осознание и тренировку к бессознательному владению лексико-грамматическими средствами языка. Формирование грамматических навыков - автоматизированных компонентов речевых умений. Объективные показатели сформированности грамматического навыка: правильность, бессознательность, темп выполнения, прочность, гибкость.

Роль схемно-графической наглядности в преподавании грамматики. Использование наглядных и технических средств обучения.

Использование компьютерных программ для выработки грамматических навыков.

Типичные ошибки, связанные с особенностями грамматической системы русского языка. Предвидение и предупреждение ошибок учащихся и методика их исправления.

Учет интерферирующего влияния родного языка учащихся. Типичные и устойчивые ошибки, возникающие под влиянием системы родного языка. Место сопоставления и учебного перевода в зависимости от целей обучения и категории учащихся.

РАЗДЕЛ V.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обучение аудированию

Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности. Связь аудирования с говорением. Роль и место аудирования в реальной коммуникации и в процесс обучения иностранному языку.

Психолингвистическая характеристика процесса аудирования. Механизмы аудирования. Трудности аудирования иноязычной речи (языковые, содержательные, связанные со структурой текста, с условиями его предъявления).

Задачи обучения аудированию на начальном и продвинутом этапах. Формирование, развитие и совершенствование навыков и умений аудирования. Система упражнений: подготовительные (языковые), условно-речевые (развивающие механизмы аудирования), собственно речевые, обучающие пониманию звучащего текста. Требования к учебным аудиотекстам. Использование ТСО при обучении аудированию.

Контроль навыков и умений в аудировании. Объективные показатели уровня сформированности аудитивных умений. Приемы контроля понимания звучащего текста.

Роль аудирования в процессе формирования умений в других видах речевой деятельности - чтении, говорении, письменной речи.

Обучение говорению

Говорение как продуктивный вид речевой деятельности. Связь говорения с другими видами речи. Механизмы порождения высказывания.

Трудности говорения на иностранном языке. Задачи обучения говорению на начальном и продвинутом этапах.

Разновидности устной речи - монолог и диалог.

Психологические и лингвистические особенности монологической речи. Репродуктивная и продуктивная речь. Подготовленная и неподготовленная речь. Формирование, развитие и совершенствование монологической речи. Система упражнений: подготовительные (языковые), условно-речевые (развивающие механизмы говорения), собственно речевые, обучающие продуцированию связного текста. Этапы обучения монологу. Постепенное усложнение продуцируемых текстов - увеличение объема высказываний и темпа речи, усложнение тематики сообщений, их содержания и лексико-грамматического оформления.

Психологические и лингвистические особенности диалогической речи. Трудности диалогического общения на иностранном языке. Задачи обучения диалогической речи. Типы реплик. Диалогическое единство. Система упражнений для обучения диалогическому общению. Ситуативные упражнения и их разновидности. Усложнение диалогической речи (от диалога-расспроса к диалогу-беседе и диалогу-дискуссии).

Использование ролевых игр.

Текст как источник языкового и речевого материала для обучения говорению. Использование средств зрительной и слуховой наглядности и технических средств при обучении монологической и диалогической речи.

Контроль навыков и умений в говорении. Проблема выработки объективных критериев оценки уровней сформированности умений монологической и диалогической речи.

Обучение чтению

Роль и место чтения в системе обучения иностранному языку.

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности.

Психологические и лингвистические особенности процесса чтения. Механизмы чтения. Трудности чтения на иностранном языке. Задачи обучения чтению на начальном и продвинутом этапах. Выработка навыков быстрого чтения про себя. Обучение чтению как виду речевой деятельности. Накопление рецептивного словаря, обеспечивающего беспереводное "зрелое" чтение. Роль потенциального словаря.

Виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое, их особенности. Соотношение видов чтения на разных этапах обучения. Системы упражнений для обучения различным видам чтения. Требования к учебным текстам для обучения каждому виду чтения.

Использование текстов разных жанров и стилей. Постепенное усложнение тематики текстов, увеличение их объема.

Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, их назначение.

Контроль навыков и умений чтения. Приемы контроля. Проблема выработки объективных критериев оценки уровней понимания иноязычного текста.

Использование чтения как средства обучения другим видам речевой деятельности.

Обучение письменной речи

Письменная речь как вид речевой деятельности. Психологические и лингвистические особенности письменной формы общения. Механизмы письменной речи. Трудности письменного выражения мыслей на иностранном языке. Задачи обучения письменной речи на начальном и продвинутом этапах.

Обучение технике письма. Выработка графических навыков и навыков скорописи. Обучение орфографии. Упражнения для обучения технике письма.

Письменная речь как цель обучения. Формирование, развитие и совершенствование навыков и умений выражения мыслей в письменной форме. Репродуктивная и продуктивная письменная речь. Жанры письменной речи. Система упражнений для обучения письменной речи: подготовительные (языковые); условно-речевые, развивающие механизмы письменной речи; собственно речевые, обучающие продукции и репродукции связного письменного текста. Связь письменной речи с другими видами речевой деятельности - говорением, аудированием, чтением. Обучение конспектированию письменного текста и краткой записи со слуха.

Контроль навыков и умений письменной речи. Проблема выработки объективных критериев оценки уровня сформированности умения письменной речи.

Письменная речь как средство обучения. Место письменных упражнений при работе над лексикой и грамматикой.

РАЗДЕЛ VI.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Язык как отражение культурных ценностей народа, говорящего на этом языке. Лингвострановедение - знакомство со страной и жизнью народа-носителя языка через посредство русского языка и в процессе его изучения.

Язык как источник лингвокультуроведческой информации. Национально-культурная семантика русского слова. Слова с культурным компонентом, безэквивалентные, фоновые, коннотативные слова. Методика работы на безэквивалентной и фоновой лексикой.

Национально-культурная семантика русской фразеологии и афористики. Лингвострановедческая семантизация лексики с учетом национальной культуры адресата. Лингвострановедческий словарь.

Лингвострановедческое и лингвокультурологическое комментирование текста как способ разъяснения внеязыковых явлений. Отбор страноведческого и культурологического материала для разных этапов обучения русскому языку как иностранному.

РАЗДЕЛ VII. УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ И УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Учебный материал для формирования языковой компетенции. Единицы обучения языку - звук, слово, словосочетание, предложение. Принципы отбора, организации и последовательности подачи языкового материала.

Учебный материал для формирования коммуникативно-речевой компетенции. Единицы обучения речи - предложение, сверхфразовое единство, текст. Текст как объект и продукт устной и/или письменной речи, связное целостное речевое произведение.

Текст - высшая единица обучения общению на русском (иностранном) языке. Проблема подбора текстов для разных целей и этапов обучения. Основные требования к текстам - информативная ценность, лингвострановедческая и лингвокультурологическая насыщенность, четкость структуры и логичность изложения; соответствие уровню подготовленности учащихся, доступность содержания и языкового оформления.

Тексты "учебниковые" (составленные в учебных целях) и тексты подлинные (аутентичные). Использование текстов для языковой работы (наблюдений над функционированием языковых единиц в речи). Использование текстов как источника информации при обучении рецептивным видам речи - аудированию и чтению и как стимула при обучении продуктивной речи - говорению и письму.

Адаптация - приспособление текстов к учебным условиям, основные виды адаптации.

Включение в учебные материалы текстов разных жанров и стилей - научного, газетно-публицистического, официально-делового, текстов из классической и современной художественной литературы.

Учебные действия с языковым материалом. Учебные действия по развитию речевых умений. Упражнения как основная форма организации учебных действий. Типология упражнений: языковые, условно-речевые, речевые; тренировочные (подготовительные) и коммуникативные (творческие).

Системы упражнений для формирования языковой компетенции - фонетической, лексической, лексико-грамматической. Требования к системе упражнений: разнообразие видов работы, направленность на подготовку к речи, постепенное усложнение действий и операций с языковым материалом.

Упражнения для формирования, развития и совершенствования коммуникативно-речевой компетенции. Системы упражнений для обучения каждому виду речевой деятельности. Упражнения, основанные на восприятии и переработке текста, на использовании зрительной наглядности. Роль и место ситуативных упражнений. Ролевые игры.

РАЗДЕЛ VIII. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Основные печатные средства обучения: учебники и учебные пособия. Разные типы учебников для работы под руководством преподавателя, для заочного обучения, для самообразования.

Урок учебника, его задачи и структура. Основные учебники русского языка, используемые в разных формах обучения и реализующие разные концепции обучения.

Пособие как дополнительная учебная книга. Виды пособий и их назначение (сборник упражнений, сборник текстов для аудирования, хрестоматия, сборник контрольных работ, сборник обучающих тестов, сборник типовых тестов и др.). Понятие учебного комплекса.

Особенности и методическое назначение раздаточного дидактического материала.

Вспомогательные средства обучения: аудиовизуальные (АВСО) и технические (ТСО) средства. Функции АВСО в процессе формирования языковых навыков и речевых умений, усвоения страноведческих и лингвокультурологических знаний.

Классификация аудиовизуальных средств обучения.

Средства слуховой наглядности. Виды фонограмм; методика использования фонограмм на занятиях разного типа.

Средства зрительной наглядности: натуральные, художественно-изобразительные, графические. Особенности методики использования различных средств зрительной наглядности в процессе формирования языковых навыков и речевых умений.

Средства зрительно-слуховой наглядности; виды видеофонограмм и их использование в учебном процессе; учебные кинофильмы, телефильмы, видеозаписи как эффективное средство комплексного развития навыков и умений.

Разработка новых технологий обучения русскому языку как иностранному с использованием современной компьютерной техники.

РАЗДЕЛ IX.

ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Программа как основной документ, определяющий содержание учебного процесса по русскому языку. Программы по русскому языку для разных этапов обучения и разных категорий учащихся. Определение в программах конечных и промежуточных целей обучения, содержания обучения, объема языкового материала, требований к уровню владения умениями в разных видах речевой деятельности.

Программы как основа планирования учебного процесса по русскому языку.

Государственные стандарты по русскому языку как иностранному. Разработка системы уровней владения русским языком как иностранным. Определение поуровневых требований к коммуникативно-речевым умениям и владению языковыми средствами.

Типы планов. Календарные планы - семестровые, цикловые, поурочные. Отражение в планах всех составляющих учебного процесса - языкового материала, работы над видами речевой деятельности, средств обучения, видов и форм контроля, внеаудиторной работы. Планы-коспекты уроков.

Организация учебной деятельности.

Организация учебной деятельности как один из путей формирования и поддержания мотивации к изучению русского языка.

Урок (занятие) - основная форма организации процесса обучения русскому языку. Цели урока русского языка как иностранного - овладение навыками и умениями в определенных видах речевой деятельности. Воспитательная и образовательная цель урока.

Компоненты урока русского языка как иностранного: оргмомент, учебные действия с языковым материалом, упражнения по развитию речевых умений, контроль, подведение итогов и домашнее задание. Цикл уроков. Зависимость структуры конкретного урока, соотношения языковых и речевых компонентов, их пропорций и последовательности от места урока в цикле.

Требования к организации и проведению урока. Коммуникативная ценность урока русского языка как иностранного.

Новые формы организации урока как эффективный путь оптимизации обучения: урок-диспут, урок - круглый стол, урок - конференция и др. Место и роль игры при обучении русскому языку разных категорий учащихся.

Преподаватель иностранного языка как организатор учебного процесса. Требования к личности и профессиональным качествам преподавателя русского языка как иностранного. Профессиограмма преподавателя. Речь преподавателя. Создание на уроке благоприятного психологического климата. Владение преподавателем умениями педагогического общения как необходимое условие успешности обучения. Учет индивидуально-личностных характеристик учащихся и этнопсихологических стилей учебной деятельности.

РАЗДЕЛ X. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ

Понятие "самостоятельная работа" учащихся.

Цели и содержание самостоятельной работы. Управление самостоятельной деятельностью учащихся в аудиторных и внеаудиторных условиях. Учет национальных методических традиций и индивидуальных особенностей усвоения неродного языка.

Пути повышения мотивации самостоятельной деятельности учащихся. Приемы активизации их познавательной и речемыслительной самостоятельности.

Поэтапность формирования навыков и умений самостоятельной работы на занятиях по русскому языку.

РАЗДЕЛ XI. КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Контроль при обучении русскому языку как иностранному. Функции контроля: информирующая, корректирующая, стимулирующая, оценивающая. Взаимосвязь обучения и контроля. Виды контроля: поурочный, цикловой, итоговый. Особенности и назначение каждого из видов контроля. Корректное выделение объектов контроля. Индивидуальный и фронтальный контроль, особенности методики их проведения на занятиях по русскому языку.

Письменные и устные формы контроля.

Тестирование как вид контроля. Методика проведения тестирования с разными целевыми установками. Преимущества тестового контроля. Формы тестовых заданий, требования к ним.

Проблема выработки объективных критериев оценки знаний и уровней сформированности навыков и умений в разных видах речевой деятельности.

РАЗДЕЛ XII. МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Метод как направление в преподавании, в основе которого лежат определенные принципы обучения.

Основные методы преподавания иностранных языков - переводно-грамматический, прямой, сознательно-практический.

Переводно-грамматический метод - исторически первый метод, вначале преподавания древних, а позднее и современных языков. Изучение грамматики как цель обучения иностранному языку.

Основные приемы - заучивание и формулирование правил, грамматический анализ и пословный перевод. Отсутствие установки на практическое владение иностранным языком.

Прямой метод и его разновидности. Практические цели обучения иностранному языку, преимущественно владению устной (диалогической) речью. Обильная речевая практика. Детально разработанная система тренировочных упражнений. Активное использование средств наглядности, аудиовизуальных и технических средств обучения. Исключение объяснений и сопоставлений с родным языком. Опора на интуицию, имитативные способности и память учащихся.

Сознательно-практический метод преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного на современном этапе.

Коммуникативно-деятельностный подход к организации учебного процесса. Комплексное развитие всех видов речевой деятельности. Ориентация на коммуникативные потребности разных категорий учащихся. Использование всех ресурсов познавательной и речемыслительной деятельности учащихся. Опора на осознание учащимися значений и функций средств изучаемого языка. Учет особенностей родного языка учащихся и национальных традиций образования.

Основные виды учебной работы

Лекции - 72 часа.

Семинарские занятия - 36 часов.

Самостоятельная работа: доклад, подготовленное выступление на семинарском занятии - 1-3 в семестр.

Коллоквиумы - 1 в семестр.

Написание реферата - 1 (объем 12-15 страниц).

Педагогическая практика в группах иностранных студентов - 3 учебных недели.

Семинарские занятия

Цель семинарских занятий состоит в углублении и расширении знаний, полученных в лекциях и в ходе самостоятельной работы при подготовке к занятиям, а также в формировании практических профессиональных навыков, необходимых будущему преподавателю для работы в иностранной аудитории.

Формы проведения семинарских занятий могут быть различными: коллективное обсуждение теоретических вопросов методики с опорой на лекции и рекомендуемую литературу; индивидуальные подготовленные сообщения по отдельным проблемам, предполагающие использование дополнительной литературы; анализ материалов современных учебников и учебных пособий, выполнение методических заданий практического характера.

Текущий контроль. Виды работы и их оценка

Виды работы	количество в семестре	оценка в баллах	Сумма баллов
1. Посещение лекций	18	1	18
2. Посещение семинарских занятий	9	2	18
3. Активность на семинарских занятиях.	9	2	18

4. Доклад, подготовленное выступление на семинарском занятии	1-3	4	4-12
5. Письменная контрольная работа	2	6	1-12
6. Коллоквиум	1	8	1-8
7. Реферат	1	14	6-14
ВСЕГО			100

Максимальная сумма баллов - 100.

В VI семестре:

Минимальная сумма баллов для зачета-автомата - 75.

В VII семестре:

Получение более 85 баллов повышают отметку на экзамене на балл.

Формы промежуточного и итогового контроля.

Промежуточный контроль - устный зачет в конце VI семестра.

Итоговый контроль - устный экзамен в конце VII семестра.

Темы лекций и семинарских занятий

Неделя I.

Лекция. Русский язык в современном мире. Международное значение русского языка. Функционирование русского языка как средства межнационального и международного общения. Обучение русскому языку в разных регионах и странах. Система обучения иностранных граждан в вузах, средних специальных учебных заведениях, на курсах и семинарах в России.

Деятельность Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) - проведение конгрессов, конференций, симпозиумов, олимпиад школьников.

Неделя II.

Лекция. Русский язык для иностранцев как учебный предмет. Специфика предмета, его отличие от учебных предметов "Русский язык как родной (в русской школе)", "Русский язык как неродной (в национальной школе)". Контингент учащихся - носители русского языка - определяющий фактор специфики учебного предмета. Формирование коммуникативной компетенции как способности общаться на иностранном языке - основная цель обучения. Составляющие коммуникативной компетенции - языковая и речевая компетенция.

Семинар. Язык и речь, их взаимосвязь и взаимодействие в процессе коммуникации. Характеристика языка как средства общения. Уровни языка и их единицы. Речевая деятельность, ее виды и формы. Языковые и речевые аспекты в преподавании языка как иностранного.

Характеристика речи как способа общения.

Литература:

1. Методика преподавания русского языка как иностранного. Русский язык и литература в общении народов мира. Авторы: О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. М., 1990. Стр. 3-10.

2. Н.И. Формановская. Язык - речь - общение: единство и отдельность. "Русский язык за рубежом", №2.

Неделя III.

Лекция. Методика преподавания русского языка иностранцам как практическая деятельность преподавателя, технология управления учебным процессом, владение приемами обучения.

Методика как наука, теория обучения русскому языку как иностранному. Предмет и задачи методики. Основные методические категории: цели, содержание, средства, приемы обучения, организация учебного процесса.

Общая методика обучения иностранным языкам и частные методики. Связь методики преподавания русского языка как иностранного с лингвистикой (русистикой), психологией, педагогией.

Неделя IV.

Лекция. Лингвистические основы обучения иностранцев русскому языку. Лингводидактика как описание языка в учебных целях. Методическая интерпретация фактов и явлений в фонетике, лексике, грамматике русского языка. Практическая фонетика, практическая лексикология, практическая грамматика.

Семинар. Методика преподавания русского языка иностранцам как наука. Проблемы методики:

1. определение целей и содержания обучения иностранному языку, их теоретическое обоснование;
2. изучение деятельности преподавателя (приемов, средств, организации обучения) и выработка практических рекомендаций;
3. изучение деятельности учащихся (коммуникативных потребностей, мотивации к изучению языка, индивидуально-личностных особенностей усвоения иностранного языка);

Методы научного исследования в методике преподавания иностранных языков: наблюдение, эксперимент, опытное обучение.

Литература.

1. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. М., 1981. Стр. 6-17, 17-32.
2. М.Н. Вятютнев. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного./ "Русский язык за рубежом". 1985, №5.

Неделя V.

Лекция. Психологические и психолингвистические основы методики преподавания русского языка как иностранного. Теория речевой деятельности. Процессы восприятия и порождения устной и письменной речи. Общеречевые механизмы: долговременная память, оперативная память, прогнозирование, Осмысление. Виды и формы речи, их характеристика. Рецептивные виды - аудирование и чтение, продуктивные - говорение и письмо.

Структура речевой деятельности: действие (умение), операция (навык), языковые и речевые навыки и коммуникативно-речевые (коммуникативные) умения.

Неделя VI.

Лекция. Педагогические основы методики преподавания русского языка иностранцам. Общедактические принципы: связь теории с практикой, системность, наглядность, посильность и

доступность обучения; активность учащихся, сознательность усвоения, прочность знаний, навыков и умений.

Процесс обучения как совместная деятельность преподавателя и учащихся. Педагогическая теория сотрудничества и равнопартнерских отношений в учебном процессе. Приемы активизации самостоятельности и самостоятельной работы учащихся.

Семинар. Особенности реализации общедидактических принципов в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Специфически, собственно методические принципы: коммуникативная направленность обучения, коммуникативная значимость учебного материала, минимизация языка в учебных целях, его комплексно-концентрическая организация, учет особенностей родного языка и родной культуры учащихся.

Литература.

1. Т.И. Капитонова, Л.И. Московкин. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. С-Пб, 2006. Стр. 66-75.
2. В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1988.
3. Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. Словарь терминов по методике преподавания русского языка как иностранного. С-Пб, 1999.

Неделя VII.

Лекция. Методика обучения произношению. Роль фонетики в практическом овладении русским языком как иностранным. Задачи практической фонетики. Содержание обучения звуковой стороне речи - выработка слухопроизносительных навыков.

Особенности русской звуковой системы. Отбор материала и последовательность работы над звуками, ударением и ритмикой слова, интонацией.

Работа над произношением на разных этапах обучения. Начальный этап. Вводно-фонетический курс (ВФК). Принципы организации учебного материала в ВФК: опора на системные свойства русской фонетики, учет особенностей фонетической системы родного языка учащихся, сознательно-имитативный путь овладения произношением, комплексная организация обучения.

Обучение технике чтения и технике письма.

Неделя VIII.

Лекция. Работа над произношением на среднем и продвинутом этапах. Корректировка и совершенствование слухопроизносительных навыков. Корректировочные и сопроводительные фонетические курсы.

Система упражнений для формирования слуховых (аудитивных) навыков. Система упражнений для формирования произносительных (артикуляционных) навыков. Использование средств слуховой и зрительной наглядности и технических средств при обучении нормам произношения.

Семинар / практическое занятие.

Анализ практического пособия по фонетике для студентов-иностранцев.

Вопросы для обсуждения.

1. к, в какой последовательности, на каком языковом материале проводится работа над звуками-фонемами, ритмикой слова и интонациями.
2. Каковы единицы обучения произношению, как они усложняются.
3. Каковы виды упражнений и их последовательность.

Пособия для анализа.

1. Практическая фонетика для арабов, владеющих французским языком. Авторы: Л.А. Джунковская, С.В. Кодзасов, Г.В. Совсун, Н.И. Соседова, С.А. Хавронина. М., 1997.
2. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для англоговорящих учащихся. Автор: Шустикова Т.В. М., 1997.

Литература.

1. Е.А. Брызгунова. Звуки и интонации русской речи. М., 1969.
2. А.А. Реформатский. О некоторых трудностях обучения произношению./Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. М., 1989. Стр. 9-15.
3. С.С. Хромов. Традиции и новации в обучении иностранцев звучащей речи./Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002. Стр. 87-97.

Неделя IX.

Лекция. Задачи обучения лексике в практическом курсе русского языка для иностранцев. Характеристика лексического состава русского языка. Особенности лексики как объекта лингводидактического описания: неисчислимость единиц словаря, многообразие связей и отношений между лексическими единицами, полисемия, синонимия, паронимия. Проблема отбора и минимизации лексики. Основные критерии отбора. Лексические минимумы для разных этапов и категорий учащихся. Работа над лексикой на начальном этапе. Связь с грамматикой. Формирование лексико-грамматических навыков. Связь с развитием речи. Тематическая группировка слов.

Неделя X.

Лекция. Стадии работы над словом - введение, закрепление и активизации в речи. Способы раскрытия значения новых слов. Указание на сочетаемость слов, их морфологические особенности и синтаксические функции.

Активный, пассивный и потенциальный словарь учащихся, их соотношения на разных этапах обучения. Количественные параметры активного (продуктивного) словаря, необходимого для устного общения, и рецептивного словаря для чтения.

Особенности работы над лексикой на продвинутом этапе обучения. Накопление обширного словаря для владения всеми видами речевой деятельности. Обобщение и систематизация лексических единиц с учётом их деривационных, парадигматических и синтагматических связей и отношений.

Семинар/практическое занятие.

Анализ лексических упражнений в учебных пособиях для иностранцев.

Пособия для анализа:

1. Русский язык как иностранный. Лексика русского языка. Авторы: Э.А. Амиантова, Г.А. Битехтина, И.П. Слесарева. М., 2004.
2. Трудные случаи употребления семантически близких слов. Учебно-справочное пособие по лексике русского языка как иностранного. Авторы: С.И. Дерягина, Е.В. Мартыненко. М., 2002.
3. Когда не помогают словари. Пособие по лексике русского языка для иностранцев. Авторы: Э.В. Аркадьева, Г.В. Горбаневская и др. М., 2002.

Анализ лексических ошибок в речи иностранных учащихся.

1. Проверка письменных сочинений иностранных студентов, обучающихся в РУДН (факультет РЯ и ОД, филологический факультет).
2. Выписывание ошибок.
3. Выяснение характера ошибок и причин их возникновения.
4. Рекомендации к устранению причин ошибок.

Литература.

1. Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. М., 1988. Стр. 53-67.
2. Т.М. Балыхина. О системности русской лексики и о системе в обучении лексике./ Традиции и новации профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002. Стр. 150-161.
3. В. И. Половникова. Организация лексики и формирование системы ее усвоения в практическом курсе русского языка./ "Русский язык за рубежом". 1984. №5.
4. И.М. Берман. Формирование потенциального словарного запаса при обучении русскому языку как иностранному/ "Русский язык за рубежом". 1968, №4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ



БАЛУХИНА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

Педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка, доктор педагогических наук (2000), профессор. Область научных интересов связана с проблемами филологического образования, лингводидактического контроля, профессионального общения, терминоведения. Монография "Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку" удостоена золотой медали и диплома Российской Федерации (2001). Автор одного из первых российских словарей терминов и понятий тестологии (2000), а также учебных пособий и научных публикаций по вопросам обучения русскому языку: "Уроки толерантности", "Учебное пособие по русскому языку и культуре речи", "Русская классическая литература. XIX век", "Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки", "Что такое русский тест: российская государственная система тестирования", "Тесты по русской фонетике".



ХАВРОНИНА СЕРАФИМА АЛЕКСЕЕВНА

(1930 г.р.) Педагог и методист, специалист в области преподавания русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук (1985), профессор (1992). Научные интересы связаны с разработкой актуальных проблем методики преподавания РКИ, практической грамматики с описанием русского языка как средства делового общения, созданием учебных материалов, стандартов, тестов и их лингводидактическим обоснованием. Автор более 150 печатных работ, в том числе "Говорите по-русски", которая переиздается с 1962 и считается первым в преподавании РКИ учебным пособием речевого типа. А также пособие "Русский язык в упражнениях", которое издается с 1963 г. и выдержало более 70 изд. на 18 языках. Разработала (в соавторстве с О.А. Крыловой) теоретические основы обучения иностранцев порядку слов в русском языке и, опубликовала по этой теме учебные материалы. Член редколлегии журнала "Русский язык за рубежом". Награждена Орденом Дружбы народов (1995), медалью А.С. Пушкина (МАПРЯЛ, 1999).