

Т.М. Балыхина

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО, НОВОГО**

*Издание подготовлено при содействии Федеральной целевой программы
«Русский язык»*

Т.М. Балыхина

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО, НОВОГО**

Учебное пособие

Москва
Издательство Российского университета дружбы народов

УДК 811.161.1
ББК

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор А.Д. Дейкина

доктор педагогических наук, доцент И.И. Просвиркина

Балыхина Т.М.

Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.- С.

Настоящее учебное пособие посвящено анализу и характеристике лингводидактических основ преподавания русского языка как неродного. Его задача - сформировать у будущих педагогов представление о теории обучения неродному языку как научной области с позиций базовых для методики дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии; рассмотреть закономерность построения процесса обучения устному и письменному общению на русском языке учащихся-билингвов; познакомить с подходами, методами, средствами обучения для эффективного и творческого применения этих знаний на практике.

Для студентов, аспирантов, преподавателей педагогических университетов и факультетов.

Пособие создано при поддержке Федеральной целевой программы «Русский язык» (2007).

© Балыхина Т.М., 2007

© Издательство РУДН, 2007

ПРЕДИСЛОВИЕ

Овладение методикой преподавания русского языка как неродного становится важным условием и составной частью подготовки студентов российских педагогических вузов к их будущей профессиональной деятельности.

Актуальность данной проблемы объясняется в первую очередь тем, что Россия стала открытой страной, усилился приток в нее мигрантов, в основном трудовых. Подобная ситуация принадлежит, очевидно, к явлениям долгосрочного характера. Мировой опыт (прежде всего европейский) со всей определенностью показывает, что языковой (шире – цивилизационно-культурный) барьер, неизбежно возникающий между населением принимающей страны и иммигрантами, может стать причиной глубоких противоречий.

В этих условиях образование, в частности освоение русского языка как нового, оказывается средством, способным «преобразовать» наших новых соотечественников в органичную часть многонационального российского общества. В то же время обучение русскому языку как новому (в условиях ситуационного билингвизма), может выполнить еще одну ключевую задачу: сформировать толерантное сознание новых граждан России.

Наиважнейшей практической задачей становится создание системы курсов русского языка и российского страноведения для иммигрантов, интеграция их детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения, усиливается актуальность проблематики межкультурного диалога, возникает необходимость в специальной методической поддержке школ, работающих с семьями мигрантов, в создании программ изучения русского языка, в целевой подготовке учителей и др.

Методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на наработках теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе. Опыт должен показать в ближайшее время преемственность и взаимодополняемость этих теорий и методик. Понятно, что базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается: учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через национальный (родной) язык и культуру.

В настоящем пособии ставится задача – сформировать у будущих педагогов знания, представления о методической теории обучения русскому языку как неродному с позиций базовых для нее дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии, а также лингводидактики.

Цель и задачи пособия определили его содержание и структуру. Учебное пособие состоит из нескольких разделов, посвященных:

- обсуждению общих вопросов методики преподавания русского языка как неродного, нового, включающих характеристику билингвизма, основных понятий из области преподавания русского языка как неродного, общедидактических, педагогических, психологических, лингвистических, социолингвистических и лингвокультурологических основ обучения неродному языку;
- структуре и содержанию обучения русскому языку как неродному, синтезирующим традиционные и альтернативные подходы, методы обучения неродным языкам, определению объема и компонентов содержательной и организационно-управленческой составляющих учебного процесса;
- детальному описанию языковых и речевых аспектов обучения устному и письменному общению на русском языке как неродном, как новом.

В своих рассуждениях автор учебного пособия основывается на исследованиях и разработках, создаваемых на протяжении восьми десятилетий российскими учеными (как известно, строительство нового социалистического государства и потребность в квалифицированных кадрах зарубежных специалистов стало отправной точкой в создании

отечественной методики обучения русскому языку как иностранному): в их числе А.А. Леонтьев, А.Н. Шукин, Е.И. Пассов, А.А. Миролубов, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, О.Я. Гойхман, Л.А. Вербицкая, И.И. Халеева, Н.И. Гез и многие другие.

Возможность осуществить интересный проект автору позволила федеральная целевая программа «Русский язык» (2007).

Автор выражает надежду на то, что использование учебного пособия будет способствовать повышению уровня преподавания русского языка как неродного и успешному овладению этим предметом (и собственно языком) учащимися – нашими новыми согражданами.

Хотя учебник адресован в первую очередь будущим педагогам, он может быть полезен преподавателям русского языка, аспирантам, стажерам, а также всем интересующимся методикой как наукой.

Раздел I

Общие вопросы методики преподавания русского языка как неродного

Тема 1. Характеристика билингвизма

Тема 2. Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики

Тема 3. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Тема 4. Психологические основы обучения русскому языку как неродному

Тема 5. Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку

Тема 1. Характеристика билингвизма

Исследование общих вопросов билингвизма (двуязычия) имеет большое научное и практическое значение. Описание этого явления с различных точек зрения было впервые предпринято Е.М. Верещагиным. Для методики обучения русскому языку как неродному не могут не быть интересны эти изыскания. Если цель педагога – найти, обосновать кратчайшие и эффективные пути обучения новому языку, то он непременно проявляет интерес к наработкам психологии, психолингвистики, этнопсихологии, этнолингвистики в области обоснования сути двуязычия и анализа ее характеристик.

Определим необходимые для раскрытия темы понятия. Прежде всего монолингвизм, би-, полилингвизм. Человека, использующего в семье и во всех иных ситуациях общения одну, так называемую первичную языковую систему, природный, родной язык, называют **монолингвом** (буквально: *однойзычным*). В случае, если человек является носителем двух систем общения и в определенных ситуациях иная, вторичная система используется самостоятельно и активно, то это **билингв** (буквально: *двуязычный человек*). Относящиеся к первому и второму случаю умения, т.е. умения, присущие соответственно монолингву и билингву, называются **монолингвизмом** и **билингвизмом**. Иными словами, билингвизм – способность индивида пользоваться попеременно двумя языками и реализация этой способности на практике. **Полилингвизм**, многоязычие представляет собой совокупность речевых умений и коммуникативной компетенции говорящего, позволяющих использовать в общении несколько языковых систем.

Существует узкое и широкое понимание билингвизма. Под билингвизмом в узком смысле этого слова понимается более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. Билингвизм в широком смысле слова представляет собой относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции языка. Если владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком билингвизма. Установление уровня владения русским языком билингва является основанием для определения содержания обучения, приемов и методов учебной работы.

Билингвизм как явление социальное, психологическое и психофизиологическое, а также лингвистическое является исследовательским объектом соответствующих наук.

Социолингвистическая характеристика билингвизма. В основе **социологической типологии** билингвизма лежат следующие критерии: 1) соотнесенность билингвизма с определенным социальным коллективом и 2) способ усвоения неродного языка. Согласно первому критерию билингвизм может быть **индивидуальным**, соотнесенным с одним членом языковой общности или несколькими ее представителями, не связанными между собой; **групповым**, в случае если некоторое количество членов определенной языковой общности, входящих в одну социальную группу (семью, профессиональный коллектив, школу, религиозную общину и т.д.), употребляют в общении неродной язык; **массовым**, если данное явление соотнесено со всей языковой общностью (например, цыгане, проживающие в России, Венгрии, Румынии, Испании и говорящие на языке соответствующей страны; напротив, иммигранты, проживающие на единой территории, и др.).

Для дальнейших задач требуется более детальное рассмотрение одного из типов группового билингвизма – **билингвизма возрастных групп**. В социологии предлагается выделять следующие возрастные группы: старшее поколение (свыше 50 лет), среднее (25 – 50 лет), молодежь (15 – 25 лет), подростки (7 – 15 лет), дети (младше 7 лет).

Исследователями отмечена следующая закономерность, что если билингвистичными становятся более молодые поколения, то в данной социальной группе или – шире – языковой общности билингвизм распространяется. Если билингвизм отмечается у более старших поколений, то это тенденция к его сокращению, соответственно снижается его социальная роль. Данная закономерность позволяет прийти к выводу о необходимости активизации обучения русскому языку как неродному, новому начиная с дошкольного и школьного возраста, продумывая гибкие и соответствующие этим возрастным группам методики.

Второй критерий, положенный в основу социологической классификации билингвизма, – способ усвоения неродного, нового языка. С этой точки зрения билингвизм, возникающий без целенаправленного воздействия на становление «вторичной» языковой системы, называется **естественным**. Соответственно **искусственным** считается билингвизм, возникающий в результате активного, сознательного овладения языком. Терминология не вполне корректна с методических позиций, поскольку и в том и другом случае билингвизму предпослано обучение, целью которого является умение пользоваться языком в реальном, естественном общении. Естественный билингвизм наблюдается в тех случаях, когда ребенок «помещается» в иноязычную среду и учится новому языку таким же способом, как и родному. Потребность в коммуникации – основной стимул освоения языка, который при благоприятных условиях усваивается как «второй родной».

Искусственный билингвизм наблюдается, когда обучение неродному языку проходит в школе, на курсах, в кружках, с привлечением специальных методик. При этом в одних случаях изучение неродного языка является самоцелью (иностранный язык в отечественной школе), в другом – необходимостью: неродной, новый язык требуется для социализации личности.

Синтезированный тип билингвизма возникает тогда, когда естественные и искусственные условия соединяются. Это наблюдается в современном обществе - в связи с притоком мигрантов в регионы России - в отношении детей и подростков, но не только. Взрослые мигранты также сталкиваются с необходимостью усвоения языка новой для них социокультурной среды.

Социальные условия, в которых индивид или определенная социальная группа испытывает потребность усвоения иноязыка, изучались Э. Хаугеном и были им названы **языковым давлением**. Языковое давление, по мнению автора, обладает по отношению к индивидам принудительной и побудительной силой. Некоторые вопросы мотивации и побудительной силы языка рассматриваются в теме «Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку».

Психологическая характеристика билингвизма. В психологическом аспекте билингвизм можно охарактеризовать с целого ряда точек зрения. Наиболее интересно рассмотрение исследуемого явления с точки зрения видов речевой деятельности. Известно, что обязательными компонентами речевого общения, речевой ситуации являются говорящий и слушающий, так как речь всегда адресна, даже в случае, если собеседником является сам говорящий. Способность билингва участвовать в общении может быть «неполной»:

– субъект может оказаться способным воспринять прочитанные, услышанные им речевые произведения и передать их содержание на родном языке – **рецептивный билингвизм**. Нередко это мнение подвергается сомнению; в доказательство его спорности приводится аргумент о том, что восприятие речевого сообщения возможно при условии способности к звуковому (внутренняя – внешняя речь) порождению речи. Тем не менее факты свидетельствуют об обратном: к примеру, дешифруя древние тексты, филолог, не зная акустико-артикуляционной системы, читает их. Это же справедливо и в отношении текстов «мертвых» языков, литургических текстов;

- способность воспроизвести вслух и про себя прочитанное или услышанное относят к **репродуктивному билингвизму**. Это достаточно распространенное явление. Нередко репродуктивный билингвизм вырабатывается при самостоятельном изучении неродного языка в качестве средства получения информации. И рецептивный, и репродуктивный билингвизм обеспечивают только восприятие иноязычной речи;
- способность выражать собственные мысли на разных языках называется **продуктивным билингвизмом**.

В научной литературе иногда прибегают к терминам **пассивный** (рецептивный) и **активный** (продуктивный) билингвизм. Однако, во-первых, они не охватывают всего круга понятий и, во-вторых, не свободны от ложных ассоциаций, поскольку рецепцию – речевой процесс осмысления содержания прочитанного – никак нельзя отнести к разряду деятельности пассивной.

Основным условием, при соблюдении которого можно говорить о продуктивном билингвизме, является то, что билингв должен **творчески** строить свою речь на неродном языке (в противном случае данный тип невозможно отделить от репродуктивного билингвизма). Кроме того, чтобы квалифицировать речевые и коммуникативные умения как продуктивный билингвизм, необходимо оценить **осмысленность** речи, т.е. порождаемые речевые произведения должны обеспечивать реализацию коммуникативной функции языка. Так, несостоявшейся можно считать коммуникацию, обращенную иностранцем к прохожему: *«Москва! Холодно! Пожалуйста! Где?»* (иностранец интересовался, где можно купить теплые вещи).

Следующий критерий психологической классификации – **соотнесенность** речевых **механизмов** родного и неродного языков между собой. Так, в случае если в семье используется один язык, а языком обучения является другой, наличествует тип билингвизма, получивший название **чистый** билингвизм. Последнему «противостоит» **смешанный** билингвизм. Двухязычным личностям в этом случае удастся в одной и той же ситуации общения использовать родной и неродной языки, при этом они свободно заменяют друг друга.

Третьим критерием психологической типологии двухязычия является **способ связи** речи с мышлением. Предполагается, что родной язык всегда связан с мышлением непосредственно, т.е., по мнению Б.В. Беляева, он «выражает мысль» и является «действительностью мысли». Неродной язык также может быть связан с мышлением непосредственно – «бессознательно-интуитивное практическое владение иноязыком». Такого рода коммуникативно-речевые умения именуют **непосредственным билингвизмом**. Однако в некоторых случаях билингв кодирует и декодирует мысли, выражаемые родным языком, и коммуникативно-речевые умения на неродном языке оказываются связанными с мышлением опосредованно. Это, как правило, дискурсивно-логические умения, или **опосредованный билингвизм**.

Наконец, в психологической характеристике типов билингвизма может быть выделен **доминантный речевой механизм**, относящийся к одному из языков, он обслуживает большинство ситуаций общения, его актуализация вызывает меньше субъективно переживаемых трудностей выражения. Например, ребенок-билингв, поступая в российскую школу, учится писать по-русски, не умея делать этого на родном языке – у него со всей очевидностью будут доминировать речевые механизмы письма. Если же школьник успешно пишет на родном и неродном языках, в таком случае данные **речевые механизмы** у него считаются **уравновешенными**.

Среди относящихся к данной теме вопросов интересна проблема связи **возраста** и степени успешности **овладения** новым, неродным **языком**. Американским психологом В. Пенфильдом в результате лонгитюдных исследований были получены данные о том, что в физиологическом плане пластичность коры головного мозга наиболее высока в возрасте до 10 или самое большее 14 лет. В отроческом возрасте (применительно к обучению языку) пластичность коры ослабевает, но в то же время приобретает

пластичность по отношению к иным сферам деятельности человека. В. Пенфильд рекомендует начинать обучение языку как можно раньше, поскольку именно в детстве, когда язык учится не с самоцелью, а в качестве средства постижения мира, этот путь изучения оказывается наиболее естественным.

В развитие своей идеи В. Пенфильд поставил эксперимент, в котором подверг рассмотрению два способа усвоения языка: усвоение под влиянием окружения (или «материнский метод») и рациональное усвоение (или «школьный метод»). В результате было установлено, что до 10 лет преобладает обучение первого типа, в 10 лет наблюдается приблизительно одинаковое соотношение между обоими типами, а после 10 лет начинает преобладать обучение второго типа. Вместе с тем у предложенных рекомендаций имеются оппоненты, которые пытались доказать, что обучение языку в дошкольном возрасте способно затормозить развитие интеллекта [В. Штерн, Э. Ленц, А. Любарская]. Поводом для дискуссии послужили результаты тестирования и умозрительные выводы. Л.С. Выготский логикой своих рассуждений доказал и показал, что два «речевых механизма» – родной и неродной языки – «не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются ассоциативным законам взаимного торможения, напротив, наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей.

Психологическая характеристика билингвизма позволяет педагогу скорректировать практику обучения новому, неродному языку. К примеру, рецептивный, репродуктивный, продуктивный билингвизм могут оказаться самостоятельными целями обучения, поскольку каждый из видов двуязычия достигается использованием соответствующих приемов работы. Для достижения рецептивного билингвизма бывает достаточно объяснительная учебная работа – по грамматическому анализу слов, их словообразовательной организации, анализу предложений, синтаксической организации текста, пользованию словарем и выбору в нем нужных значений лексических единиц. Репродуктивный билингвизм и его становление связано с учебной работой, например, на фонетическом аспекте; в таком случае основными приемами работы оказываются объяснения и упражнения. Достижение продуктивного билингвизма происходит при сочетании упражнений, объяснений, тренировки и практики.

Лингвистическая характеристика билингвизма. На характеристику билингвизма по лингвистическим признакам (если это продуктивный билингвизм) влияет правильность – неправильность речи двуязычной личности. Поскольку билингв, по определению, в общении может использовать две языковые системы, нельзя исключить возможности нарушений одной из них (обычно неродного языка). Ситуация, когда субъект владеет одним языком лучше, чем другим, называется **субординативным билингвизмом**. Продуктивный билингвизм, обеспечивающий порождение правильной речи и владение субъектом разными языками в равной степени свободно, именуют **координативным билингвизмом**. Причиной субординационного билингвизма является, как правило, **интерференция**. Выражается она в нарушении языковой системы на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях (*Студенты подзучивали над Тоней и зпраживали то же замое – из рассказа немца*), в нарушении языковой нормы – регулятора сочетаемости языковых единиц. Нередко выясняется, что речь, правильная с точки зрения языковой системы, оказывается неправильной с позиций нормы, т.е. «так нельзя сказать» (нельзя сказать «покупил», «я есть Киттэль»). Нарушения могут наблюдаться на уровне узуса – связи формы речи и речевой ситуации, проявляющейся в выборе стиля (*Не передадите ли плату, положенную за проезд? – речь иностранца в троллейбусе; Место свободно? Вы уже нажрались? – в студенческой столовой*).

Интерференция может быть **межязыковой**, возникающей по причине существования различий в системе родного и неродного языка на уровне значения и употребления (*Девочке было очень трудно, ведь дедушка и бабушка не в жизни – ошибочная калька с немецкого языка*), и **внутриязыковой**, характерной для билингвов,

имеющих достаточный опыт в применении языка, столкнувшихся, однако, с ситуацией, когда ранее сформированные и более прочные навыки интерферируются с новыми, что приводит к ошибкам (*случилось происшествие, случился пожар → возник пожар → возникло происшествие ← неправильно*).

Выделяется также **комбинаторный тип билингвизма** [В. Нечаева], который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода. Именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции и нередко сознательно формируется с помощью **билингвального типа обучения** иностранным языкам, при котором в качестве предмета обучения используется перестройка речевых механизмов человека и формирование механизма спонтанного переключения с одного языка на другой.

Разрабатывать программы, учебные материалы для билингвов помогает учет и иных классификаций двуязычия: **билингвизм контактный** (наблюдаемый при поддержании билингвом связей с носителями языка) – **неконтактный** (при отсутствии такой связи); **автономный** (при котором языки усваиваются без соотнесения между собой) – **параллельный** (при параллельном – овладение одним языком происходит с опорой на овладение другим языком).

Билингвизм и культура. Ученые, создающие и уточняющие теории обучения языкам, давно отказались от изучения языка *релятивно*, т.е. исходя из системы единиц каждого уровня, и уже не один десяток лет изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. Давно признанными считаются аналогии между языком и этикетом; концепция тождества последних предложена К. Паком, назвавшим этикет **«беззвучным языком»**.

Невербальный язык в некоторых случаях не несет коммуникативной нагрузки, лишь указывая на принадлежность или непринадлежность субъекта к определенной этнокультуре (сравните: *при счете русские загибают пальцы в кулак, а европейцы разгибают пальцы кулака*). Такого рода формы справедливо назвать **слабо информативными**. Им противопоставляется **коммуникативное невербальное поведение**, благодаря которому адресат получает вполне конкретную информацию, если готов к ее расшифровке. К такого рода коммуникативному поведению относят [Е.М. Верещагин] обычаи и традиционные нормы поведения (ритуалы рождения, свадьбы и др.). Так, в Индии при встрече принято вешать на шею гирлянду, в Европе – дарить цветы, причем в Западной Европе – только женщинам. Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, а японец – на нос. Японец, рассказывая о постигшем несчастье, не делает скорбного вида, может даже улыбаться, чтобы «не расстроить слушающего», в европейских странах это могут признать кощунственным. Звук «ш-ш-ш» в обиходе русских – призыв к тишине, в США – неодобрение выступающего и т.д., т.е. невербальное поведение может быть не только коммуникативным, но и **коммуникативно-запрещающим**.

Обычно «чужая» культура расценивается как «неестественная», «плохая», хотя в действительности является просто непривычной. С ней нужно знакомиться, тем более что ряд обычаев, традиций постоянно используются в повседневной жизни, приемы повседневного коммуникативного (невербального) поведения иногда называют рутинными. Обучение билингва коммуникативным жестам может протекать тройко: обучающийся подражает образцу, либо пользуется указаниями, либо строгими рекомендациями и запретами. В целом правильное коммуникативное поведение включает в себя ряд компонентов: правильность речи, правильность невербального поведения, правильность содержания сообщений (социальные страноведческие знания).

В характеристике двуязычия небезынтересен динамический аспект «смены» языка и приближение системы культурных компонентов одного этноса к культуре другого этноса, который именуют **аккультурацией** (иногда – деэтнизацией).

Усвоение иной культуры в процессе овладения новым языком начинается со слабой, или начальной, аккультурации, которая характеризуется наличием **адаптации** – процесса приспособления индивида к условиям новой социальной среды, когда примиряются «конфликтующие нормы»; соединяются исконные и «чужие» компоненты культуры. Адаптации соответствует субординативный билингвизм.

Средняя, или продвинутая, аккультурация единой картины не дает: в одном и том же случае, применительно к одной и той же ситуации в поведении билингва адаптация то наблюдается, то нет.

Наконец, полная, или конечная, аккультурация, которой соответствует координативный билингвизм, означает, что индивид ведет себя правильно в культуре как родного, так и неродного языка. Обычно следствием полной аккультурации становится **ассимиляция** – утрата осознания особой этнической принадлежности, «растворение» в новой культуре (как правило, это характерно для третьего поколения иммигрантов).

Тема 2. Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики

Термин **русский язык как неродной** многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России; с другой – учебный предмет как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет:

- 1) система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;
- 2) общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося;
- 3) идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Специфика обучения русскому языку как неродному, по сравнению с усвоением родного языка, заключается в ряде причин. Родным языком (**родной язык** – язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим взрослым; он учится первым, наиболее часто используется, с ним человек лучше всего себя идентифицирует) человек владеет задолго до поступления в школу. При этом нормальное языковое развитие ребенка проходит через ряд этапов: в **3 месяца** он произносит в лепете отдельные слоги; в **3 – 6 месяцев** звуками привлекает к себе внимание, обменивается вокализациями со взрослыми, реагирует на запреты; в **1 год** – у ребенка устанавливается система гласных, растет число произносимых согласных, оформляются первые слова; к **1,5 годам** он понимает около 200 слов и произносит 10 – 20 слов; начинает составлять двухсловные предложения; в **2 – 3 года** – словарь восприятия составляет более 1000 слов, а активный словарь – 500 слов (включая предлоги, союзы, местоимения; синонимы, антонимы и др.), средняя длина предложений составляет 3 – 5 слов; в **3 – 4 года** – ребенок

отвечает на вопросы, понимает, о чем идет речь в разговоре, представляет себе, что происходит там, где его нет (вне контекста), использует средства связности (*потому что, но*), понимает до 1,5 тысячи слов; к **6 годам** – активный словарь резко вырастает до 4 и более тысяч слов, все звуки произносятся четко и правильно, ребенок начинает читать и писать, умеет пересказывать, пользоваться словами для выражения эмоций, согласия / несогласия, способен обсуждать события (по мнению исследователей, к этому возрасту родной язык усваивается на 50 % [Протасова 2005: 22]); в **начальной школе** – письменная основа речи формирует новый взгляд на систему родного языка, интенсивное чтение развивает пассивный словарный запас, учебные дисциплины способствуют усвоению терминологии, ребенок учится стилям речи, овладевает различными типами пересказа, изложения, формулировок.

Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л.С. Выготский определил как путь «снизу вверх», т.е. путь неосознанный, ненамеренный.

Для изучения иностранного, неродного языка наиболее типичен путь «сверху – вниз», путь сознательный и намеренный, когда ребенку сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил, инструкций, предусматривается выполнение специальных упражнений, которые обеспечивают закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

Несмотря на то, что психологи определяют возраст от **1,5 до 5 лет** (возраст импринтинга, от англ. *imprint – запечатлеть*) как благоприятный для изучения нового, неродного языка, большинство исследователей детской речи полагают, что сознательный путь овладения языком – на основе уже имеющегося к 5 – 6 годам опыта владения родным языком – предпочтителен.

Большинство нерусских детей по-настоящему начинают усваивать русский язык в стенах школы либо дошкольного учреждения, попадают в условия **учебного двуязычия** (билингвизма), когда им параллельно дается знание двух языков – русского и родного (в полиэтнических школах или школах с этнокультурным компонентом обучения). Более успешно учатся дети, которые воспитаны в обстановке «удачного», «счастливого», «элитарного» двуязычия, т.е. в интеллектуально развитых семьях с высоким или средним социально-экономическим статусом. Вместе с тем речевое развитие билингва имеет свои особенности. Такие дети в среднем начинают говорить позже [Протасова: 8]. Если в семье не выдерживается принцип «одно лицо – один язык», то дети не могут самостоятельно установить особенности употребления слов нового, неродного языка. Их словарный запас по каждому из языков в среднем меньше, чем у сверстников-монолингвов.

В **2,5 – 3,5 года** дети могут избегать «активного» общения на новом языке, положительный прогресс в этом зависит от взаимной симпатии детей друг к другу; при этом отмечено, что в паре доминирует язык более активного партнера: взаимодействие в детском возрасте в основном тактильно, подражательно. Из лексики усваиваются названия частей тела, одежды, продуктов питания, мебели. В первых ролевых играх воспроизводятся и сопровождаются репликами ситуации прогулки, кормления, укладывания (кукол, игрушек), поэтому специальные занятия по русскому языку целесообразно для этого возраста строить в виде игр-бесед. В **3,5 – 4,5 года** появляется осознание образа языка как средства общения между определенными людьми (*так говорит мама, она говорит как воспитательница*), т.е. на каком известном им языке говорят; способны на слух определить особенности речи говорящего. В обучающих играх короткие фразы совмещают с физическими действиями, что служит средством координации речи; спонтанно заучиваются фрагменты стихов, сказок. На «слабом» языке, каким для билингва пока является русский, маленький ученик способен построить фразу в несколько слов. В возрасте от **4,5 до 5,5 лет** билингвы усваивают достаточное количество слов для построения пяти-, шестисловных фраз. Опыт пребывания в двуязычном коллективе помогает им с пониманием относиться к трудностям в общении и находить пути их преодоления, они могут объяснить, перевести другому что-то

непонятное. Грамматика нового языка в этом возрасте подстраивается под грамматику родного, в речи отмечается обобщение, упрощение или смешение вариантов. Очевидно желание рассказать о своих переживаниях (*Боюсь: моя кукла устала* и т.д.), поделиться знаниями о мире, охарактеризовать событие. Возраст в **5,5 – 6,5 лет** в языковом плане имеет следующие черты: билингв понимает повседневную речь воспитателя, интересуется буквами, звуками, пытается подражать письму, способен различать род существительных, готов к сопоставлению, к построению длинных рассказов. В **6,5 – 7,5 лет** – при ступенчатом обучении новому языку – билингв бегло говорит на любые темы, адекватно реагирует на просьбы, замечания; повседневная лексика им активно усвоена; доминирует образ устного слова, в связи с чем окончания и др. грамматические формы могут быть неверными. Поэтому необходимы такие письменные задания, которые по характеру тождественны упражнениям по русскому языку как иностранному: недостаточно дать инфинитив глагола – следует дать всю парадигму спряжения либо показать все формы степеней сравнения и т.д. Лексическая работа ведется с учетом типичного контекста, валентности слова, поскольку это путь к нормативному и правильному построению высказывания. В отборе тематики учебного материала учитывается перспектива знакомства ребенка с внешним миром. Опережающее обучение грамоте на родном языке позволяет быстрее научиться читать и писать по-русски.

Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия. Существует несколько видов такого взаимодействия, различающихся между собой:

- субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);
- объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);
- предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);
- ситуациями коммуникации (ситуации повседневной, учебной жизни);
- целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т.д.);
- речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т.д.

Общением на неродном языке можно овладеть более эффективно при условии, что **обучение** носит характер **сотрудничества**, адекватно возрасту обучающихся; учебный материал, его формальные и прагматические характеристики практико-ориентированы и приспособлены к нуждам обучающихся; применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придается ситуативному и визуальному контексту коммуникации.

Вместе с тем важно в обучении русскому языку как неродному достичь по возможности **сбалансированного двуязычия**. Недостаточный доступ к неродному языку порождает, в свою очередь, систему кризисов в овладении речью: первый кризис может проявиться при поступлении в школу, когда авторитет учителя и язык школьного обучения начинают играть существенную роль, а речь актуализируется через письменную форму выражения; второй кризис возможен в 12 – 14 лет, когда происходит осознание своей независимости и подросток решает сам, что для него важнее (в том числе - какой из языков); третий кризис может проявиться при вступлении во взрослую, самостоятельную жизнь, когда языковые приоритеты начинают определяться профессиональными интересами.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель / обучающий и ученик / обучающийся.

Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Для решения педагогических задач преподавателю необходимы а) **методические знания** (система ориентиров, лежащая в основе его обучающих действий, и факторов: общепедагогических, психологических, этнопсихологических, физиологических, лингвистических и т.д., позволяющих педагогу принять в каждом конкретном случае оптимальное решение); б) **умение** выбрать нужные методические решения; в) **умение** реализовать эти решения на практике.

Сказанное выше свидетельствует о том, что качество управления процессом обучения русскому языку как неродному базируется не только на принципах и закономерностях методики обучения неродному языку, но и на основных положениях смежных с ней наук.

Тема 3. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Будучи частной дидактикой, методика преподавания русского языка как неродного опирается в своем развитии на базисную науку – **педагогика**, исследующую закономерности формирования личности в процессе образования. Положения педагогики служат исходными для решения важнейших вопросов построения системы обучения неродному языку: вопроса о **целях** обучения, **содержании** и процессе обучения, **методах** и организационных **формах** обучения. В свою очередь через методику преподавания русского языка как неродного конкретизируются и реализуются в практике общетеоретические положения дидактики.

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

- **практическую** – определяет конечные требования к уровню владения языком, отражает общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются с ориентацией на коммуникацию – практическое овладение неродным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели определяются как ко всему курсу обучения, так и к отдельному этапу, уроку. Разрабатывается таким образом **иерархия целей**, которая направляет процесс обучения, способствует планомерному и последовательному овладению новым языком. На любом уровне каждая цель может быть детализирована в виде **задач обучения** – детального описания того, какими навыками и умениями должны овладеть учащиеся, чтобы эффективно пользоваться изучаемым

языком как новым средством общения. Практические цели должны быть реальными, а их достижение возможным в конкретных условиях;

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

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

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

Система взаимодействия преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи обучения и общего развития учащихся, называется в дидактике **процессом обучения**. В обучении русскому языку как неродному основные функции преподавателя реализуются в ходе **урока** – ключевой организационной единицы процесса обучения – и во внеаудиторной работе. При этом педагог ищет оптимальные пути и способы соотношения индивидуального и коллективного в обучении, активизирует учащихся в их познавательно-практической деятельности на изучаемом языке, предусматривает выполнение ими разнообразных тренировочных и творческих заданий, которые ставят учащихся перед необходимостью совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному общению: респонсивные, ситуативные, репродуктивные, описательные, композиционные, инициативные упражнения [Скалкин 1983].

Педагогикой обосновывается применение в обучении, в том числе русскому языку как неродному, ряда методов: **методов преподавания** (показ, объяснение, организация тренировки, практика, коррекция, оценка) и **методов учения** (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль).

Определяющими для методики обучения неродному языку являются **общедидактические принципы обучения** (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке. Так, **принцип системности** и **последовательности** проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому. Вместе с тем получили обоснование и разработку **специальные методические принципы**, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других. К примеру,

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

- **принцип концентрической организации материала** предполагает его распределение по циклам-центрам; в каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым (например, при введении винительного падежа целесообразно усвоить винительный падеж неодушевленного объекта мужского рода: *читать текст*, он совпадает по форме с именительным падежом; затем перейти к винительному падежу неодушевленного объекта женского рода: *читать книгу*, после этого ввести винительный падеж одушевленного объекта: *Я вижу сестру, Я знаю Анну*);

- **принцип учета родного языка** свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт учащихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично либо не совпадать. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления. Явное или латентное, скрытое сопоставление в таком случае необходимо, поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание на «новом» языке строится по модели родного языка или языка-посредника;
- **принцип минимизации** ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Минимум учебного материала представляет собой функциональную систему, адекватно отражающую систему языка в целом;
- **принцип комплексности и дифференцированности** реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

Тема 4. Психологические основы обучения русскому языку как неродному

Науками, из которых методика преподавания русского языка как иностранного черпает сведения об особенностях усвоения языка, о характере формирования знаний, навыков и умений, об индивидуально-психологической специфике учащихся, являются **психология, педагогическая психология**, в частности **психология воспитания**, научно-прикладные задачи которых связаны с исследованием процесса формирования общественно значимых качеств личности, основ нравственности; **психология обучения**: центральное место в ней занимает изучение процесса усвоения знаний, формирование навыков и умений. **Социальная психология** и ее отрасли (**психология наций, психология семьи, коллектива**) изучают явления психики, существующие только в группе людей или у личности в группе: психологическая совместимость, коммуникативные способности, связанные с потребностью в общении, с наличием установки на общение, самочувствием в общении. **Экспериментальная психология** обогащает методику сведениями об объеме памяти, закономерностях произвольного, непроизвольного запоминания, особенностях восприятия и т.д. **Психосемантика** исследует различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, вербальные формы и т. д.). **Психология личности** и ее разделы (**возрастная психология, дифференциальная психология, дефектопсихология**) используются в методике при обосновании приемов индивидуализации обучения и построения различных моделей обучения, в том числе с учетом возрастных особенностей учащихся. **Этнопсихологией** изучается национально обусловленный характер психики.

Так, установлено, что уникальность психики японцев определяются исторической изоляцией, перенаселенностью Японии. Японцы, сконцентрированные массовыми агломерациями в крупных городах, выработали сложные социально-психологические навыки, которые привели к возникновению феномена под названием «общество-паутина». Это социум, в котором все его члены жестко взаимосвязаны строгой иерархией моральных и социальных обязанностей как по вертикали, так и по горизонтали.

Этнопсихологические особенности японцев не позволяют им первыми начинать разговор, торопиться с принятием решений, которые обсуждаются коллегиально и, как правило, отсроченно. В обучении, в том числе языкам, японцы ценят нравственные, эстетические основы, к примеру, сюжетным текстам предпочитают описания природы, исторических мест.

Для представителей Юго-Восточной Азии характерно нелинейное мышление (линейное мышление связано с «быстрым» принятием решений) и «круговой путь» принятия решения после тщательного взвешивания.

Психология дает методике ценнейшие сведения о **памяти**, которая является одним из необходимых условий усвоения языка, психологического и личностного развития человека. Память, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, **запоминания** и воспроизведения, с другой – **забывания**. Замечено, что забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается 25% информации. Запоминание окажется успешным при условии включения нового материала в систему уже осмысленных связей, а также если человек ставит перед собой задачу запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание) и использует для этого такие способы, как составление плана, группировка материала.

В обучении неродному языку важно развивать и применять различные виды памяти. В зависимости от того, что и каким образом запоминается и воспроизводится, различают память **моторную** (память на движения и действия), **образную** (память на зрительные и слуховые образы), **словесно-логическую** (память на мысли), **эмоциональную** (память на чувства). В обучении нужно постоянно использовать виды памяти по срокам их действия: **мгновенную** (действует в момент восприятия информации), **кратковременную** (информация объемом 7 плюс/минус 2 единицы удерживается в течение 30 секунд), **оперативную** (способна хранить информацию, пока не решена поставленная задача; действует при наличии установки на запоминание от нескольких минут до нескольких дней), **долговременную** (характеризуется большим объемом, способна в течение многих лет, всей жизни человека сохранять, к примеру, не столько точную последовательность слов в фразе, сколько ее смысл либо осмысленную интерпретацию), **генетическую** (передает из поколения в поколение опыт, эмоции, ассоциации).

Психология предоставляет преподавателю неродного языка информацию об индивидуально-личностных особенностях учащихся, что позволяет относить последних к **коммуникативному типу** (экстраверты, легко вступающие в общение, склонные к групповым занятиям, работе в коллективе, с удовольствием участвующие в ролевых играх, умеющие использовать в обучении языку языковую догадку, прогнозирование) или **некоммуникативному типу** (интроверты, склонные к анализу языкового материала, сознательному заучиванию правил, неохотно вступающие в общение, в том числе из-за боязни сделать ошибку, отдающие предпочтение чтению, выполнению письменных заданий, объяснению, нежели речевой практике).

Возрастная психология и богатый спектр ее разделов – от **детской психологии** до **психологии старости** (геронтопсихологии), изучая возрастные особенности психических процессов, усвоения знаний, возрастные факторы развития личности, – помогают в методике обучения неродному языку определить содержание, методы, приемы работы с учетом возраста учащихся. Ее рекомендации используются в организации обучения языкам лиц так называемого третьего возраста в Японии. Исследования, выполняемые в рамках этой науки, свидетельствуют о том, что вербальные функции человека прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40-45 лет. Д. Пельц, Ф. Эндрюс обнаружили пики высших достижений интеллекта в 47 и более лет.

Что касается процесса речевого общения взрослого и ребенка на неродном языке, то психологами предлагается такая последовательность включения ребенка в речевое

взаимодействие: этап слушания и привыкания, затем понимания и спонтанного повторения, далее этап повторения слова в повторяющейся ситуации (обобщение употребления слова), повторение за образцом взрослого в вопросно-ответной форме, самостоятельное повторение, слова, словосочетания, их варьирование и комбинирование, подбор формы слова, самостоятельное построение предложений. Таким образом, развитие общения происходит у детей в результате обобщения, опробования, проверки выделенных ребенком закономерностей коммуникации. Установлено, что дети редко ошибаются при назывании цвета, поскольку это содержание обучения является легко представляемым и сопоставимым с родным языком. Им легче отвечать на альтернативные вопросы, придумывать синонимы, антонимы, варианты слов с уменьшительными или увеличительными суффиксами и т.д.

Относительно новой научной дисциплиной, с точки зрения возрастающего к ней интереса, является **психолингвистика**. Ее оформление в самостоятельную науку в России связано с именами А.А. Леонтьева [Психолингвистика 1967], А.Р. Лурия, И.А. Зимней и др. Для методики важны воззрения российских и зарубежных ученых [Ч. Осгуд, Дж. Миллер] на сложную природу взаимоотношений языка и сознания, речи и мышления. Известно, что органом мышления считается головной мозг. Левое полушарие, речевое, отвечает за речь, ее связность, абстрактное, логическое мышление, понимание абстрактной лексики, оно управляет правой рукой. Это словесное полушарие всегда доминирующее. Оно «обеспечивает» энергичность, восторженность, оптимизм личности. Правое полушарие связано с наглядно-образным мышлением, с предметным значением слов. Это полушарие несловесное, отвечает за пространственное восприятие, управляет жестами. Оно – источник интуиции, позволяет различать голоса людей, пол говорящих, мелодику, ритм, ударения в словах и предложениях; «пессимистично». Эти данные играют роль в определении типа личности учащегося и влияют на эффективность процесса овладения неродным языком. Помимо рассмотренных выше типов – интровертивного и экстравертивного, выделяются по характерному способу построения умозаключений **дедуктивный** (от общего к частному) и **индуктивный** (от частного к общему) типы; **инертный** (для него характерно использование сознательного подхода к обучению, произвольное внимание, анализ материала) и **лабильный** типы (соотносятся с интуитивно-чувственным способом мышления, неосознанностью, использованием произвольного внимания, целостным восприятием материала). Данные психолингвистики позволяют, таким образом, научно решать вопрос о когнитивных стилях овладения неродным языком.

Тема 5. Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку

Социология представляет собой науку об обществе как целостной системе. Экономическое и социальное развитие общества во многом определяет как развитие языка, так и **мотивы** его изучения. В качестве ведущих причин для изучения современных языков как новых стало повышение свободы передвижения населения, развитие идей толерантности, взаимопонимания и сотрудничества, тенденций к преодолению предрассудков и дискриминации. Советом Европы активно разрабатывается **концепция многоязычия**. Ее суть состоит не в декларированном знании нескольких языков, а в увеличении числа языков, предлагаемых для изучения, в поощрении возможности изучать несколько языков, ограничивая господствующую роль английского языка в международном общении. При этом важно, чтобы индивид не «хранил» новые языки и

культуры обособленно друг от друга, а формировал многоязычную коммуникативную компетенцию, в чем ему оказывает помощь система формального и неформального образования.

Вместе с тем, поводом и прямой причиной выбора того или иного языка для изучения остаются: распространенность языка в мире; желание приобщиться к ценной мировой сообществом культуре, в том числе художественной; лингвоэстетическая ценность языка; возможность его применения в практической деятельности; представления о «легкости – трудности» языка.

Что касается последней позиции выбора, то следует отметить, что экспертами в области описания языков выстраиваются шкалы, располагающие языки по степени сложности. Первое место в одной из таких шкал принадлежит испанскому и итальянскому языкам как наиболее простым в усвоении, второе – английскому, французскому, немецкому языкам, на третьем месте русский язык в одном ряду с венгерским, турецким, ивритом; наконец, четвертое место отдано арабскому и иероглифическим языкам (существуют и другие языковые иерархии, к примеру, известного шведского полиглота Эрика Гуннемарка, с позиции восприятия иностранных языков носителем шведского языка [Искусство изучать языки 2002]).

Отметим, что данные социологии используются в методике опосредованно, в частности через **социолингвистику**, изучающую комплекс проблем: например, механизм воздействия социальных факторов на язык, роль, которую язык играет в жизни общества, особенности языковой культуры. Социолингвистика исследует кроме прочего причины потери, порчи, изменения одного языка под влиянием другого (**аттриция**) на индивидуальном и социальном уровнях. Установлено, что причинами «искажений» в родном языке могут стать:

- недостаточный объем памяти говорящих; роль и функции родного и неродного языков в обществе, их социальный статус;
- степень цивилизации или аккультурации языков: использование их в СМИ, применимость в образовании, бизнесе, возможность извлекать «выгоду» из знания языка;
- оторванность говорящего от исходной языковой среды;
- культурный престиж или дефицит использования языка в международном масштабе и т.д.

Перечислим некоторые ошибки, отражающие тенденции к потере родного языка: а) лексические замены (*удачный человек*); б) расширения (*Мы гуляли в деревье. Деревья* начинают означать *лес, парк, сад* и т.д.); в) сужение (употребление слова *друг* вместо *подруга* в случае, если под последним словом понимается «женщина в гражданском браке»); г) обобщения (*У книги много страницы я читаю. Перенос выражения принадлежности У меня на пассивные конструкции*); д) упрощения (*Чем бы дитя ни плакало*); е) ложный отказ от исключений (*Я шела* вм. *Я шла*); ж) структурные перестановки (*Это я, кто пришла первым*) и др. [Протасова: 89-90].

Обучение неродному языку не может не интересовать исследование **гендерной** стороны **русской речи**. Таких работ немного, но, к примеру, Е.А. Земская отмечает, что различия между мужской и женской речью проявляются на фонетическом уровне при выражении эмоции в растягивании гласных – у женщин, в удвоении согласных – у мужчин (*а да-а-вай!* – *д-давай!*); в обилии в женской речи уменьшительно-ласкательных имен и прилагательных в уменьшительной форме.

Смысловой «универсум» современного русского языка также во многом формируется под воздействием не только самосознания (ментальности) русских, но и социальных факторов. Исследования свидетельствуют о преобладании в речевом узусе 4-х тенденций: выражение эмоциональности, антирациональности, склонности к пассивности и фатализму, любви к морали (А. Вежицкая). Так, если в английском языке эмоции чаще передаются прилагательными, то в русском языке – глаголами (*тосковать* и т.д.); иррациональность выражается в широком использовании безличных конструкций (*его*

знобит, стучат), частицы *авось* и т.д.; русский язык богаче выражает моральные суждения (*благородный, прекрасный* и т.д.).

Обширные исследования в этих областях позволяют прийти к ряду выводов, которые важны для обучения неродным языкам. К примеру, выводу о том, что культурные особенности конкретного языка связаны не столько с общечеловеческими свойствами, сколько с особенностями жизни того или иного народа. Так, слово *солнце* для среднеазиатских народов имеет отрицательные коннотации (в отличие от русского *солнышко*), а слово *луна* как символ прохлады заключает в себе позитивный смысл – «нечто милое, красивое» (недаром женщины в среднеазиатской поэзии *луноликие, луноподобные*). Казахские дети, инсценируя на уроке русского языка басню И.А. Крылова «Волк и ягненок», пожелали играть роль волка, так как волк – исконно положительный символ у тюркских народов. Культурные синонимы, имеющие коннотации (*эсквайр – помещик, самурай – рыцарь*), формы и средства выражения речевого этикета (*you – вы* в английском и целая система языковых единиц и грамматических форм обращения в японском, корейском языках: официальное, разговорное, нейтральное, мужское среди знакомых, женское просторечное, книжное и т.д.), культурные коннотации, безэквивалентная лексика – явления, описание и систематизация которых с позиции лингвокультурологии позволяет осознанно формировать **межкультурную компетенцию** изучающего неродной язык с точки зрения культурного контекста этого языка и на основе сравнения родной и неродной культур.

Социологию, социолингвистику, лингвокультурологию и методику обучения неродному языку объединяет одна из насущных проблем современного социума – проблема **аккультурации личности** – процесса усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, **субкультуры** (*совокупность норм, ценностей, стереотипов отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений*), **картины мира** (*совокупность знаний и мнений субъекта о реальной и мыслимой действительности, формируемой с помощью конкретного языка и средств языковой номинации*), **прецедентных текстов** (*цитаты, ссылки, аллюзии* и т.д.), понятны всем носителям данного языка и культуры; «прецедентность» текста указывает на то, что он входит в речевую практику, в «список» текстов, характерных для литературного фона «среднего» носителя данного языка, и к нему регулярно обращаются в прямой или косвенной форме [Ю.Н. Караулов].

Снисходительное отношение общества и государства к проблеме аккультурации новых соотечественников может стать причиной этнопсихологического разрыва между людьми, проживающими в одной стране.

Коммуникативная адаптация людей в новом обществе не всегда свидетельствует о духовной и моральной адаптации в новой культуре. Лингводидактическое решение этого вопроса состоит в разработке методики языковой подготовки детей и взрослых на основе лингвокультуроведческого подхода к проблеме языковой социализации новых соотечественников.

Лингвистика, представляя собой базовую для методики преподавания неродного языка науку, исследует общие законы строения и функционирования человеческого языка. Лингвистическое содержание обучения неродному языку воплощается в аспектах языка (фонетике, графике и орфографии, лексике, грамматике), в структурах и жанрах речи (устный диалог, устный и письменный монолог, дискурс).

В современной лингвистике получили самостоятельный статус различные направления, представляющие для методики особый интерес. **Коммуникативная лингвистика** рассматривает в качестве единицы коммуникации **речевые акты** (*речевое действие, обладающее следующими характеристиками: целенаправленность, регулируемость правилами речевого поведения, адресность, протекание в определенной речевой ситуации*). Прагматическую сторону речевого акта, формирующую модальную

рамку высказывания, составляют такие компоненты: 1) **речевая интенция** (*намерение говорящего выразить определенный, коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств*; бывают **репликообразующими**, т.е. приводящими к коммуникативному результату с помощью одного высказывания: *обещания, благодарности, извинения*, либо **текстообразующими**, приводящими к результату с помощью ряда высказываний в диалоге-побуждении, споре или в монологе-рассуждении, описании), 2) **цель** высказывания, 3) **участники** речевого акта, 4) **обстановка** общения. Для методики, обучающей речевому общению на неродном языке, важно деление речевых актов на 1) информативные; 2) побудительные; 3) модальные или акты-обязательства; 4) контактоустанавливающие, обеспечивающие вступление, поддержание, прекращение речевого контакта, к ним относятся формулы социального этикета; 5) оценочные, выражающие эмоциональную реакцию на ситуацию или сообщение.

Коммуникативная лингвистика исследует коммуникативную значимость структурных элементов речевых актов (слов, словосочетаний, предложений), которая проявляется в **дискурсе** (дискурс – *от фран. *discourse* речь* – связный текст, т.е. если текст представляет собой преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, то дискурс – это различные виды актуализации текста, взятого в событийном плане; в дискурс включаются как вербальные, так и невербальные элементы).

Следующие идеи коммуникативной лингвистики считаются важными для методики:

- речевые акты рассматриваются в качестве единицы коммуникации и единицы обучения;
- в качестве критерия отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего, которая регулирует речевое поведение и содержательно организует его;
- овладение языком предполагает формирование у обучающегося коммуникативной компетенции;
- формирование коммуникативной компетенции происходит в тщательно отбираемых ситуациях общения, которые служат стимулом для возникновения речевого намерения и реализации речевого акта.

С методикой обучения неродному языку связаны: **контрастивная лингвистика**, которая изучает два и более языка, сравнивая их структуры, выявляя сходства и различия, **лингвистика текста** изучает закономерности построения связного текста и содержательные компоненты текста, обеспечивающие коммуникацию. Методически важным представляется описание разных жанров и типов текстов (повествование, описание, рассуждение) с выделением так называемых **построенных**, т.е. имеющих четкую композицию, и **непостроенных, адаптированных и неадаптированных**.

Современная методика преподавания языка – родного, неродного – использует богатый багаж **риторики** – науки об искусстве речи, красноречии, ораторском искусстве. Риторика обобщает опыт мастеров слова, устанавливает правила речевого поведения, определяет пути оптимизации речевого общения. Человеку, изучающему новый язык, важно иметь сведения о приемах формирования связной речи, технике речи, стилистических и риторических речевых средствах. Так, «неряшливость» дикции может спровоцировать «смысловой сдвиг», «сдвинутое восприятие» («*под арку*» – «*подарку*», «*человек*» – [чек], [д'эушка] понимается и как *девушка*, и как *дедушка*). Чтобы укрепить органы артикуляции, используют скороговорки, речь «с камушками» во рту. Интонация, мелодика речи, ее громкость, фразовая акцентуация и др. – это средства, с помощью которых передаются коммуникативные намерения. Часто этим средствам собеседник доверяет больше, чем словам. Абуль-Фарадже (XIII в.) писал: «Тот, кто разговаривает, постепенно понижая голос, несомненно, чем-то глубоко опечален; кто говорит слабым голосом – робок, как ягненок; тот, кто говорит пронзительно, несвязно, – глуп, как коза».

О совершенстве речи свидетельствует не только ее фонетическая и грамматическая правильность, корректность, но и лексическое богатство. Изучающий новый язык

старается использовать и узнавать в речи синонимы, антонимы, паронимы, но редко обращает внимание на контекстную взаимозаменяемость этих средств («*Врача – пригласить, фельдшера – позвать*» [А. Чехов]: в данном случае синонимы используются в функции антонимов). Трудно говорить о совершенном владении языком, если обучающийся не знает и не встречал в речевой практике средства «расцветивания» речи, например, *хиазмы* – выражения, в которых вторая часть следует в обратном порядке. Принадлежащий Сократу хиазм «*Мы едим, чтобы жить, но не живем, чтобы есть*» позволяет построить по этой же схеме другие яркие выражения. Интересны в речи оксюмороны как сочетание несочетаемого («*плохой хороший человек*», А. Чехов; «*люблю я пышное природы увядание*», А. Пушкин»), языковые парадоксы, каламбуры. Это и многое другое должно стать отсроченной, но не забытой перспективой изучающего новый язык.

Установлено, что до 55% всей устной смысловой информации может быть передано **паралингвистическими средствами** [А. Пиз]: интонацией, жестикуляцией, мимикой. Изучением невербальных средств речевого общения занимается раздел языкознания – **паралингвистика**, а их смысловая нагрузка свидетельствует о необходимости владения этими средствами. Обучение паралингвистическим средствам предполагает ряд этапов:

- выбор частотных, употребительных невербальных средств общения в родном языке и их сопоставление с невербальными средствами неродного, нового языка;
- осознанная имитация невербальных средств изучаемого языка;
- активизация и использование в общении.

В **лингвокультурологии** и **паралингвистике** разработаны определенные стандарты телесных движений и нормы, которым они должны соответствовать. Среди этих норм: соответствие ситуации; умеренное, неотвлекающее разнообразие; физическая координация жестов, мимики, телесных движений; словесная координация последних, синхронизирование со словами, которые они подкрепляют; динамичность, спонтанность, естественность.

Некоторые невербальные средства общения, например, **дистанцию** общения нельзя не учитывать. А. Пиз выделяет в общении 4 пространственные зоны: 1) интимная (15 - 46см) – для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родственники, близкие друзья; 2) личная (46см - 1,2м) – зона общения на дружеских встречах, официальных приемах; 3) социальная (1,2 - 3,6м) – дистанция общения с посторонними людьми, с новыми служащими; 4) общественная (более 3,6м) – дистанция общения с большой группой людей, с аудиторией.

Для методики интересен сопоставительный анализ невербальных средств в разных языках, тем более что традиции и обычаи в невербальном поведении часто не совпадают. Так, жест, которым русский сокрушенно демонстрирует пропашу или неудачу, у хорвата означает признак удовольствия и успеха. Если перед голландцем покрутить указательным пальцем у виска, то эффект будет противоположным: кто-то сказал очень остроумную фразу. Для представителей африканского менталитета смех – не признак веселья, а показатель замешательства. Европейцу не важно, какой рукой ему подадут книгу: левой или правой. Представитель же Ближнего Востока, где левая рука считается нечистой, в таком случае не возьмет ни деньги, ни подарок и будет чувствовать себя оскорбленным.

В конце 1980-х гг. произошло смещение научных и практических интересов в область культуры. Новое направление в обучении языкам было обозначено как *культура – цель, язык – средство* в работах Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987), В.В. Воробьева «Лингвокультурология (теория и методы)» (1997), Е.И. Пассова «Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур» (2000).

Лингвокультурология – научная дисциплина синтезирующего типа, так как находится в кругу смежных наук: социолингвистики, этнолингвистики, психолингвистики, страноведения, культуроведения. Она выбрала в качестве объекта исследования взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. Общее направление лингвокультурологических исследований – человек как языковая личность, язык как система воплощения культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка, речевое поведение, речевой этикет, текст как важнейшая единица культуры.

Методика получила, таким образом, ориентиры, позволяющие строить **обучение как диалог культур**, через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей языка. С воспитательной целью методикой учитываются нравственные ориентиры в жизни народов, общества и существующие различия. Это важно для того, чтобы сформировать стойкую мотивацию к изучению нового языка и новой культуры в диалоге с родной.

Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку детей-билингвов

В отличие от взрослых, имеющих жизненный опыт адаптации к новым социокультурным условиям, у детей при обучении элементам культуры возникают определенные трудности. Но без знакомства с культурой невозможно усвоить тот словарь, который соответствует реальной речевой практике в стране нового языка.

Если понимать под «детским» овладением культурой не только чтение стихов, исполнение песен в национальных костюмах и т.д., но и усвоение способов рассуждения, видов человеческих взаимоотношений, способов проявления дружбы, симпатии, связанных с речевым поведением человека, то это требует специально организованной работы как среди детей, так и среди педагогов, воспитателей.

Элементы русской культуры следует органично включать в разнообразные традиционные мероприятия дошкольного и школьного учреждения, обогащая их коммуникативным и этнокультурным содержанием.

Усвоению нового языка, ценностей, бытовых установок помогают традиции, связанные с годовым циклом: национальные светские, конфессиональные праздники, обряды, демонстрирующие новую культуру (пение и игры в кругу, хороводе, рассказы об обычаях и рисование элементов рассказа, лепка, приготовление несложных блюд и т.д.)

Особое значение имеет разучивание стихотворений. Дело в том, что, даже если в стихе не все понято, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения. Важно, чтобы подбор стихов, песен полнее соответствовал определенным повседневным ситуациям. Педагогическая уникальность стихов и песен состоит в том, что они стимулируют интерес к ритму, темпу, интонации, и особенно в случае, когда обучение соединяется с подвижной игрой, сопровождается музыкой, когда оно сюжетно.

Можно предложить такую последовательность работы с текстом: а) педагог, воспитатель читает текст, стихотворение, комментируя или переводя содержание; б) обучаемые повторяют хором и индивидуально; в) далее текст разыгрывается по ролям, сопровождается движениями; г) тексты записываются на карточку с картинкой, по ней угадывается, какой это текст, и пересказывается и т.д.

Сказки и театр (теневого, пальчиковый, кукольный, магнитный, рисованный) способствуют толерантному усвоению русской культуры.

Педагоги, воспитатели должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития детей. Они обязаны уметь анализировать потребности маленьких учеников, уровень сформированности их речи; иметь знания о каждой из взаимодействующих в обучении культур, уметь согласовывать свои действия с другими педагогами и родителями.

Раздел 2. Структура и содержание обучения русскому языку как неродному

Тема 1. Подходы к обучению русскому языку как неродному

Тема 2. Методы обучения русскому языку как неродному

Тема 3. Содержание обучения русскому языку как неродному

Тема 4. Урок русского языка как неродного

Тема 5. Средства обучения русскому языку как неродному

Тема 1. Подходы к обучению русскому языку как неродному

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения [Вятютнев, 1984]. В методике преподавания иностранных языков единая классификация подходов до сих пор не выработана. В отечественной методике принято рассматривать три компонента, определяющие подход к обучению: лингвистические, дидактические, психологические основы обучения, а также рассматривать подход в узком и широком смысле. Подход к обучению в узком смысле предполагает опору в обучении на один из ключевых компонентов системы обучения: лингвистический, дидактический или психологический. Подход к обучению в широком смысле означает, что стратегия, метод обучения опирается на совокупность базисных для методики наук.

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

Обучение в рамках **структурного** подхода, который опирается на положения структурной лингвистики и бихевиористского направления в психологии, предполагает овладение рядом грамматических структур-образцов (словосочетаний, предложений), которые вводятся последовательно в зависимости от трудности их усвоения. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные, языковые упражнения. Обобщающие сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил, инструкций. Используются наглядные схемы и пояснения на родном языке учащихся. Структурный подход имеет как положительные стороны, так и недостатки. Благодаря этому подходу была выделена единица обучения – **грамматическая модель**, определена система грамматических моделей и варианты их употребления в речи. Вместе с тем оказалась недооцененной роль коммуникации: автоматизация речевых навыков часто сводится к заучиванию моделей-штампов, что не способствует свободному конструированию речи и речетворчеству.

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

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

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

понимание самостоятельности учащихся, вплоть до передачи им функций контроля за процессом обучения и его содержанием, что неприемлемо для российской школы, работающей по единым государственным стандартам и планам.

Дедуктивный подход в обучении неродному языку представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода и его модификаций: учащийся выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения. Подход экономен по времени, помогает эффективно преодолевать интерференцию. В отечественной методике дедуктивность – индуктивность считается приемом овладения языковым материалом, в основе которого лежат когнитивные процессы: анализ – дедукция, аналогия – индукция. **Индуктивный подход** предполагает путь от интуитивного употребления лексического или грамматического явления к пониманию формы, значения. Данный подход используется в аудиалингвальном методе: учащиеся работают по образцу, овладевают языковыми и речевыми средствами путем имитации, механического повтора. Такой подход характерен для овладения родным языком и используется в обучении детской аудитории новому языку.

Психологические подходы к овладению неродным языком включают **гештальт-стиль** или **глобальный подход**; **гуманистический, когнитивный подходы, бихевиоризм**. Бихевиоризм (зародился в конце XIX - начале XX вв.) представляет обучение как операционально обусловленный процесс, в котором индивидум реагирует на стимул определенным поведением. Данный подход обеспечивал учащихся, педагогов детально разработанной программой изучения и преподавания предмета, в которой материал градуировался по степени сложности и изучался небольшими порциями. Процесс обучения строился с учетом индивидуальных особенностей учащихся, обеспечивая обратную связь, к примеру, через выполнение контрольных заданий, предусмотренных обучающей программой. Отрицательными чертами данного подхода явилось то, что он не учитывал принципа сознательности в обучении: обучение строилось на имитации, механическом выполнении действий. В целом бихевиористский подход оказал влияние на преподавание языков и способствовал появлению аудиалингвального метода в США, аудиовизуального – во Франции, ситуативного метода обучения – в Великобритании.

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

Гуманистический подход основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства, эмоции учащихся в процессе учения, воспитания, развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание, самопознание, способствуют учению. Данный подход менее распространен, он нашел свое выражение в методе «тихого обучения», методе общины. Например, ряд позиций метода «тихого обучения» [Gattegno 1972] может использоваться при обучении билингвов русскому языку как новому, неродному на дошкольной и школьной ступенях. Название метода отражает идею его автора о том, что обучение в тишине, в противовес постоянному повторению и воспроизведению за учителями, является приемом, который

способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении речевых задач. В обучении русскому языку как неродному можно опираться на следующие положения метода «тихого» обучения:

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

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в преподавании, на теорию социоконструктивизма. Будучи основанным на положениях когнитивной психологии, этот подход предполагает следующее: 1) развитие мышления – неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; обучение не должно строиться лишь на восприятии и механическом заучивании единиц языка, речи, правил; 2) процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер: учащиеся должны общаться друг с другом так же, как и в реальной жизни; 3) в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности, путь познания, или **когнитивный стиль**; 4) основными когнитивными стилями следует считать: полевую независимость – полевую зависимость (в последнем случае, в отличие от полевой независимости, человек зависит от всей совокупности воспринимаемых фактов и не может среди них выделить нужный объект); **доминирующую роль** одного из **полушарий мозга** (установлено, что если доминирует левое полушарие, то человек имеет аналитический склад ума, тяготеет к дедуктивному способу изложения мысли; при доминировании правого полушария человек оперирует блоками информации, запоминает их целиком, предпочитает использовать наглядность); **рефлексивность** (предполагает сначала обдумывание, взвешивание, затем осуществление речевого поведения) – **импульсивность** (предполагает быстрые, необдуманные ответы); **визуальный и слуховой стили**. При планировании, организации и проведении учебного процесса преподаватель должен учитывать когнитивные стили и учебные стратегии, используемые учащимися. Когнитивный подход получил методическую реализацию в рамках сознательно-практического метода обучения [Б.В. Беляев].

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

- максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучающихся, их интересов;
- выбор в качестве объекта обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах: слушание, говорение, чтение, письмо, перевод;
- создание на занятиях и поддержание у обучающихся потребности в общении;

- усвоение в процессе общения коммуникативно и профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации;
- активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, использование коммуникативных стратегий, позволяющих передать содержание высказывания, в том числе при недостаточной сформированности языковой базы (стратегии уклонения, компенсаторные стратегии);
- использование разных способов общения: интерактивного, перцептивного (**перцепция** – *восприятие*), информационного;
- формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Новейшей интерпретацией личностно-деятельностного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению являются: в зарубежной методике – **центрированный на ученике подход**, в отечественной – **обучение в сотрудничестве** [Полат 2000].

Суть отечественного подхода сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся (педагог берет на себя роль организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся), акцентируется внимание на самостоятельном «добывании» учащимися информации (в том числе через Интернет), ее критическом осмыслении и усвоении. Обучение при данном подходе организуется в малых (3-4 человека) группах разного уровня языковой подготовки. При выполнении заданий учащиеся ставятся в такие условия, когда успех или неуспех одного человека отражается на работе всей группы и на ее общей оценке. Преимущества данного подхода очевидны: центр обучения смещается на учащегося, в процессе учения раскрывается его личностный потенциал, возникает реальная возможность выбора стратегий овладения неродным, новым языком, отвечающих индивидуальности ученика. Данный подход целесообразно использовать в классах языкового выравнивания, куда поступают дети новых соотечественников, владеющие русским языком в разной степени или не владеющие им совсем.

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

Прогресс в новом языке, как уже указывалось, связан с особенностями личности, мотивацией, социальной компетентностью, особенностями установок коммуникантов. Для овладения новым языком требуются интенсивные человеческие, социальные контакты. Педагогу важно реагировать на меняющуюся ситуацию действительности, в простой и доступной восприятию форме опираться в обучении детей новому языку на известное, включать неизвестное в речевой контакт. Специальная настроенность на взаимопонимание, учет педагогом уровня знаний, навыков, умений детей, использование на уроке несложных высказываний, сопровождаемых многократными повторениями и демонстрацией, контекстно обусловленные реплики облегчают задачу ребенка по построению гипотез об обустройстве нового для них языка, практическую перепроверку гипотез, генерализацию (обобщение) коммуникативных ситуаций и самостоятельное употребление освоенного.

Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в обучении детей русскому языку как неродному связан с использованием **игрового общения**. **Игра** предоставляет возможность бесконечного варьирования ситуаций реальной коммуникации в воображаемом плане и «провоцировать», вызывать порождение высказываний определенной структуры. С психолого-педагогической точки зрения игровое общение между обучающимися детьми, не имеющими общего языка, проходит те же этапы, что и любая другая игра. Первые контакты состоят в прикосновениях к

предметам, в повторении действий других. Следующий этап – присоединение вокализаций, а затем отдельных слов к действиям. Цикличность игровых действий позволяет повторять и закреплять их вербальное сопровождение. Когда дети переходят к **объектно-ориентированным играм**, то вокруг включенных в игровой контекст объектов, которым даются наименования, организуются действия, которые описываются участниками игры словесно. При этом роль и речь педагога, воспитателя важна для налаживания контакта между детьми, для выбора языка общения, для объяснения задач игры. **Педагогический потенциал игры** для детей с разными языками состоит в том, чтобы при обучении новому языку использовались те типы **спонтанных игр**, которые в действительности происходят между детьми и ведут к усвоению речи.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению детей-билингвов русскому языку как новому, неродному требует соблюдение ряда принципов:

- обучение должно представлять собой коммуникативное взаимодействие детей и взрослых – друг с другом и между собой – даже в отсутствие полноценного общего языка;
- в процессе обучения должно происходить взаимное культурное «обогащение» учащихся;
- учебный процесс должен быть максимально ориентирован на события реальной жизни, естествен, с этой целью используются в качестве материала ситуации реального общения;
- педагогический коллектив должен объединять установка на максимальное использование русской речи на уроке и готовность к организации занятий как межкультурного контакта учащихся.

Тема 2. Методы обучения русскому языку как неродному

Метод преподавания является одной из базовых категорий методики. В общедидактическом смысле понятие *метод* включает в себя способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. В таком понимании методы могут быть универсальными, применимыми к преподаванию разных дисциплин, хотя и имеют в каждой дисциплине свое конкретное воплощение. Для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении. В зависимости от самостоятельности учебных действий, выполняемых учащимися, различают **активные** и **пассивные методы**; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как неродному ориентирует педагога на использование системы методов, в основе которых лежит деятельностный тип обучения. Это 1) методы, обеспечивающие овладение русским языком (практические, репродуктивные, проблемные, поисковые, словесные, наглядные, дедуктивные, индуктивные); 2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации и др.); 3) методы контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тест и др.).

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 его использования в качестве теоретической основы дидактической, психологической, лингвистической концепции (к примеру, 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 – единодушно высказывают мнение о том, что не существует оптимального и универсального, эффективного для всех условий обучения метода, и приходят к выводу о том, что необходимо комбинировать различные подходы, элементы разных методов, поскольку то, что приемлемо в одних условиях, может дать противоположные результаты в иных.

Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению, А.Н. Шукин и Э.Г. Азимов предложили деление методов на – **прямые** (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), названные так потому, что представители прямых методов обучения стремились 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) предполагают 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) объединяют в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;

– **интенсивные** (суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия) направлены 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 работ, суггестивные средства воздействия (авторитет и инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.). наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения.

Рассмотрим **преимущества** и **недостатки** методов.

Прямой метод обучения (метод «гувернантки», домашнего учителя) был разработан в противовес грамматико-переводному методу. Его представителями являются М. Берлиц, Ф. Гуэн и 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 – разработанный во Франции, устный (ситуативный) метод обучения иностранным языкам, который был широко распространен в Великобритании.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение 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, синонимичные пары, оппозиции и т. д.;
- 4) обучение **грамматике** осуществляется индуктивно: использование грамматических правил не допускается. Внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся их допускают;
- 5) в качестве одной из задач обучения считается формирование **фонетических навыков**;
- 6) **языковой материал** градируется по степени трудности, и овладение им осуществляется в соответствии с разработанной программой;
- 7) 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 средней школе 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.

Натуральный метод имеет следующие 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.

Натуральный подход Крашена – метод обучения, разработанный в начале 1980-х годов С. Крашеном и Т. Тэреллом [Krashen and Terrell 1983] на базе прямого и натурального методов. Авторами были рассмотрены, 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 отдавая себе отчет в его структуре. Под изучением же понимается сознательное овладение языком, основанное на правилах.
- 2) **естественная последовательность овладения явлениями неродного языка**. Существует определенная (естественная) последовательность овладения грамматическими структурами, которая зачастую не совпадает с последовательностью, заложенной авторами учебников, пособий и учебных программ. Искусственный порядок изучения грамматических структур противоречит естественному и мешает усвоению материала. Неосознанное имитативное овладение некоторыми структурами оказывается намного легче и эффективнее, чем усвоение правил их образования;
- 3) **теория «редактора»**. Процесс овладения языком отличается от процесса его изучения. При изучении языка задействуется «редактор», который в виде свода правил, формальных объяснений и тренировки управляет процессом учения. По степени зависимости от «редактора» учащихся можно разделить на три группы: 1) учащиеся, которые в меньшей степени зависят от правил; 2) учащиеся, которые преувеличивают роль правил и не могут обходиться без постоянного обращения к форме изучаемого явления; 3) учащиеся, которые используют правила оптимально, в разумных пределах;
- 4) **сообщение (ввод) информации, доступной усвоению** (под информацией понимается как ее содержание, так и языковая форма). 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 быстрое 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 овладевать 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 неродных 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., а 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 годы 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 единицей 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 более 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, Щукин 1993: 30].

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. Развиваются идеи натурального метода, суть которого состоит в том, что 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, выполняемыми окружающими или самими детьми.

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;

2) **аудирование** является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд учителя, а затем товарищей по группе;

- 3) **единицей обучения** является предложение, которое представляет собой грамматическую структуру. Основная часть структур – команды в повелительном наклонении, которые учащиеся должны выполнять, совершая соответствующие физические действия;
- 4) обучение строится на основе строго разработанной **программы** структурного типа; ее главными элементами являются грамматические структуры и лексические единицы, которыми должны овладеть учащиеся;
- 5) 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;
- 6) 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;
- 7) 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;
- 8) **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 языковой формы, дает возможность обучаемому вести себя свободно, в соответствии с биопрограммой, которая характерна для человека при овладении родным языком;
- 9) 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.

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 в XIX веке стал использоваться в методике преподавания современных языков: французского, немецкого, английского. В США известен под названием *прусский метод*.

Основные **положениями** грамматико-переводного метода:

- 1) **цель** обучения – чтение литературы, поскольку неродной язык, рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления;
- 2) основной **единицей** обучения является предложение;
- 3) **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;
- 4) **грамматика** изучается на основе дедуктивного и системного подходе используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке;
- 5) **перевод** является целью и средством обучения, основным способом семантизации,

поэтому большое внимание уделяется переводимым упражнениям, экзаменационные задания в основном состоят из письменного перевода;

б) 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-переводный 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 – это 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 как в процессе обучения предполагается осознание учащимися значения лексических единиц и 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 рекомендуется отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85% [Беляев 1965: 209-210].

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л.В. Щербы и 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, важность учета родного языка в процессе овладения неродным. Впоследствии 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, о 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 1976].

Сознательно-сопоставительный метод – метод обучения неродным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опоры 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 является 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 и 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 годы, представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 70-е годы 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 и далека от разрешения.

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 годы 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» учителя, способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых. 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 музыкой. 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 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 и между преподавателем и группой, которые способствуют повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории, обеспечивают раскрытие резервов личности учащегося [Китайгородская 1986].

Метод активизации опирается на следующие принципы:

- двуплановость;
- поэтапно-концентрическая организация занятий;
- глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся;
- устное опережение;
- использование индивидуального обучения через групповое;
- взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении [Глухов, Щукин 1993: 121-122].

Тема 3. Содержание обучения русскому языку как неродному

Содержание обучения – совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам обучения; включает в себя следующие компоненты:

- системные знания об изучаемом языке, имеющие коммуникативное значение, речевые правила, фоновые знания;
- навыки (произносительные, лексические, грамматические, орфографические) оперирования отобранным минимумом языкового материала;
- речевые умения;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический);
- речевой материал: речевые образцы, формулы, клише, темы и ситуации общения, тексты-монологи и диалоги для разных видов речевой деятельности;
- приемы обучения.

В отечественной методике принято разделять процессуальное и предметное содержание обучения. **Процессуальное содержание** соотносится с действиями, с оперированием единицами языка, что ведет к формированию знаний, навыков, умений в овладении речевой деятельностью на изучаемом языке. **Предметное содержание** обучения включает представления об окружающем мире, а также темы, сферы, ситуации общения, тексты.

Методисты обращают внимание на то, что при отборе содержания обучения следует учитывать 1) необходимость и доступность содержания обучения для достижения поставленных целей; 2) доступность содержания для усвоения обучающимися.

Конечным результатом усвоения содержания обучения признается формирование **коммуникативной компетенции** – способности решать средствами изучаемого языка актуальные для личности учащегося и общества задачи общения в различных сферах: бытовой, учебной, производственной, культурной.

Вместе с тем актуальным при рассмотрении содержания обучения остается вопрос о том, как обеспечить такую организацию материала и учебной деятельности, при которой было бы возможным оптимальное сочетание систематизации учебного материала с коммуникативностью обучения.

Целесообразной в этой связи нам представляется система, раскрывающая содержание обучения следующим образом [Щукин 2006]:

объект обучения	объект усвоения	результат обучения
язык	знания	языковая компетенция
речь	навыки	речевая компетенция
речевая деятельность	умения	коммуникативная компетенция
культура	межкультурная коммуникация	социокультурная компетенция

Рассмотрим один из ключевых компонентов процесса познания действительности – **знания**, которые отражены в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений. Методикой в это понятие включается знание системы языка и правила пользования этой системой в практической деятельности, в общении. Применительно к обучению новому языку выделяются знания:

- 1) фонетические;
- 2) лексические;
- 3) грамматические;
- 4) страноведческие.

Обратим внимание на то, что в истории обучения языкам, знаниям отводилась разная роль: опорная, ключевая (в грамматико-переводном методе), знания в обучении языку игнорировались (прямые методы обучения). Языковые знания могут быть усвоены произвольно в результате наблюдения и подражания речи других людей либо усвоены произвольно, в результате концентрации внимания на языковой форме – это наиболее эффективный способ овладения системой языка. При сознательно-практической направленности обучения (характеризуется пониманием изучаемого материала, его осознанием и использованием этого знания в решении практических задач) сообщению теоретических сведений о системе языка отводится минимальное (не более 15 процентов) количество времени, знания сообщаются в виде **правил-инструкций** и усваиваются в процессе речевой практики, тренировки (функциональный подход к усвоению знаний). Качество знаний позволяет не только адекватно пользоваться языком, но и оценивать свою речь и речь других людей с точки зрения ее соответствия нормам.

В «Общеввропейских компетенциях владения языком» (2001, 2003 гг.) знания отнесены вместе с экзистенциальной компетенцией к общим компетенциям, при этом оговаривается, что имеются в виду декларативные знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Эффективность общения зависит, кроме прочего, от того, насколько его участники владеют общими для всех знаниями об окружающем мире; знаниями, связанными с повседневной общественной и личной жизнью.

Для осуществления межкультурной коммуникации необходимы знания о системе ценностей, представлений, принятых в определенных социальных группах (о религиозных убеждениях, табу, общественных, исторических фактах). Таким образом, каждый человек

владеет определенной совокупностью знаний как присущих конкретной культуре, так и имеющих более универсальный характер.

Совокупность индивидуальных характеристик человека, черт его характера, взглядов, представлений о себе и об окружающих, готовность к социальному взаимодействию относится к экзистенциальной компетенции. Данная компетенция представляет собой набор постоянных характеристик человека и факторов, являющихся результатом воспитания. Личностные характеристики, взгляды человека могут быть как приобретены, так и изменены в процессе использования и преподавания языка, их формирование рассматривается как одна из целей учебного процесса.

Со знаниями связано такое общеучебное понятие, как **способность учиться** – желание, умение открывать для себя *другое*, будь то другой язык, культура, новые области знания, новые люди. Это *учебные умения (общие и специальные), приемы и навыки умственной деятельности, способы самостоятельного приобретения знаний*. Учебные умения, или умения учиться, формируются в процессе учебной деятельности, на структуру и содержание которой накладывает ограничения специфика предмета. Общелогические и общеучебные умения, сформированные на базе родного языка, используются в процессе иноязычной коммуникации, если они систематизированы и направлены на определенный вид речевой деятельности.

Целенаправленное формирование у учащихся рациональных **приемов** работы с учебным материалом обеспечит их дальнейшее использование и служит основой для адекватного самоконтроля и самооценки. К таким приемам относятся:

- способность определить свои потребности и задачи;
- умение организовать свою учебную деятельность для достижения поставленных целей;
- умение эффективно использовать возможности обучения;
- приемы культуры чтения и слушания;
- приемы работы с текстом;
- приемы краткой и наиболее рациональной записи: заметки, составление плана, написание тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, рецензий;
- приемы работы с книгой;
- приемы запоминания: структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память;
- приемы сосредоточения внимания;
- приемы работы со справочной литературой: со словарями, энциклопедиями, каталогами, справочниками, библиографическими списками;
- приемы подготовки к зачетам, экзаменам.

В процессе обучения преподаватель и учащийся «оперируют» самим языком (средством общения), речью (способом общения, реализуемом в текстах), речевой деятельностью (процессом общения в виде системы речевых действий).

Усвоение языка можно охарактеризовать как процесс его превращения из материальной формы, существующей вне человека, в форму речевой деятельности человека через формирование языковых и речевых навыков и умений [Азимов, Щукин: 301].

Навык – это действие, достигшее уровня автоматизма, характеризующиеся, с одной стороны, целостностью, с другой – отсутствием поэлементного сознания.

В процессе обучения иностранному языку проблема формирования речевых навыков и умений занимает центральное место, а сами термины *навык* и *умение* являются ключевыми. Исходным как для зарубежной, так и для отечественной науки служит понятие «навык», предложенное Э. Торндайком в начале XX века. Широкое, недифференцированное толкование этого понятия подверглось осмыслению и интенсивной разработке в отечественной педагогике, общей психологии, психологии обучения языкам, психолингвистике и методике преподавания иностранных языков. Идея С.Л. Рубинштейна о подразделении действий человека на сознательные и автоматические

привела к дифференциации навыков и умений, которая в 60-е годы была перенесена в отечественную методику обучения иностранным языкам.

Основу практически всех методических работ, опубликованных с 1970-х годов, составила концепция московской психолингвистической школы — теория речевой деятельности, связанная с психологическими и психолингвистическими идеями Л.С. Выготского, положениями сознательно-практического ода Б.В. Беляева и с позицией Л.В. Щербы. Основопологающей для трактовки речевой деятельности явилась теория деятельности. «Речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, т. е. процесс продукции и рецептивности [Зимняя 1991: 74]. В зависимости от рецептивности или продуктивности, а также от формы общения (устной или письменной) выделяется четыре вида речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение и письмо. Речевая деятельность характеризуется предметностью, мотивированностью, целенаправленностью, осознанностью. Структурной единицей деятельности является **действие**, а способом реализации действия — **операция**. Действие может становиться самостоятельной деятельностью, а может превращаться в операцию. Методические категории **речевой навык** и **речевое умение** соотносятся с психологическими понятиями речевая операция и речевое действие.

Характерной чертой отечественной методической школы является строгая дифференциация навыков и умений, рассмотрение их в оппозиции друг другу, не исключающий их неразрывного единства. Сущность этих понятий, типы и виды навыков и умений, их сочетание и соотношение, этапы формирования.

Несмотря на некоторые различия в определениях и трактовках, предлагаемых отдельными авторами, можно выделить общие положения отечественной теории навыков и умений:

- навыки – это автоматизированные способы действия;
- в речевой деятельности навыки соотносятся с речевыми операциями, доведенными до уровня совершенства. Автоматизм, устойчивость, гибкость, безошибочность, соответствие норме языка, оптимальная скорость выполнения — эти **свойства** являются основными критериями сформированности речевых навыков;
- навыки могут выступать как относительно самостоятельные операции и как автоматизированные компоненты более сложных действий;
- различаются произносительные, интонационные, орфографические, лексические и грамматические навыки, которые в зависимости от направленности на рецепцию или продукцию определяются как рецептивные или продуктивные;
- этапы формирования речевых навыков следующие 1) ориентировочно-подготовительный 2) стереотипизирующе-ситуативный, 3) варьирующе-ситуативный [Шатилов 1986: 29];
- навык является необходимым фактором и условием формирования умений, успешности протекания деятельности. Если операции в деятельности всегда автоматизированы и совершаются на основе навыка, то действия и вся деятельность осуществляются осознанно на основе умения. **Речевое умение** — это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний. Неразрывное единство навыков и умений, их способность переходить друг в друга обеспечивают «непрерывность в поступательном развертывании единого по своей природе и лишь условно разделенного на стадии процесса обучения. [Бухбиндер 1991:94]
- речевое умение, так же как и речевой навык, осуществляется по своим оптимальным параметрам: целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность, произвольность, осознанность, правильность, иерархичность;
- типология и иерархичность речевых умений проявляется в том, что они представляют собой владение в разной степени совершенства разными видами речевой деятельности как

средством коммуникации. В свою очередь, каждое из четырех комплексных умений (говорение, чтение, аудирование и письмо) включает в себя набор частных умений, опирающихся на речевые автоматизмы (навыки) и знания [Леонтьев 1969, 1997; Леонтьев 1977; Зимняя 1985; Бим 1988; Шатилов 1985; Пассов 1991; Глухов, Щукин 1993; Витлин 1999; Мильруд 1999]

Фоновые знания составляют интеллектуальный фон речевой деятельности, играют важную роль как в процессе восприятия и понимания письменной и устной речи (при чтении и аудировании), так и в процессе речепорождения на иностранном языке (при говорении и письме). В фоновые знания входит информация по проблеме общения, охватывающая факты, сведения, даты и цифр, а также ключевые слова по обсуждаемой теме. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране нормах поведения (этикет) На основе фоновых знаний происходит формирование социолингвистической и социокультурной компетенции (**sociolinguistic competence**) – это знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения. Социокультурная компетенция (**sociocultural competence**) подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка.

Работа с текстом, периодической печатью и справочной литературой, использование аудио- и видеозаписей и разнообразных наглядных пособий, знакомство с комментариями и пояснениями, содержащимися в учебных материалах позволяют углубить и расширить фоновые знания.

Фоновые знания

Составной частью общих знаний о мире являются знания социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества, то есть **социокультурные знания**. Этим знаниям /применительно к стране изучаемого языка следует уделять особое внимание, поскольку, как правило, для учащихся они бывают принципиально новыми, попытки же опереться на уже имеющийся опыт и стереотипы нередко приводят учащихся к искаженному представлению о социуме, язык которого ими изучается.

Социокультурные знания включают следующие области:

- **повседневную жизнь:** питание и ритуалы поведения за столом, праздники, распорядок рабочего дня, организация досуга;
- **условия жизни:** уровень жизни и условия проживания, систему социальных гарантий
- **межличностные** (включая понятие власти) **отношения:** отношения между классами и слоями общества, а также классовая структура общества, семейные, межличностные и профессиональные отношения, взаимоотношения поколений, отношения на работе, между гражданами и официальными лицами, в том числе и представители правопорядка и др.
- **систему ценностей и убеждений,** градуированную по социальному, профессиональному, религиозному признакам, включающую также искусство, религию, политику, исторические события, традиции, социальные изменения, общественные институты и др.
- **правила этикета и выполнения ритуалов:** рождение, бракосочетание, поведение в общественных местах, религиозные обряды

Компонентом общих знаний служат **межкультурные знания**, позволяющие учитывать, понимать сходства и различия между родной и изучаемой культурой в ее региональном и социальном разнообразии. Межкультурные знания вбирают в себя как готовность толерантно относиться к национальному самосознанию, так и представления

друг о друге, традиционно существующие у носителей разных культур и проявляющихся в форме национальных стереотипов.

На основе межкультурных знаний формируются межкультурные **навыки и умения**, а именно

- восприимчивость к новой, отличной от родной культуре;
- умение преодолевать сформировавшиеся стереотипы;
- умение выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры, устраняя возникшее недопонимание, конфликт, вызванный различиями в культурах и др.

Способность учить язык развивается в процессе учения, позволяет человеку самостоятельно и эффективно преодолевать возникающие в обучении трудности. Последнее зависит, в свою очередь, от личностных факторов которые определяются индивидуальностью человека, то есть

- его **взглядами и отношением** к окружающему миру (открытость к восприятию нового, готовность несколько изменять собственную систему ценностей при усвоении новых знаний и отказаться от стереотипов);
- **мотивацией** к овладению новым языком, которая может быть вызвана потребностью в общении, пониманием того, что язык не просто средство общения, но и объединяющий людей фактор;
- **типом познавательной способности** (целостный аналитический, синтетический) и личностными качествами (разговорчивость – сдержанность, интровертность – экстравертность, открытость – закрытость, интеллект, память, уверенность – неуверенность в себе, самоконтроль, оптимизм – пессимизм и др.).

Для выполнения коммуникативных задач владеющий либо овладевающий языком использует свои знания и способности, описанные выше, сочетая их с собственной **коммуникативной компетенцией**.

- способность решать средствами изучаемого языка актуальные для себя и социума задачи общения в **личной** сфере (сфера коммуникации. Связанная с деятельностью личного характера: домом, друзьями, интересами), **общественной** (сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или конкретной организации), **профессиональной** (сфера коммуникации сопряженная с работой, специальностью человека), **образовательной** (сфера коммуникации связанная с организованным обучением как в учебном заведении так и вне его).

Коммуникативная компетенция – в современной интерпретации – базируется на ряде других компетенций: лингвистической, социолингвистической, прагматическую компетенциях, представляя собой сумму знаний и умений, позволяющих осуществлять коммуникативную деятельность с использованием собственно языковых средств, интегрирует в себя:

- 1) **лексическую компетенцию** – знание словарного состава изучаемого языка и умение им пользоваться в речи рецептивно и продуктивно; включает фразеологизмы и устойчивые модели (меня зовут...) и сочетания слов (принимать участие в ...), отдельные слова с учетом существующих в лексике парадигматических и синтагматических связей, а также отнесенности слов к определенной тематической группе;
- 2) **грамматическая компетенция** - знание грамматических средств изучаемого языка и умение использовать их в речи этими словами, способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений, сверхфразовых единств, текстов, построенных по правилам данного языка; включает владение грамматическими элементами (морф, морфема, корни и аффиксы), категориями (род, число, падеж, прошедшее, настоящее, будущее время, переходность – непереходность, вид, возвратность- невозвратность, классами (спряжение, склонение), структурами (сложные слова, словосочетания), видами связи (согласование, управление, примыкание), процессами (чередование звуков, трансформация, аффиксация, супплетивизм).

3) **семантическая компетенция** - знание всевозможных способов выражения значения и умение их использовать в общем языковом контексте через коннотацию, референцию, понимать и устанавливать отношения между языковыми единицами (синонимические, антонимические и родовые) - область лексической семантики, знание и умение использовать значение грамматических элементов структур, категорий, процессов – область грамматической семантики, знание и умение использовать в коммуникации логические отношения индукции, импликации – область прагматической семантики;

4) **фонологическая компетенция** – знание и умение воспроизводить и воспринимать фильмы, их вариант, артикуляционно-акустические характеристики (звонкость, глухость, твердость – мягкость, лабиализация др.), фонетическую организацию слова (его смысловую структуру, словесное ударение), просодику (ударение, ритм, интонацию), фонетическую редукцию (редукцию гласных, ассимиляцию, выпадение гласного и т.д.); фонологическая компетенция формируется вместе с **орфографической** (в алфавитной системой учащиеся должны знать форму букв (печатные, рукописные, заглавные, строчные), написание слов (например, общепринятых обращений) и **орфоэпической компетенции** (умение правильно, вслух прочитать текст или слово по его графической форме, используя правила правописания и орфоэпии, знание системы транскрипции, соотнося членение и интонационное оформление текста со знаками пунктуации и др.

Социолингвистическая компетенция. – вторая базовая составляющая коммуникативной компетенции. Как уже отмечалось, язык относится к социокультурным явлениям. Знания и умения, необходимые для использования языка в социальном контексте, составляет содержание социокультурной компетенции. К их числу относятся:

1) **лингвистические особенности** (приметы, черты, маркеры) социальных отношений, которые варьируются в зависимости от статуса и взаимоотношений обучающихся, от регистра общения, и выражаются в использовании приемлемых формул приветствия, форм обращения (установленных: *сударыня*, официальных: *господин фамилия*, неофициальных: по имени либо без определенной формы обращения, дружеских: *дорогой*, властно-императивные: только по фамилии), ряда условностей при ведении диалога и др.;

2) **правила вежливости** в их национальной специфике: так называемая позитивная вежливость (проявление интереса к собеседнику, выражение благодарности, обмен впечатлениями) и негативная, сдержанная вежливость в случае отказа, несогласия, запрета и др., а также намеренное отклонение от норм вежливости при выражении чувства превосходства, упрека, нетерпения, недружелюбия и пр.;

3) **народная мудрость** иными словами, выражения, обобщающие многовековой опыт народа (поговорки, крылатые выражения, приметы и поверья);

4) **регистры общения**, выделяемые в соответствии со сферой, ситуацией общения и с учетом симметричности-асимметричности ролей участников коммуникации (торжественный, ритуальный, официальный, нейтральный, неформальный, разговорный, интимный);

5) социолингвистическая компетенция включает так же способность распознавать языковые особенности человека с точки зрения его происхождения, места проживания, социальной и этнической принадлежности, которые проявляются на разных уровнях: в фонетике, лексике, грамматике, манере говорить (ритм, громкость) паралингвистике и языке жестов.

Прагматическая компетенция – важная составляющая коммуникативной компетенции. В это понятие входит организация коммуникативных действий, используемых в общении. Прагматическая компетенция обеспечивает обучаемых умениями реализовывать высказывания в соответствии с коммуникативными предложениями, ситуациями и другими условиями речевого общения. Прагматическая компетенция включает:

1) **компетенцию дискурса** – владение правилами и умениями построения высказываний, их объединения в текст (различие между текстом и дискурсом, от фр. *discours* – речь, состоит в том, что если под текстом понимается абстрактно-формальная конструкция, то под дискурсом – тексты, порождаемые в результате общения [Щукин 2006:141]); к правилам относятся, к примеру, максимы – **принципы взаимодействия**. В их числе: максима качества, т.е. принцип сообщения истинной информации; максима количества – принцип адекватности объема сообщаемой информации и задачи общения; максима манеры речи – умение организовать недвусмысленную, последовательную речь и др.;

2) **функциональную компетенцию** – совокупность умений, связанных с использованием высказывания для выполнения различных коммуникативных функций: поиска и сообщения фактической информации, выражение собственного мнения и выяснение мнения других (согласия, вероятности, уверенности, интереса и т.д.), привлечение внимания, выражение совета, побуждения. С этой целью общающиеся используют разные функционально-семантические темы устных и письменных текстов: описание событий, повествование о фактах или их комментирование; рассуждение, объяснение, наставление, аргументация, убеждение и др.;

3) **компетенция схематического построения речи** представляет собой умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия. Коммуникативная деятельность предполагает четко организованную последовательность действий ее участников, а любой процесс общения можно представить схематично. Например, структура двойных реплик может выглядеть так: утверждение – согласие или несогласие; просьба (предложение, извинение) – принятие или непринятия и т.д. Наиболее распространенной моделью общения являются так называемые тройные реплики, включающие: слова первого собеседника – реакцию второго собеседника – ответную реакцию первого собеседника.

С понятием коммуникативная компетенция связано понятие **компетентный пользователь языком**; это человек (обучающийся), который овладел:

- определенными компетенциями;
- умением применять их на практике;
- умением использовать адекватные стратегии для практического применения компетенций.

При обучении неродному языку может проявиться неравномерный и подвижных характер компетенций, например: хорошие знания культуры, но слабое владение новым языком. Согласно традиционной точки зрения «одноязычная» (монолингвальная) коммуникативная компетенция в родном языке имеет более или менее стабильную форму и, в то время как в зависимости от карьеры, опыта, склонности к путешествиям, литературе компетенция в неродном языке претерпевает существенные изменения.

В зависимости от степени владения новым языком могут **варьироваться стратегии**, используемые при выполнении коммуникативной задачи. Так, человек, плохо владеющий новым для него языком, компенсирует незнание проявлением открытости, дружелюбия, доброжелательности с помощью мимики, жестов. Напротив, человек, владеющий родным для него языком свободно, может вести себя намного сдержаннее.

Некоторым людям, по роду их деятельности или в силу иных причин, может быть необходимо понимание, в первую очередь, письменных текстов; у других – возникает потребность в активном овладении устной речью. Развитость одних компетенций либо видов речевой деятельности по сравнению с иными называется **асимметрией компетенции**. Это также может использоваться и в более широком смысле, подразумевая возможность выделить из всей совокупности целей отдельные, актуальные для конкретного человека цели обучения;

На эффективность формирования коммуникационной компетенции влияют характеристики обучающихся и другие факторы: когнитивные, эмоциональные, лингвистические.

Взаимосвязь компетенций и характеристик учащихся. Коммуникативная компетенция и другие базовые компетенции связаны с индивидуальными характеристиками изучающего неродной язык. Коммуникативная задача выполняется эффективнее, если при выборе задач учтены

– **когнитивные факторы**, такие как: а) знакомство обучающихся с темой, типом текста, сценариями и фреймами, позволяющими прогнозировать речь, фоновыми и социокультурными знаниями; б) организационные, коммуникативные умения и умения межкультурного общения, включая умение понимать информацию, имплицитно выраженную в речи носителя языка; в) умения обработки информации, которые зависят от когнитивных способностей, оперативного мышления учащихся;

– **эмоциональные характеристики**, такие как а) позитивная самооценка, которая в сочетании с уверенностью в своих силах, настойчивостью способствует успешному выполнению коммуникативных задач; б) внутренняя мотивация – ее высокий уровень, обусловленный личной заинтересованностью, пониманием значимости решаемой проблемы, оптимизирует коммуникацию; в) состояние и отношение: внимательный, спокойный, сосредоточенный, открытый, готовый к общению человек решает коммуникативную задачу оптимальным способом;

– **лингвистические факторы**: уровень развития лингвистических знаний изучающего неродной язык – один из важнейших факторов успешной и адекватной коммуникации; поэтому при обучении нужно тщательно работать и с содержанием, и с формой речевого высказывания. Важно также уметь компенсировать пробелы в своей лингвистической компетенции.

Виды речевой деятельности и речевые стратегии: общая характеристика. Еще в 70-е годы XX века была сформулирована концепция московской психологической школы – теория речевой деятельности, связанная с психологическими и психолингвистическими идеями Л.С. Выготского, положениями сознательно-практического метода Б.В. Беляева и разграничением трех аспектов, подлежащих усвоению на занятиях: языка, речи, речевой деятельности [Л.В. Щербы].

Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой, обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения, т.е. процесс продукции и рецепции. Как правило, это творческая деятельность, которая направлена на решение коммуникативных задач.

Речевая деятельность характеризуется:

- предметностью;
- мотивированностью;
- целенаправленностью;
- сознательностью, и является ведущим аспектом при практической направленности обучения неродному языку.

Принято выделять основные и вспомогательные виды речевой деятельности. Первые подразделяются на **продуктивные**, то есть направленные на порождение и сообщение информации – говорение и письменная речь, и **рецептивные**, ориентированные на прием и понимание информации – аудирование и чтение. Так называемые вспомогательные виды речевой деятельности: устное воспроизведение прочитанного или прослушанного текста, перевод, конспектирование – относятся ко **вторичным** не по степени значимости, а по причине того, что каждый из них базируется на определенной комбинации основных видов.

Аудирование и чтение в психологическом плане сближает лежащий в их основе сложный механизм соотнесения слов с понятиями, раскрытие содержания речевого сообщения и замысла автора речи. Аудирование и чтение в силу разных условий протекания речевой деятельности имеют существенные различия. Аудирование более трудный способ получения информации. Меньшая пропускная способность слухового

канала, однократное предъявление звучащего текста, текучесть и необратимость процесса аудиовосприятия, стиль произношения, темп речи, заданный говорящим, – требуют крайнего напряжения внимания, интенсивной работы механизмов памяти, прогнозирования, осмысления. Отличительные особенности устной и письменной формы дискурса также определяют различие между аудированием и чтением.

Продуктивные виды речевой деятельности: **говорение и письмо** – направлены на порождение речевых сообщений в устной и письменной форме, продуктом речи в этом случае выступает высказывание, текст как «материализованное воплощение речевой деятельности» [Зимняя 1985: 82]. Говорение и письмо по-разному ориентированы на реципиентов: говорение предназначено для непосредственной передачи информации (контактная речь), письмо – для общения на расстоянии с временным интервалом (дистантная речь). Для осуществления речевой деятельности в устной форме требуется высокая степень автоматизированности произносительных, лексических, грамматических навыков.

Любая речевая деятельность, имея свою специфику, осуществляется либо в устной, либо в письменной форме; возможна и совмещенная устно-письменная форма: конспектирование звучащей речи, чтение вслух и др. Процесс овладения языком четко проявляется в способности учащихся участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться необходимыми коммуникативными стратегиями.

Стратегии представляют собой средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации своих ресурсов (когнитивных, эмоциональных, лингвистических), для активизации навыков и умений успешного решения коммуникативной задачи.

Стратегии порождения текстов и высказываний на неродном языке также подразумевают мобилизацию ресурсов, «балансирование» между различными компетенциями. Если изучающему язык не хватает ресурсов, он говорит то, что позволяют имеющиеся у него языковые и речевые средства. Способы «понижения планки» и установления их соответствия имеющимся в активе средствам, чтобы успешно выполнить коммуникативную задачу, называются **стратегиями уклонения**. Способы «повышения планки» и выполнения более сложных коммуникативных задач именуется **стратегиями достижения**.

Стратегии восприятия включают в себя идентификацию контекста: когда составляется представление о смысле текста, выдвигается гипотеза относительно стоящего за ним коммуникативного намерения. Если стратегия порождения включает в себя а) планирование (*сознательная подготовка высказывания, обращение к справочным ресурсам, корректировка высказывания по содержанию на основе имеющихся в резерве языковых и речевых средств*), б) выполнение задачи (*построение высказывания, использование в качестве компенсации перефразирования, даже средства родного языка*), в) оценку (контроль успешности решения коммуникативной задачи, исправление ошибок), то стратегии восприятия – при тех же составляющих – имеют специфику. В них а) планирование связано с общим прогнозированием, формированием ожиданий, б) исполнение соотносится с выявлением ключевых опор и смыслов, в) оценка – с проверкой истинности гипотезы, г) этап исправления – с пересмотром гипотезы по поводу воспринятого сообщения.

Стратегии взаимодействия (интеракции) включают в себя все вышеописанные стратегии (восприятия и порождения), а также стратегии, относящиеся непосредственно к интеракции, к управлению данным процессом: а) этап планирования связан с прогнозированием, т.е. выбором «праксеогаммы», сценария обмена репликами, определением информационных расхождений с собеседником и выявлением предсказуемых смыслов интеракции; б) этап исполнения связан с выбором своей роли в общении, например инициативной, с умением отреагировать на неожиданное, при необходимости обратиться за помощью в выражении того или иного смысла; в) этап оценивания включает контроль за эффективностью выбранного сценария обмена

репликами и достижения цели; наконец, г) этап исправления может объединять обращение за разъяснением и предоставление разъяснения для возобновления полноценной коммуникации.

Устная интеракция отличается от простого чередования слушания и говорения, поскольку процессы восприятия и порождения накладываются друг на друга: в то время как один из собеседников еще не закончил высказывание, другой уже планирует ответ на основании предположений и интерпретации мнения собеседника. Дискурс в устной интеракции носит «накопительный характер»: участники общения «сближаются» в выяснении ситуации, вырабатывают прогнозы, концентрируют свое внимание на существенных моментах.

Стратегии медиации (посредничества между собеседниками, говорящими на разных языках, с помощью перевода, перефразирования и др.) подразумевают а) стадию предварительного планирования, позволяющую мобилизовать и активно использовать имеющиеся ресурсы, обдумывать методы решения возникающих коммуникативных задач с учетом потребностей собеседников; б) стадию исполнения, связанную с прогнозированием последующей информации и одновременным формулированием того, что сообщается в данный момент речи, удержанием в памяти эквивалентов высказывания собеседника, выбором путей преодоления коммуникативных разногласий и т.д.; в) стадию оценивания, дающую возможность убедиться в соответствии замысла его коммуникативной и лингвистической реализации; г) стадию исправления (может быть отсроченной, если это связано с обращением к справочной литературе, другим источникам).

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Отличительной чертой современной методики является стремление максимально приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации. Следствием этой тенденции стало выявление коммуникативных потребностей, возникающих в различных сферах деятельности у людей, для которых русский язык неродной, и построение системы формирования коммуникативно-речевой компетенции. Поскольку и в реальном общении, и в процессе обучения отдельные виды речевой деятельности выступают в тесном взаимодействии, методисты пришли к закономерному выводу о перспективности и плодотворности взаимосвязанного обучения аудированию, говорению, чтению и письменной речи.

Важную роль в обосновании и становлении методики взаимосвязанного обучения сыграли такие факторы, как наличие коррелирующих умений, необходимых и для рецепции, и для продуктивной речи, а также общность механизмов, обслуживающих виды речевой деятельности. Вместе с тем, взаимосвязанное обучение не исключает обучения, направленного на развитие каких-либо отдельных видов речевой деятельности.

В теории и сложившейся практике преподавания русского языка как иностранного, неродного под **взаимосвязанным** понимают **обучение**, направленное на параллельное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала и с помощью серии специальных упражнений.

Параллельность и сбалансированность предполагают, что все виды речевой деятельности с самого начала используются в учебном процессе, выступая при этом попеременно то как цель, то как средство обучения. Допустим, основной целью определенного цикла занятий является обучение чтению. Однако, работая с печатным текстом, учащиеся в то же время воспринимают устные инструкции-установки преподавателя, отвечают на вопросы, выполняют отдельные письменные задания. Следовательно, и аудирование, и говорение, и письмо участвуют в учебном процессе в качестве средства обучения. Когда целью занятий становится работа по обучению

другому виду речевой деятельности (например, письменной речи), чтение наряду с остальными выступает как средство обучения.

Содержание обучения русскому языку как неродному детей-билингвов связано с развитием лингвистических способностей ребенка, включая артикуляционно-интонационные, когнитивные, интеллектуальные, металингвистические, с формированием на основе языкового минимума речевых умений; с обеспечением адекватной жизнедеятельности ребенка (повседневное общение).

Содержание обучения реализуется в игровой обстановке таким образом, чтобы усилить мотивацию к использованию русского языка как нового, развивать вербальное, словесное творчество, способствовать формированию умений коммуникативно-адекватно вести себя в детском коллективе.

Этапы освоения русского языка могут соотноситься со следующими приемами работы педагога, воспитателя:

- употребление педагогом определенного языкового или речевого явления;
- повторение, понимание, заучивание его ребенком;
- употребление языкового или речевого явления в запрограммированном контексте в соответствии с замыслом взрослого;
- самостоятельное употребление ребенком изучаемого языкового или речевого материала сначала обособленно, затем в сочетании с другими языковыми единицами.

Отбор содержания обучения русскому языку как новому осуществляется с учетом таких моментов, как:

- **актуальность** содержания обучения для повседневной жизни ребенка; соответствие содержание обучения общеобразовательным (развитие интеллекта) и воспитательным (формирование личности) целям, отражение **культурно-значимого** содержания обучения;
- упорядоченный **отбор** языкового и речевого материала, пробуждающий интерес у маленьких учащихся, активизирующий их речемыслительную деятельность, позволяющий заложить основы правильного звукопроизношения, грамматики, дискурса, коммуникации;
- соотнесение **с возрастом** детей, изучающих русский язык как новый, и особенностями их развития; организация занятий таким образом, чтобы погрузить ребенка в речь (методика погружения);
- использование в восприятии, понимании, активизации материала опоры на физические действия (движения, игры);
- работа в маленьких группах (8-10 человек) и использование различных форм совместной деятельности: слушания, совместного чтения, рассказа-обсуждения, развивающих способность к сотрудничеству;
- преобладание устного способа предъявления материала;
- выделение в качестве одного из основных параметров овладения новым языком объем и состав активного и пассивного словаря, контроль за его использованием; использование адекватных возрасту и уровню владения новым языком способов развития словарного запаса: включение слов и выражений в контекст, их тренировка в различных занимательных упражнениях, сопровождение слов видеорядом (картинка, реалии, жест, мимика, движения), запоминание слов во взаимосвязи с их эквивалентами в родном языке, изучение в игровой форме словообразования, словосложения, сочетаемости слов;
- обучение основам паралингвистического поведения (жестам, мимике, праксемике) и умению пользоваться экстралингвистическими звуками, средствами, выражая, к примеру, просьбу помолчать, усталость и другие состояния и смыслы, демонстрируя просодические возможности языка: долгота звука (*о-о-очень хорошо*), высота и громкость голоса, тон, ударение;
- активное и адекватное использование так называемых паратекстуальных средств: картинок, рисунков, фотографий, подчеркиваний, шрифта и др.

Тема 4. Урок русского языка как неродного

Урок представляет собой основную организационную единицу учебного процесса; назначение урока состоит в достижении завершенной, но 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 неродного – наряду с практической целью – реализует общеобразовательные и воспитательные цели применительно к конкретным условиям обучения: характеристика учащихся как возрастной группы, уровень владения языком и т.д.

Урок русского языка как неродного имеет свою **специфику**: в отличие от других предметов его основная **цель** связана с формированием **коммуникативной компетенции** учащихся. В связи с этим методисты выделяют его следующие ключевые черты:

- речевая направленность, т.е. обучение в условиях, адекватных условиям будущей коммуникативной деятельности;
- функциональность;
- ситуативность;
- индивидуализация процесса обучения;
- мотивированность, использование тем, важных для учащихся [Пассов 1988].

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

- 1) урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на **практике**;
- 2) урок может и должен быть **вариативным** по структуре и приемам обучения;
- 3) одним из базовых требований к уроку является его **научность**, т.е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;
- 4) существенной стороной урока – при групповой (коллективной) форме работы учащихся – является **индивидуализация** обучения – условие, обеспечивающее работу каждого учащегося в доступном темпе, стимулирование способностей и создание учебной перспективы в отношении конкретного обучающегося;
- 5) будучи своего рода педагогическим произведением, урок должен отличаться **целостностью**, внутренней **взаимосвязанностью** частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся;
- 6) соблюдая основные требования к уроку, педагог вносит в осуществление этих требований и в сочетание компонентов урока свой методический «почерк», свое **искусство**, ориентируясь в то же время на характеристику учащихся и целевые установки практического занятия;
- 7) урок обязан обладать **внутренней логикой** с четким переходом от одной части урока к другой в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению цели урока);
- 8) на уроке должны осуществляться как планомерное **повторение**, так и систематический **контроль** освоенного, что позволит учителю находить рациональные пути к развитию учебных достижений учеников;
- 9) главный **критерий качества** урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в достижении целей урока, в динамике обучения;
- 10) применение **технических средств обучения** – с целью повышения продуктивности обучения – не должно быть случайным, «окказиональным», но должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

11) непрременный и обязательный аспект проведения урока – воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся; все компоненты урока: содержание, средства, условия, педагог и т.д. призваны обладать **нравственно-воспитательным потенциалом**;

12) предпосылкой к реализации вышеперечисленных требований, условием эффективности обучения является личность учителя, сочетающая в себе языковую, коммуникативно-речевую, поведенческую, профессионально-педагогическую культуру общения [Лернер, Скаткин 1976: 6-14].

Психологические особенности урока. Психологи, опираясь на исследования динамики основных функций центральной нервной системы, обеспечивающих работоспособность учащихся на протяжении всего урока, выделили 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, естественно, 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: 85].

Типология уроков, предлагаемая отечественными методистами, разнообразна и осуществляется на ряде оснований. Наиболее распространено деление уроков на подготовительные и речевые, в комплексе каждый тип уроков реализует планируемые цели обучения: **подготовительные уроки** направлены на введение нового языкового материала и формирование на этой основе речевых навыков; **речевые уроки** развивают речевые навыки и совершенствуют речевые умения. Выделяют также **уроки «передачи информации»**, когда педагог обучает учащихся в рамках традиционной методики, передает им определенную сумму знаний, организует усвоение материала; результатом такого урока являются правильные высказывания учащихся или воспроизведение с трансформациями усвоенного материала; и **уроки взаимодействия**, на которых основное внимание уделяется иноязычному общению, установлению социальных отношений между отдельными учащимися, учащимся и группой, учащимися и педагогом.

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

1) **модель «презентация, практика, применение»** («три П») выделяет в уроке три этапа: на этапе презентации осуществляется введение нового материала (формы и значения), учитель повторяет, демонстрирует, иллюстрирует материал; на этапе практики осуществляется тренировка учащихся в использовании введенного материала через систему упражнений: заполнение пропусков, дополнение словосочетаний, предложений, воспроизведение по опорам и средствам наглядности, заучивание диалогов и др. (этот процесс с самого начала носит управляемый характер, контролируется учителем, затем педагог может перейти к свободному управлению); на третьем этапе учащиеся

самостоятельно используют в речи усвоенные явления, учитель же регулирует их деятельность. Вариантом этой модели является модель «три П наоборот»: обучение начинается с выполнения коммуникативного задания учащимися, а затем, исходя из того, как они с ним справились, осуществляется работа над лексико-грамматическими средствами, речевыми навыками и умениями;

2) **модель «вовлечение, изучение, активизация»** [Harmer 1998: 25-29] предложена Дж. Хармером, связана с вовлечением учащихся в деятельность, внимательное наблюдение ими за формой, изучение и анализ используемых языковых средств с последующей активизацией и экспериментированием в употреблении средств языка и речи в новых для учащихся контекстах, ситуациях;

3) **модель «аутентичность, ограничение, усвоение»** Дж. Сквивинера [Scrivener 1996: 79-92] отражает характер используемого материала и методику работы с ним: аутентичность связана с применением аутентичного материала в подлинно речевых упражнениях и коммуникативных видах речевой деятельности; ограничение предполагает целевой отбор материала и его систематизацию в соответствии с промежуточными и итоговыми целями урока, обучения в целом; работа над усвоением формы конкретной единицы языка осуществляется с помощью упражнений разных типов, визуальных средств и др.

Построение урока русского языка как неродного, или его композиция, представляет собой ряд сменяющихся этапов, в которых разные виды деятельности обучающихся и обучающихся следуют один за другим. **Этап урока** – относительно самостоятельная его часть, имеющая промежуточные по отношению к общей цели занятия задачи (цель). Этап урока связан также с практической реализацией на занятии того или иного метода обучения.

Традиционно принято рассматривать следующие этапы, компоненты урока:

- организационный момент; установка и цель урока;
- введение нового материала;
- тренировка; формирование навыков и их контроль;
- формирование и развитие умений во всех видах речевой деятельности;
- оценка деятельности учащихся;
- формулирование и запись домашнего задания.

Специфика урока неродного языка 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 программного материала. Вместе с тем в реальной практике не всегда используются данные рекомендации: не подготовив учащихся к деятельности, игнорируя мотивационный потенциал вводной части, преподаватель сразу же переходит либо к проверке домашнего задания, либо к объяснению нового языкового явления и т.д. Начало урока лучше связать с **фронтальной работой** – организационной формой деятельности, в которую включается весь учебный коллектив; это снимает чувство напряжения, позволяет вначале «распределить ответственность» за качество речи между учениками. Фонетическая зарядка, короткая беседа вводит группу в атмосферу русского языка.

Главные задачи решаются в основной части урока: введение материала – языкового, речевого, его тренировка, закрепление, активизация в устной и письменной речи.

Заключительная часть урока, как правило, посвящается подведению итогов работы, разъяснению домашнего задания и его сути: это не повторение пройденного, а углубление и расширение знаний, навыков, умений в ходе самостоятельной работы.

При планировании этапов урока полезен учет следующих рекомендаций:

- этапы урока должны характеризоваться связностью, тематическим единством урока;
- этапы урока должны быть логично и последовательно выстроены, к примеру, трудные, операционные задания могут предшествовать не менее трудным, но интересным (чтение фабульного текста, обсуждение актуальной проблемы);
- объединяя этапы урока общим замыслом и формой проведения (например, урок-экскурсия), следует обеспечить вербальную связь урока («Сначала сделаем..., потом...»), т.е. каждый последующий этап урока связывается «мостиком» с предыдущим;
- наиболее строго организованные части урока – его начало и конец, вместе с тем так называемые подвижные задания лучше сосредоточить в окончательной фазе урока, когда учащиеся устали;
- урок следует заканчивать на позитивной ноте, что пролонгирует мотивацию, укрепляет веру учащихся в свои способности.

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 конструктивно-планирующими умениями, осознавать цели и задачи обучения, сформулированные в требованиях, программе, учебнике, методической концепции; учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, их уровень владения изучаемым языком.

Методической практике известны **перспективное, тематическое и текущее, поурочное** планирование. Тематический план рассчитан на серию уроков, объединенных одной темой; его задача – определение промежуточных целей обучения, объема изучаемого материала, последовательности его усвоения в рамках темы, раздела. Тематический план – своего рода средство контроля за своевременным прохождением учебной программы.

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 существенные корректировки, к которым должен быть готов педагог.

Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка как неродного включает разнообразные типы социально обусловленных 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 учащегося, мотивируют его 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 иметь следующее развитие: **инициативное поведение преподавателя – ответная реакция учащегося – оценочная реакция преподавателя**. Для естественной коммуникации необычен последний компонент.

В педагогическом взаимодействии одну из ключевых ролей играет поведение учащегося. Выделяются **респонсивный и инициативный типы поведения учащихся**. Респонсивный тип означает, что в процессе взаимодействия учащиеся склонны реагировать на чье-либо поведение, высказывания и реплики, обращенные к ним. Инициативный тип предполагает, что учащийся предпочитает сам быть инициатором 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 прислушивались к мнению общающихся и высказывали, отстаивали свое.

Речь педагога – один из факторов успешного педагогического взаимодействия; важны ее качественные и количественные характеристики, продолжительность, умение педагога варьировать свою речь в зависимости от цели урока, темы, вида работы. Вместе с тем умение слушать и слышать, умение молчать и делать нужные паузы – способы эффективного педагогического взаимодействия [Балыхина, Харитоновна 2006].

Дидактическая речь преподавателя, являясь средством педагогического взаимодействия, отличается от естественной речи и выполняет ряд функций:

- 1) **коммуникативную**, связанную 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 поддержать коммуникацию;
- 2) **дидактическую**, используемую педагогом в качестве средства воздействия на учащихся в процессе управления педагогическим процессом.

Исследование речи преподавателя русского языка как неродного касается ряда методических вопросов, основными из которых являются:

- 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 весомую 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, открытого 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 однозначной пропорции, нет и однозначного мнения методистов по данному вопросу. Чаще отрицается необходимость использования 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 сходства в языках способствуют лучшему усвоению языковых явлений, переносу навыков и умений из родного языка в изучаемый. Смешение языков, постоянное перескакивание с одного языка на другой отрицательно сказывается на формировании русскоязычной коммуникативной компетенции.

Время, отведенное речи преподавателя-русиста на уроке, включает в себя время на объяснение, задания, чтение (образцовое) текстов, в том числе при обучении аудированию. Временные показатели, естественно, варьируются в зависимости от качества контингента учащихся, этапа обучения, целей и задач урока, уровня владения языком. Вместе с тем рекомендации методистов ориентированы на **сокращение времени речи преподавателя и увеличение времени речи учащихся**, поскольку преподаватель, хотя и служит средством обучения, продуцируя русскую речь, 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», т.е. выразить оценочную реакцию на высказывание, коммуникативное поведение, другие результаты учебной деятельности учащихся.

Педагог должен осознавать, как, когда и какая **оценка** – позитивная, негативная, объективная, субъективная – была дана учащемуся, с какой целью и достигла ли она результата.

Организация уроков русского языка для детей-билинггов. Занятия по русскому языку как новому, неродному организуются, с одной стороны, в той логике и последовательности, которая соответствует возрастным особенностям детей и поэтапному усвоению материала, с другой – в соответствии с тематикой обучения. При планировании деятельности учитываются: слова, которые следует ввести в речь; слова, которые следует повторить и ввести в контекст предложения, игры, используемые при работе над языковым материалом; наглядные материалы; определяется система заданий на отработку фонетических, грамматических навыков, отбираются стихи, песни, загадки и др., выстраивается материал с учетом его чередования и этапов урока, продумывается реальный и воображаемый план урока.

Единицами урока для детей-билинггов можно считать упражнение в форме игры – языковой или речевой, требующее создания особой ситуации. Если обучающая сторона игры переплетается с естественной игровой потребностью ребенка, занятие легко организуется как чередование работы в зоне ближайшего развития с работой в зоне активного употребления, повторения пройденного и стимулирования отсроченных перспектив коммуникации.

Тема 5. Средства обучения русскому языку как неродному

Средства обучения одна из важнейших категорий методики обучения неродному языку. В это понятие входит комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с

помощью которых осуществляется управление 1) деятельностью преподавателя по обучению языку и 2) деятельностью учащихся по овладению языком.

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

К **средствам обучения для учащихся** относятся учебник, а также дополняющие его пособия: сборник упражнений, книга для чтения, справочник, словарь и др. Перечисленные средства могут входить в типовой учебный комплекс.

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

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

Первым опытом создания образовательного стандарта в европейской системе обучения иностранным языкам стала работа В. Эка и Д. Трима «Пороговый уровень» [Council of Europe Press 1991], выполненная на материале английского языка. На сегодняшний день подобные лингводидактические описания (образовательные стандарты) подготовлены для большинства европейских языков, в том числе русского.

Государственный стандарт по русскому языку (как иностранному) – нормативный документ, определяющий образовательный минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образование, устанавливает максимальный объем учебной нагрузки обучающихся. Наличие такого документа означает, что школа и государство в целом 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: 10].

На основании Госстандарта разрабатываются региональные стандарты и образовательные программы для разных типов школ, высших и средних специальных учебных заведений, которые в дальнейшем конкретизируются в учебных, тематических планах, программах. Государственный образовательный стандарт служит также ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов.

В настоящее время в нашей стране придается большое значение разработке национальных стандартов, что способствует обеспечению более высокого уровня образования и выработке отечественных документов, аналогичных общепринятым в странах Европейского Сообщества.

Программа обучения – средство обучения и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения.

Программа обучения сопровождается объяснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения, характеризуются структура программы, последовательность изучения материала, организационные формы обучения. Значительное место в программе отводится изложению учебного материала (лексического, грамматического, фонетического, обозначению сфер, тем и ситуаций общения).

В последнее время при организации обучения используются программы обучения для преподавателя и обучающихся.

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 ее авторов, следуя при этом общим методическим установкам, на которых базируется 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, раскрывающих как универсальные закономерности обучения иностранцев языку, так и поясняющих специфические особенности овладения конкретным языком в конкретных условиях обучения. Незаменимую 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 учителю лучше организовать работу учащихся по овладению неродным языком.

Справочная и научная литература содержит сведения о самом предмете обучения неродному языку и смежным с ним дисциплинам, считающимися для методики базисными. Такая литература расширяет научный кругозор преподавателя, позволяет ему быть в курсе научных достижений из разных 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 самостоятельно подготовиться к сдаче экзамена на сертификат либо стремящихся представить перспективу обучения языку. Программа для учащихся содержит не только перечень изучаемых единиц, но и конкретный справочный материал по пользованию языковыми и речевыми средствами неродного языка.

Учебник является основным средством обучения, руководством в работе обучающего и обучаемых. Он 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. 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 может стать центральной частью учебного комплекса: в нем реализуется концепция метода обучения; являясь его

моделью, учебная книга создается в соответствии с программой обучения и содержит материал, подлежащий усвоению.

Языковой материал учебника, образцы устной и письменной речи способствуют приобретению знаний и формированию реальных навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных (или избранных) 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 содержательном плане учебник включает следующие компоненты:

- **фонетический материал**, позволяющий познакомить учащихся со звуками, ритмикой, интонацией нового языка с учетом их трудностей для обучающихся; материал дается в виде либо вводно-фонетического курса, либо сопроводительного курса. В первом случае знакомство с основными особенностями фонетической системы проводится в рамках начальных уровней языка (элементарного, базового), во втором – на протяжении всего учебного курса с постепенным углублением и расширением вводимого материала;
- **лексический материал** обычно представлен в учебнике лексическим минимумом уровня владения учащимися языком и вводится тематически, с учетом сферы и ситуаций общения; в лексическом материале специально выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения; лексика усваивается на синтаксической основе, т.е. предложение рассматривается в качестве коммуникативной единицы введения, семантизации, активизации иноязычной лексики;
- **грамматический материал** в современных учебниках представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами их употребления в речи; грамматика вводится рационально (тематическое содержание учебного курса учитывается при определении порядка введения грамматического материала); 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 в сопоставлении с национальными особенностями нового языка и осваиваемой культуры; материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др.;
- **тексты** представляют в учебнике разные сферы общения: художественную, общественно-политическую, учебно-производственную, научную. Комментарий к ним носит лексико-грамматический, страноведческий характер; может даваться как на родном, так и неродном языке; важно, чтобы комментарий был по возможности кратким, носил практически значимый для овладения языком характер;
- **упражнения** предназначены для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля за качеством его усвоения. Упражнения подразделяются на языковые, речевые, коммуникативные. В учебнике упражнения классифицируются в зависимости от назначения, характера представленного в них материала, способа выполнения. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений, характера реально существующих актов речи. Они занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-либо деятельностью. Эффективность упражнений во многом зависит от методики их организации и проведения. Существенным условием эффективности упражнений является сознательная направленность обучающихся на

повышение качества деятельности. Первой из методистов особое внимание разработке теории упражнений уделила И.А. Грузинская. Существуют многочисленные классификации типов упражнений [Ильин 1975; Лapidус 1970; Пассов 1991 и др.]. Наиболее распространенной является классификация, предложенная И.В. Рахмановым [1980], разделившего всю совокупность упражнений: а) по их назначению – языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные, контрольные; б) по характеру материала – упражнения в диалогической, монологической речи и т.п.; в) по способу выполнения упражнений – устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние, индивидуальные, парные, хоровые. Упражнения подразделяются также в зависимости от вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), формы речи (устная, письменная речь), аспекта языка (фонетический, лексический, грамматический).

Примеры упражнений:

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

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

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

В зависимости от когнитивной сложности ответа различаются:

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

Вопросы закрытого типа, как правило, предполагают единственный 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 личностные ответы и реакции. Они более сложны в когнитивном плане, служат стимулом к порождению высказывания.

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

Приемы драматизации или приемы игрового моделирования составляют важную часть тренировки в рамках коммуникативного метода и поисковой учебной деятельности в целом. Они реализуют в учебном процессе так называемое симулятивное, или

подражательное общение. Приемы драматизации используются в ролевых, обучающих играх, воображаемых ситуациях. Они вызывают физическую и эмоциональную активность обучающихся, стимулируют их воображение и импровизацию. Выступая в другом лице, реализуя коммуникативное намерение, которое, как и сама ситуация общения, является, как правило, симулятивным (вымышленным), обучающиеся чувствуют себя более раскованно, свободно. Предоставляя им возможность непосредственного участия в речевом общении, приемы драматизации обеспечивают внимание к таким аспектам подлинной коммуникации, как определенный эмоционально-психологический фон и паралингвистическое сопровождение в виде жестов, мимики, позы и движения.

Приемы драматизации улучшают психологический климат в группе, усиливают спонтанность, мотивированность, сопереживание, положительную самооценку – психологические факторы, способствующие овладению неродным языком в учебных ситуациях. Кроме того, они подразумевают широкое использование языка как средства общения: осуществление речевых действий с различной функциональной направленностью и с различной стилистической окраской. Методические приемы драматизации вырабатывают у учащихся умение варьировать форму своего высказывания, выбирать официальный или неофициальный стиль речи, исходя из оценки говорящим условий речевого общения.

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

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированности навыков. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения иногда ситуативны и контекстны. 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 различают 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 логично излагать свои мысли в соответствии с темой. В учебнике такие задания могут сопровождаться планом, списком опорных слов, а также опорой в виде рисунка (серии рисунков).

Некоторые методисты выделяют также группу **условно-речевых упражнений**, занимающих промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми [Пассов 1989]. Подобно речевым, условно-речевые упражнения предназначаются для развития речевых умений, приобретенных знаний и сформированных навыков. Однако их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решение менее сложных мыслительных задач, чем при выполнении речевых заданий. Они могут быть тренировочными (направленными на формирование речевых навыков и закрепление приобретенных знаний) и контрольными (служат для определения уровня сформированности навыков и умений). Аспектные упражнения предназначены для

овладения фонетическими, лексическими, грамматическими навыками, а комплексные – для овладения аспектами языка в их взаимодействии. Рецептивные упражнения способствуют овладению навыками восприятия русскоязычной речи в процессе слушания и чтения, а продуктивные – в процессе порождения высказывания в устной или письменной форме.

Языковые, условно-речевые, речевые упражнения

Назначение	Характер	Способ выполнения
тренировочные – контрольные аспектные – комплексные рецептивные – продуктивные	упражнения в диалогической и монологической речи	устные – письменные однойязычные – двуязычные упражнения вслух – про себя вербальные – с применением зрительной наглядности классные – домашние индивидуальные – коллективные

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

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

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

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

Виды учебников. Современные учебники, связанные с обучением новым иностранным языкам, классифицируются на основе того метода, который был использован для обоснования его лингводидактической концепции. На занятиях по языку используются различные виды учебников:

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

– **аудивизуальные учебники** получили широкое распространение после второй мировой войны в связи с выходом курса иностранного языка «Voix et images de France» [Paris, 1962], отражавшего принцип аудиовизуального метода обучения и ставшего одним из лучших курсов разговорного языка, использующего в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком;

- **аудиолингвальные учебники** создаются на основе концепции аудиолингвального метода, разработанного в США под руководством Р. Ладо и Ч. Фриза. 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 предшествовавшего ему сознательно-сопоставительного метода, лингвистическое обоснование которого принадлежит академику Л.В. Щербе. Для учебников такого типа, остающихся наиболее популярными для пролонгированного курса языка вузовского типа, характерны: установка на сознательное овладение языком при практической направленности знаний, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся;
- **коммуникативные учебники** реализуют концепцию коммуникативного метода обучения и ориентируют учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности. В новейших учебниках подобного типа акцент смещается на обучение межкультурному общению в рамках «диалога культур»;
- **интенсивные курсы:** учебники этого типа опираются на концепцию интенсивного обучения, разрабатываемую в рамках метода активизации резервных возможностей учащихся (Г.А. Китайгородская), эмоционально-смыслового (И.Ю. Шехтер) и ряда других методов; для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего – обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при максимальной активизации психологических резервов личности обучаемого, использовании специально подобранных материалов;
- **компьютерные курсы** получили широкое распространение в качестве персонального средства овладения иностранным языком; компьютерные материалы используются как тренажеры для индивидуальной работы, в том числе под руководством преподавателя. Однако прорывом в компьютерном обучении можно считать обучение на расстоянии, т.е. дистанционное, самостоятельное изучение языка.

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

Технические средства обучения (ТСО) включают аппаратуру и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений. Широкое применение ТСО обусловлено потребностью в интенсификации учебного процесса, его индивидуализации и надежности 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 органическим компонентом учебного процесса и отразили интеграцию образования и техносферы. Последствия этого процесса сравнимы с возникновением книгопечатания и изданием первых учебников, так как на базе ТСО формируются принципиально новые, эффективные системы обучения, видоизменяющие содержание и характер деятельности педагогов и обучаемых. Использование ТСО направлено на повышение эффективности

учебного процесса, индивидуализацию обучения. Специфика всех видов ТСО заключается в способности осуществлять такие формы контроля, сообщать такую информацию, которые невозможны без специальной аппаратуры. Современный этап характеризуется переходом к созданию многофункциональных комплексов учебной техники и инфокоммуникационных обучающих систем. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями: позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуального подхода к обучаемым, 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, видеоманитофоны, 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 материала**: фоно-, видеоматериалы и т.д.; в то же время можно выделить другие формы ТСО на основании характера, условий их создания безотносительно к каналу предъявления информации – слуховому, зрительному или зрительно-слуховому. Так, в зависимости от условий создания, подготовки ТСО могут быть разделены: а) на **учебные** ТСО, специально созданные для обучения; б) **естественные** ТСО – каналы массовой коммуникации, адаптированные к условиям обучения либо включенные в обучение: Интернет-сайты, порталы. Так, например, фоноупражнения, кинокольцовки, материалы для учебного телевидения и др. суть примеры первой формы ТСО, которая находит наиболее широкое применение в практике преподавания неродных языков. Кино- и видеохрестоматии, записи радио- и телепередач иллюстрируют вторую форму технических средств обучения.

Наглядность. В учебниках широко используются художественно-изобразительная наглядность в виде рисунков, репродукций с произведений живописи, фотографий, графическая наглядность (таблицы, схемы), а также различные способы шрифтового оформления слов. В учебниках для младших школьников предпочтение отдается интерпретациям в цвете.

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

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

Раздел 3. Языковые и речевые аспекты обучения устному и письменному общению на русском языке как неродном

Тема 1. Обучение русскому произношению

Тема 2. Обучение русской лексике

Тема 3. Обучение русской грамматике

Тема 4. Обучение аудированию на русском языке как неродном

Тема 5. Обучение говорению на русском языке как неродном

Тема 6. Обучение чтению на русском языке как неродном

Тема 7. Обучение письму на русском языке как неродном

Тема 8. Категория ошибки в лингводидактике и пути преодоления языковых и речевых ошибок

Тема 1. Обучение русскому произношению

Обучение произношению – аспект в практическом курсе обучения русскому языку как неродному, имеющий целью формирование **слухопроизносительных навыков** (*способность правильно воспринимать услышанный языковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно его воспроизводить*). Показателями сформированности слухопроизносительных навыков является доведение указанной способности до автоматизированного восприятия и воспроизведения: безошибочность, быстрота, стабильность).

Фонетический навык можно считать сформированным в том случае, если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установились связи между слухоакустической, моторной и фонематической сторонами речи, в результате чего произношение приобретает достаточную степень точности. Требования, которые предъявляют к уровню слухопроизносительных навыков, зависят от целей и условий обучения, в некоторых случаях ограничиваются постановкой так называемого приемлемого произношения.

Особенности фонетической системы современного русского языка

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

Произношение гласных звуков. В русском языке шесть гласных звуков: [а], [е], [о], [у], [и], [ы]. Артикуляционную базу гласных составляют движения языка по вертикали и горизонтали. По вертикали различаются три степени подъема языка: верхняя – для [и], [ы], [у], средняя – для [е], [о], нижняя – для [а]. По горизонтали (по ряду, или месту подъема языка) различаются гласные переднего ряда – [и], [е], среднего – [ы] и заднего – [у], [о]. При образовании звука [а] язык почти не поднимается к твердому небу, традиционно [а] считается гласным среднего ряда.

Для характеристики гласных важно также наличие или отсутствие губной артикуляции (лабиализации). В русском языке два лабиализованных гласных звука: [о], [у].

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

В произношении звуков могут быть различного рода ошибки:

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

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

Сначала отрабатывается произношение гласного в указанных позициях под ударением. В безударной позиции гласные изменяются количественно (звучат менее

длительно и напряженно) по сравнению с ударными гласными. Гласные [a], [o], [e] изменяются как количественно, так и качественно. На начальном этапе обучения русскому языку рассматриваются гласные в следующих безударных позициях: первый предударный слог и абсолютное начало слова, слоги дальше первого и заударные. Изменения гласных в безударных позициях называется **редукцией**. Сначала даются упражнения на произношение гласных в безударных позициях после твердых, затем – после мягких согласных. Особого внимания преподавателя требует редукция гласных в заударной позиции, так как здесь нарушения произношения обычно носят более устойчивый характер.

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

Произношение согласных звуков. В русском языке 37 согласных звуков: [п] – [п’], [б] – [б’], [ф] – [ф’], [в] – [в’], [т] – [т’], [д] – [д’], [с] – [с’], [з] – [з’], [ц], [ч], [ш], [ж], [ш’], [ж’], [к] – [к’], [г] – [г’], [х] – [х’], [й], [м] – [м’], [н] – [н’], [р] – [р’], [л] – [л’]. Главным признаком согласных звуков является шум, производимый струей выдыхаемого воздуха, когда она проходит через преграду, которую образует тот или иной орган речи.

Согласные характеризуются по месту и способу образования, а также по дополнительной артикуляции: твердости – мягкости, глухости – звонкости.

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

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

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

Классификация русских согласных по месту образования представлена в таблице 1.

Классификация согласных по месту образования

Губные	Губно-губные		п, п’, б, б’, м, м’
	Губно-зубные		в, в’, ф, ф’
Язычные	Переднеязычные	Зубные	т, т’, д, д’, с, с’, з, з’, н, н’, л, л’, ц
		Нёбно-зубные	ч’, ш, ж, ш’, ж’, р, р’
	Среднеязычный		й
	Заднеязычные		к, к’, г, г’, х, х’

По способу образования согласные делятся на следующие группы: щелевые, смычные (взрывные), смычно-проходные, аффрикаты и дрожащие.

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

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

Классификация согласных по способу образования представлена в таблице 2.

Классификация согласных по способу образования

Щелевые		ф, ф', в, в', с, с', з, з', ш, ж, ш', ж', х, х', j
Смычные (взрывные)		п, п', б, б', т, т', д, д', к, к', г, г'
Смычно-проходные	Боковые	л, л'
	Носовые	м, м', н, н'
Аффрикаты		ц, ч'
Дрожащие		р, р'

По дополнительной артикуляции согласные делятся на твердые и мягкие.

Артикуляция **твердых согласных** сопровождается оттягиванием языка вместе с корнем назад. При работе над твердыми согласными используется ощутимый момент артикуляции – движение языка назад – и звуки-помощники: [к], [г], [х], [о], [у]. При постановке произношения **мягких согласных** используется звук-помощник [и] и акустическая характеристика мягких согласных – более высокий тон, чем при произнесении твердых.

Твердые согласные включают: [п], [б], [в], [ф], [т], [д], [с], [з], [ц], [ш], [ж], [к], [г], [х], [м], [н], [р], [л].

Мягкие согласные представлены следующими звуками: [п'], [б'], [в'], [ф'], [т'], [д'], [с'], [з'], [ч'], [ш'], [ш'], [ж'], [ж'], [к'], [г'], [х'], [j'], [м'], [н'], [р'], [л'].

Важным признаком русских согласных является их классификация по признаку глухости – звонкости. Артикуляция звонких согласных сопровождается работой голосовых связок. Ощутимый момент артикуляции звонких согласных составляет **вибрация голосовых связок**, которую можно почувствовать, если положить руку на горло и произносить глухие и звонкие согласные. При произнесении звонких согласных органы речи меньше напряжены, чем при произнесении глухих.

К глухим согласным относятся: [п – п'], [ф – ф'], [т – т'], [с – с'], [ц], [ч'], [ш], [ш'], [ш'], [к – к'], [х – х']; к звонким согласным относятся: [б – б'], [в – в'], [д – д'], [з – з'], [ж – ж'], [ж'], [г – г']; отдельную группу составляют сонорные согласные: [м – м'], [н – н'], [л – л'], [р – р'], [j'].

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

Таким образом, важнейшей чертой русского консонантизма является противопоставление согласных по двум фундаментальным оппозициям: 1) твердость/мягкость; 2) глухость/звонкость, которые и образуют ядро фонологической системы современного русского языка. Оппозиция твердых/мягких согласных характерна для очень немногих языков, а для русской фонетики, по мнению А.А. Реформатского, это самый существенный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы.

Ю.Г. Лебедева отмечает, что мягкие согласные перед передними гласными во всех европейских языках, кроме польского, произносятся со средней степенью мягкости (это так называемая «*полумягкость*»). **Мягкость** же согласных в абсолютном конце слова (типа: *ударь, конь, стель*) и перед согласными (типа: *вольный, больно*) вообще является характерной особенностью русской фонетической системы. Категория мягкости в этих позициях отсутствует даже в родственных славянских языках.

Другой основной чертой русского консонантизма является противопоставление по **глухости/звонкости**. Противопоставление согласных по глухости/звонкости так же, как и участие/неучастие голосовых связок в качестве дифференциального признака при образовании этих согласных, наблюдается во многих языках. Однако русские звонкие согласные являются прежде всего **полнозвонкими** согласными, то есть при их произношении голосовые связки участвуют на всем протяжении звучания. По наблюдениям Е.А. Брызгуновой, для китайского и корейского языков, например, характерны полувзвонкие согласные, то есть при их произношении голосовые связки работают не на всем протяжении звучания согласного. Носители же английского, немецкого, индийских языков произносят придыхательные согласные различной силы. Необходимо также учитывать особенности реализации признака глухости/звонкости в потоке речи:

- 1) оглушение на конце слова (*сад*);
- 2) оглушение перед глухими согласными (*лодка*);
- 3) озвончение перед звонкими согласными (*просьба*).

Глухие/звонкие рекомендуется отрабатывать в упражнениях в различных позициях: 1) перед гласными; 2) перед сонорными; 3) между гласными; 4) на конце слова; 5) перед звонкими согласными; 6) перед глухими согласными; 7) также рекомендуется давать упражнения на противопоставление смешиваемых звуков (например, *д/т, б/п* и др.) сначала в разных словоформах, а потом в одной словоформе, так как переключение речевого аппарата с артикуляции звонких на артикуляцию глухих и наоборот является одной из основных особенностей русской артикуляционной базы.

Следующая особенность фонетической системы современного русского языка – **стечения согласных звуков** в слове, например: двух согласных (*ткань*), трех согласных (*взбить, вскочить*), четырех (*взгляд, встреча*) и даже пяти (*бодрствовать*). Сочетания согласных встречаются также и на стыке слов (*к встрече*). Особо следует также выделить группы согласных, произношение которых имеет свои особенности. К ним, например, относятся следующие сочетания согласных: **стн** [сн] – *известный*, **здн** [з’н’] – *праздник*, **лнц** [лц] – *солнце*, **сч** [щ] – *счастливый*, **рдц** [рц] – *сердце*, **вств** [ств] – *здравствуй*, **тсья, тся** [ца] – *учиться*, **зж** [ж] – *уезжать*, **жч** [щ] – *мужчина* и др.

Обучение ударению. В русском языке из всех средств организации фонологической структуры слова **ударению** принадлежит главная роль: оно подчиняет себе все остальные средства и влияет на спектральный состав не только гласных, но и согласных звуков в безударных слогах. Установлено, что физиологическими факторами русского ударения являются не только а) сила выдыхаемой струи воздуха, но и б) напряжение артикулирующих органов, вследствие чего ударные слоги произносятся более тщательно, отчетливо, а безударные – с ослабленной артикуляцией. Таким образом, **главной, отличительной чертой русского ударения** является его

сильноцентрализирующий характер и неравномерное распределение мускульной энергии в потоке речи. Наряду с этим следует отметить, что в русском языке ударный гласный не только более энергичен по артикуляции, но и более длителен. Данный «*артикуляторный*» аспект русского ударения представляет большие трудности для всех иностранцев по разным причинам. Например, длительность ударного гласного с трудом осваивается болгарскими в силу того, что в болгарском языке в потоке речи гласный выделяется в основном интенсивностью, чехами – в связи с несовпадением ударности и длительности в слогах, то же характерно для венгерского языка и т.д.

Редукция гласных усваивается учащимися в большом трудом, ибо она отсутствует в большинстве языков. Так, в болгарском языке качество редукции отличается от русского, и это вносит дополнительные трудности для учащихся в силу родственной близости языков и на этой основе – лексико-фонетической интерференции (ср. в русском [вада́], а в болгарском – [вуда́], в русском [мно́гъ], а в болгарском [мно́гу] и т.д.). Редукция гласных встречается и в ряде позиций гласных немецкого языка, в частности, в приставках и в конечных слогах слов (например, типы *bekommen; gegeben* и т.д.).

Постановка произношения редуцированных гласных может осуществляться унифицированно для учащихся всех национальностей. Эту работу необходимо организовывать в определенной последовательности. Целесообразно начать с краткого описания ритмических особенностей русского слова и понятия редукции гласных на материале произношения безударных [о, а] только после твердых согласных, так как учащиеся еще не тренировались в произнесении мягких. Важно показать, что ударный слог является ритмическим центром слова, а ударный гласный произносится не только более энергично, но и более длительно. Последовательность упражнений должна быть следующая: редуцированный звук в начале слова, в первом предударном, во втором предударном слоге в разных позициях, в абсолютном конце слова.

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

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

Отдельные трудности обусловлены также специфическими национальными особенностями. Так, у учащихся тех славянских национальностей, языки которых обладают фиксированным ударением, наблюдается лексико-акцентологическая интерференция по месту ударения. Например, чехи, склонные произносить русские слова по образцу чешских (с ударением на первом слоге), делают ошибки типа: *ба́на, ста́тья, во́да, вра́ги* и т.д. Поляки, произносящие слова родного языка с ударением на предпоследнем слоге, говорят: *мето́ды, кру́ги, в ру́ках, про́стый (простой), мо́рский (морской)* и т.д. Статистические исследования речевого уровня болгар позволяют установить отклонение по месту ударения в каждом десятом слове русского языка, что объясняется большим сходством лексического состава русского и болгарского языков. Такие активные единицы родного языка, как *ра́бота, обе́д, ви́но, зи́ма, кресло́* и мн. др., учащиеся переносят в русский язык без всякой коррекции.

Не меньшая сложность для представителей всех национальностей заключается в подвижности русского ударения, являющегося показателем грамматических словоформ: *города́ – го́рода, окно́ – о́кна, доска́ – до́ска* и т.д. Целесообразно выделять в этой связи наиболее продуктивные модели словообразования и словоизменения по частям речи в двух основных направлениях:

- а) слова с фиксированным ударением (на флексии, суффиксе, слоге, предшествующем суффиксу);
- б) сдвиги ударения (с основы на флексию и с флексии на основу).

Необходима отработка лишь основных случаев, без излишней теоретизации и нагромождения схем и правил о сдвигах ударения. Можно рекомендовать следующий, наиболее стабильный учебный материал по частям речи:

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

В существительных мужского рода, во-первых, обращается внимание на случаи с постоянным ударением:

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

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

Можно параллельно дать группу слов, имеющих ударную флексию **-у** и в родительном падеже: *чайку́, кофейку́, табаку́, песку́, кипятку́* и т.д.

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

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

Очень важно проводить тренировку в различении форм родительного падежа единственного числа (*до́ма, го́рода*) от форм именительного (у неодушевлённых и винительного) падежа множественного числа (*домá, городá*). Учащиеся допускают в данных случаях устойчивые ошибки.

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

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

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

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

Для слов с постоянным ударением необходима отработка суффиксальных форм с ударением на суффиксах: **-овк /-ёвк** (*путёвкa*), **-ура** (*литерату́ра*), **-ель** (*метель, колыбéль*, но *гибель, ме́бель*) и с ударением на флексиях **-от(а)** (*добротá*), **-изн(а)** (*новизна́*), **-б(а)** (*ходьба*), **-отн(я)** (*беготня́*).

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

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

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

Типичной ошибкой для учащихся всех национальностей является неразличение форм множественного числа и родительного падежа единственного числа: *о́кна – окна́,*

места – *мѣста*. Преодоление таких отклонений целесообразно проводить на ситуативно-контекстуальном материале типа: *Вы видите окно? – Я не вижу окна* и т.д.

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

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

Неподвижное ударение имеют:

- 1) прилагательные мужского рода с ударным окончанием **-ой**: *морско́й, родно́й, сухо́й*;
- 2) суффиксальные формы с ударными суффиксами: **-оват** (*белова́тый*), **-еват** (*синевáтый*), **-ит** (*знамени́тый*), **-ическ** (*крити́ческий*), **-ат** (*лохма́тый*), **-ин** – главным образом в притяжательных прилагательных (*куру́ный, звери́ный, ути́ный*), **-аст** (*глаза́стый*), **-ичн** (*едини́чный*), **-ав** (*велича́вый, костля́вый*), **-истск** (*маркси́стский*), **-анск (-яnsk)** (*испа́нский, италя́нский*), **-ийск** (*альпи́йский*);
- 3) ряд прилагательных имеет фиксированное ударение не на суффиксе, а на гласном, предшествующем суффиксу, например: перед суффиксами **-чат**, **-чив** (*взры́вчатый, дове́рчивый*), **-тельн** (*старáтельный, удиви́тельный*), **-еньк** (*сла́бенький, добре́нький*), **-оньк** (*плохо́нький*);
- 4) прилагательные, образованные от существительных при помощи суффикса **-ск(ий)**, обычно сохраняют ударение существительного (*Тамбо́в – тамбо́вский, комите́т – комите́тский*).

В формах сравнительной степени с суффиксом **-е** ударение падает на основу: *то́ньше, я́рче, су́ше*. С суффиксом **-ее** ударение на суффиксе, если краткая форма женского рода имеет ударение на окончании. Например: *добро́а – добре́е, мила́ – миле́е*, но: *приве́тлива – приве́тливее, краси́ва – краси́вее*.

Суффикс превосходной степени **-айш-** всегда ударный: *крепча́йший, велича́йший*. В прилагательных с суффиксом **-ейш-** ударение сохраняется в тех же слогах, что и в сравнительной степени: *сильне́е – сильне́йший, приве́тлива – приве́тливейший, краси́ва – краси́вейший*.

Сдвиги ударения в прилагательных наблюдаются в кратких формах: в словах мужского рода на основе, женского рода – на окончании, например: *до́бр – добро́а, ве́сел – весела́, мо́лод – молодá* (типичные ошибки: *она ве́села, мо́лода* и т.д.).

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

Случаи с постоянным ударением:

- 1) в глаголах совершенного вида с приставкой **вы-** (*вы́ехал, вы́скочил*);
- 2) в глаголах несовершенного вида с суффиксом **-ива (-ыва)** ударение предшествует суффиксу (*устра́ивать, расска́зывать*);
- 3) в глаголах на **-овывать (-ёвывать)** ударение падает на **-ов-** (*организо́вывать, завоёвывать*);
- 4) в отыменных глаголах на **-ничать** сохраняется ударение производящего имени (*сплётник – сплётнича́ть*);
- 5) основная масса глаголов на **-ировать** имеет ударение на **и** (*гаранти́ровать, электрифици́ровать*). Ударение на **-ва-** бывает в ограниченной группе слов, из которых можно рекомендовать: *форми́ровать, группи́ровать, марши́ровать, маски́ровать, трени́ровать*. Глаголы на **-изировать** также всегда имеют ударение на **-ир** (*импровизи́ровать*);

- б) глаголы на **-ствовать** обычно имеют ударение на гласном, предшествующем суффиксу (*вла́ствовать, спосо́бствовать*);
- 7) глаголы с суффиксом **-ну** в значении постепенно усиливающегося действия имеют ударение на основе (*мо́кнуть, кре́пнуть*);
- 8) большинство же глаголов с суффиксом **-ну** в значении быстрого или однократного действия имеют ударение на суффиксе (*толкнۇ́ть, моргну́ть*), но есть и исключения, например: *вспы́хнуть, вскри́кнуть, вздрóгнуть*;
- 9) глаголы с суффиксом **-ва-** после корней **да, зна, ста** в настоящем времени имеют ударение на окончании во всех формах спряжения (при этом суффикс **-ва-** исчезает): *даю́ – даёшь – даёт – даём – даёте – даю́т; встаю́ – встаёшь – встаёт – встаём – встаёте – встаю́т; узнаю́ – узнаёшь – узнаёт – узнаём – узнаёте – узнаю́т;*
- 10) глаголы с суффиксом инфинитива **-ти** всегда имеют ударение на суффиксе (*идти́, цвести́*). Если совершенный вид образуется при помощи приставки **вы-**, то ударение переходит на приставку (*вы́йти, вы́нести*);
- 11) ударение в глаголах, имеющих суффикс инфинитива **-чь**, обычно бывает на последнем гласном: *бере́чь – берегۇ́ – бережёшь – бережёт – бережём – бережёте – берегۇ́т; берёз – берёгá – берёгли́.*

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

1) сдвиг ударения в глаголах в настоящем и будущем времени на предшествующий слог (за исключением форм 1-го лица единственного числа): *проси́ть – проши́у – проси́шь – про́сит – про́сим – про́сите – про́сят*. Можно предложить следующий список наиболее употребительных глаголов (в алфавитном порядке): *борот́ься, водит́ь, возит́ь, гнат́ь, держат́ь, дышат́ь, искат́ь, кормит́ь, лени́ться, лечит́ь, ловит́ь, любит́ь, носит́ь, обману́ть, писат́ь, платит́ь, получи́ть, приня́ть, прочита́ть, служи́ть, смотре́ть, становит́ься, терпе́ть, тянут́ь, хотеть, ценит́ь, чертит́ь, шутит́ь.*

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

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

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

Объектом внимания может быть также и произношение союзов *но* и *то*, которые никогда не редуцируются, несмотря на то, что являются служебными.

Ударение в сложных словах и аббревиатурах. Ударение в сложных словах и аббревиатурах представляет определённые трудности для учащихся в связи с тем, что в

большинстве сложных слов используется одно ударение и оно падает на последний слог (или предпоследний). У изучающих язык наблюдается тенденция к употреблению двух ударений по наличию корней в таких словах, как *делопроизводство*, *Семіпалатинск*.

Материал по ударению необходимо отрабатывать. Практика показывает, что только путем неоднократного повторения и проговаривания можно добиться закрепления навыков акцентирования. При этом характер упражнений должен меняться: если в упражнениях первого концентратора основное внимание должно обращаться на тренировку на примерах отдельных словоформ, то далее должно преобладать контекстуальное закрепление этих единиц. Такая подача материала предусматривает одно из главных условий формирования навыка: его реализацию в различных условиях речеупотребления.

Задача отработки правильных норм акцентирования в русском языке сопряжена также и с темпоральными характеристиками ударных и безударных слогов во фразе: известно, что ударный слог в центре интонационной конструкции является наиболее длительным по времени звучания. Изучающие язык с трудом овладевают ритмикой русской фразы. Тренировку лучше проводить с использованием таких ритмико-интонационных структур, где длительность гласного ощущается в наибольшей степени, например, в ИК-1, ИК-3. Так, для отработки сдвига ударения типа *городá – гóрода* рекомендуются следующие предложения: *В России красивые городá, База туристов недалеко от гóрода*.

Постановка правильного ударения проводится путём долгой, систематической работы, так как акцентологические отклонения в речи учащихся, являются наиболее устойчивыми для всех национальностей. Для овладения ритмической структурой русского слова выделяют 9 базовых типов моделей:

- 1) tatá – *доска, река, студент*;
- 2) táta – *книга, море, бегать*;
- 3) tatatá – *институт, журналист, режиссер*;
- 4) tátata – *девушка, выбежал, маленький*;
- 5) tatáta – *работа, забота, зачетка*;
- 6) tatátata – *занятия, понравиться, заранее*;
- 7) tatatáta – *передача, пересдача, переводчик*;
- 8) tatatatá – *передавать, пересдавать, переводить*;
- 9) tátata – *маленького, миленького, слабенького*.

В некоторых учебных пособиях по фонетике при работе над ритмикой слова рекомендуется использовать для наглядности знаменитую формулу А.А. Потемни, в которой в виде количественного соотношения передается пропорция силы длительности ударных и безударных гласных. Например:

хо-ро-шо [хь-рА-шó] – 1:2:3; *отлично* – 2:3:1; *медленно* – 3:1:1.

Обычно во вводно-фонетическом курсе ограничиваются двух и трехсложными ритмическими моделями с ударением на разных слогах. После вводно-фонетического курса даются четырех-, пяти-, шести- и семисложные слова с ударением на разных слогах, а также отрабатываются акцентные парадигмы существительных, прилагательных, глаголов.

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

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

При работе над произношением следует иметь в виду, что в каждом языке есть **ощутимые и неощутимые моменты артикуляции**. Под ощутимыми моментами

артикуляции понимаются такие положения органов речи, которые можно почувствовать, прокомментировать.

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

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

∟ - -
Анна дома.

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

= = = ∟ - = ∟ - - = = ∟ = = ∟

Кто́ дома? Здра́вствуйте! Пожа́луйста! Закры́йте окно!

∟ - - - - = ∟ = ∟ -

Ти́хо! Это ка́рандаш! (а не ручка). Ва́ш про́пуск!

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

= = ∟ = = = ∟
Вы идёте́ домой? Иду́ ли я до́мой?

∟ = = = = = -
Да́йте, пожа́луйста, кни́гу.

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

= = = ∟ = = ∟ - = ∟ ∟ - = = ∟ -
Я иду́ в кино́. А Мари́на? Ва́ше и́мя? Во́зраст? Спе́циальность?

ИК-4 и ИК-3 употребляются в неконечных синтаксически незавершенных синтагмах и придают высказыванию различную стилистическую окрашенность: ИК-3 – разговорно-бытовую, ИК-4 – книжно-официальную.

ИК-5 употребляется в предложениях, содержащих оценку, передающих высшую степень проявления оценочного значения. Обычно это предложения со словами *как*,

како́й, ско́лько, так, тако́й, прилагательными или наречиями, где большая степень признака выражена лексически и морфологически:

$\overline{=}$ [- - [- -]
Какие цветы! Сколько машин!

Особенностью строения ИК-5 является наличие двух центров: первого на ударном слоге слова, обладающего этим признаком. Движение тона на первом центре восходящее, выше предцентральной части, на втором центре тон понижается. Ударный слог первого центра произносится длительнее других ударных слогов. Уровень тона между центрами выше предцентральной части.

При работе над интонацией трудности представляют слитное произношение отдельных частей предложения, объединенных в синтагмы; произношение предцентральной части на ровном среднем уровне тона говорящего; резкое повышение тона на центре ИК-3; понижение тона на постцентральной части ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-5.

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

1 1 1
Я получила письмо. Я получила письмо. Я получила письмо.

Вместо понижения тона учащиеся могут усиливать словесное ударение (близкое к ИК-2), с повышением тона на гласном центра и отсутствием слитности произношения. В таких случаях следует предложить упражнения на противопоставление ИК-1 и ИК-2:

1 2
Анна студентка. – Анна студентка.
1 2
Это словарь. – Это словарь.

Понижение тона отрабатывается в упражнениях, которые включают предложения, состоящие из одно- и двусложных слов или двух-трех коротких слов:

1 1 1 1 1 1
Здесь. Он. Он здесь. Дом. Вот. Вот дом.

Слитность произношения отрабатывается в упражнениях на автоматизацию с увеличением пред- и постцентральной частей ИК:

1 1 1 1
Он. Он учится. Он учится в университете. И я учусь в университете.

При произношении ИК-2 у учащихся возможны ошибки, связанные с повышением тона на заударной части, отсутствием слитности произношения, недостаточным усилением словесного ударения, что ведет к смешению ИК-2 и ИК-1. Ошибки устраняются в упражнениях на произношение ИК-2 с постепенно увеличивающейся постцентральной частью:

2 2 2 2
Кто? Кто звонил? Кто звонил вчера? Кто звонил вчера вечером?

Смешение ИК-1 и ИК-2 устраняется в упражнениях на противопоставление. Следует обратить внимание учащихся на добавочное значение уточнения, подчеркивания, которое возникает при переносе центра ИК-2 с вопросительного слова:

2

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

2

Наибольшие трудности у учащихся вызывает произношение ИК-3. Отклонения от русской интонации могут быть связаны с нерезким повышением тона на центре ИК, усилением словесного ударения на гласном центра (сближением с ИК-2), понижением тона на гласном центра, повышением тона на постцентральной части, как у ИК-4. Важно, чтобы учащиеся умели правильно найти центр ИК-3. Его всегда определяет предикат вопроса. При работе над ИК-3 необходимо добиваться повышения тона на гласном центра и понижения тона на постцентральной части, а также слитности произношения отдельных частей предложения.

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

1

2

Брат студент. Брат студент (а не школьник).

3

3-4

1

Брат студент? Завтра / экзамены.

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

2

3

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

2

3

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

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

3

3

3

3

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

3

3

3

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

3

Вы звонили вчера вечером в Киев?

3

1

1

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

3

1

1

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

3

1

1

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

3

1

1

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

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

1

4

4

Все пошли в кино. – А вы? – А Марина?

1 4 4

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

Определенную трудность представляет произношение неконечной незавершенности синтагмы с ИК-3 или ИК-4. Отклонение может быть связано с нарушением движения тона на гласном центра ИК (восходящем в ИК-3 и нисходяще-восходящем в ИК-4), а также на постцентральной части ИК. Следует обратить внимание: в ИК-3 постцентровая часть произносится на уровне тона ниже предцентральной, а в ИК-4 – выше уровня предцентральной и центра.

Неразличение ИК-3, ИК-4 и ИК-1 устраняется в упражнениях на противопоставление ИК-3 и ИК-1, ИК-4 и ИК-1:

1 3 1 4 3-4 1

Вечером. Вечером? Днем я занята. – А вечером? Вечером / я отдыхаю.

При работе над интонацией преподаватель использует схемы, отражающие строение интонационных конструкций, интонационную транскрипцию текста. Возможны разнообразные виды работы со звучащим текстом: прослушивание текста, прослушивание и чтение текста по интонационной транскрипции, чтение по интонационной транскрипции и запись на магнитофон, трансформация высказываний (повествовательных предложений в вопросительные и наоборот), ответы на вопросы, выявление в предложениях и в текстах синтагматического членения, определение смысловой функции синтагмы.

Приемы обучения произношению

Использование звуков-помощников. Этот прием основан на общих моментах в артикуляции некоторых звуков. При постановке артикуляции какого-либо трудного звука можно идти от другого звука, более легкого, уже известного. Этот звук-помощник должен обладать тем неосознанным моментом, который необходимо вызвать у нового звука, и отличаться от него таким моментом артикуляции, которым можно управлять сознательно. Например, при постановке русского звука [х] требуется осуществить подъем задней части спинки языка к мягкому нёбу. Этот момент неосознан, но он присутствует также в артикуляции других русских звуков, например [к], [г]. Звук [к] ближе к [х], так как он глухой. Он будет звуком-помощником при постановке [х], так как различительные (фонологические) признаки этих звуков – смычка или щель – являются осознанными моментами. Путь постановки таков: произносить звук [к], постепенно ослабляя смычку и сознательно увеличивая напор воздушной струи (к → кх → х). Такими звуками-помощниками могут быть также: [j] для [х'], [щ] для [ч], в том случае если учащийся произносит твердое [х] вместо мягкого [х'] и [т'] вместо [ч], [д'] вместо [з].

Использование благоприятной фонетической позиции. Благоприятной для постановки будет такая позиция звука, в которой наиболее легко поставить его произношение: начало, середина или конец слова, сочетание с другими звуками. Например, для устранения придыхания согласного благоприятной фонетической позицией будет сочетание этого согласного с [а], так как гласный нижнего подъёма [а] увеличивает объем ротовой полости и уменьшает возможность придыхания. Неблагоприятной позицией для этих звуков будут сочетания с закрытыми гласными. Начинать постановку звука нужно всегда с благоприятной позиции, а затем переходить к позициям более трудным.

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

Для постановки трудного звука подбираются такие сочетания этого звука с другими, в которых предшествующий и последующий звуки помогают настроить органы речи таким образом, чтобы вызвать нужный неосознанный момент артикуляции звука.

Подобные звуковые сочетания будут благоприятной фонетической позицией для постановки данного звука.

Для достижения желаемого результата является недостаточной постановка звука в благоприятную позицию. Необходимо особое произнесение этих сочетаний звуков быстрое, четкое, при этом основное внимание следует сосредоточить на произнесении именно «звуков-спутников», произносить их несколько утрированно, напряженно. Например, для постановки переднеязычного [р'] можно использовать в качестве звуков-спутников переднеязычные согласные: [т], [д], [с], [з], [ж] и гласные переднего языка: **три, дри, зре, жре**; для образования звонких согласных необходимо поставить их в сочетание с сонантами и гласными: **моа** или **ома**, в зависимости от качества звука, произносимого студентами на месте полнозвонкого [б]; для постановки твердого [л], чтобы поднялась задняя часть спинки языка, нужно использовать сочетания [л] с заднеязычными согласными и гласными заднего ряда: **кло, гло, оло, улу, лку, лго**.

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

Например, в родном языке студента могут существовать фонемы, противопоставленные по глухости – звонкости, но количество противопоставлений по этому признаку фонем, как правило, не совпадает с количеством звонких и глухих пар русского языка. Могут быть противопоставлены фонемы [т – д], [с – з] и некоторые другие, но отсутствовать противопоставления [п – б], [в – ф], [ш – ж]. Такому студенту необходимо понять, что разница в произнесении звуков [п – б], [в – ф], [ш – ж] такая же, как в произнесении [т – д], [с – з] и других звонких и глухих пар, существующих в его родном языке.

При постановке звуков можно отталкиваться также от аналогичных фонетических явлений русского языка. Например, при усвоении различия звуков [ш – ж] следует вспомнить все другие глухие – звонкие пары согласных русского языка, поставленные ранее, и артикулировать по аналогии. Или при постановке мягкого [л'] рекомендовать студенту произнести его в ряду с другими мягкими согласными, уже отработанными: [и – ми – би – си – зи – ти – ри – ли].

Можно использовать различные приемы аналогии: и по сходству, и по смежности, и по противопоставлению: отталкиваться как от сходного звука родного языка, так и от противоположного, например, ставить русские аффрикаты [ч] и [ц] как глухие варианты звонких [дж'] и [дз], если они имеются в языке учащегося.

Утрирование артикуляции и сознательное видоизменение типичного оттенка звука. При утрированном произнесении звука некоторые неощутимые моменты артикуляции могут стать ощутимыми. Например, подъем средней части спинки языка в артикуляции мягкого [л'] является неощутимым моментом, но если его сознательно усилить и довести подъем средней части спинки языка до касания с твердым нёбом (вместе с передней частью спинки языка), сильно увеличив площадь смычки, то этот момент станет ощутимым, управляемым.

Все признаки артикуляции данного звука не будут нарушены, слабое изменение типичного оттенка не будет восприниматься носителями языка как нарушение нормы. Такое утрирование артикуляционного признака, одновременно с соблюдением всех других ощутимых моментов артикуляции при постановке мягкого [л'], поможет предупредить полумягкое произнесение этого звука и фонологическое смешение мягкого [л'] и твердого [л].

Изменение темпа речи. Замедленное произнесение слога или слова ведет к разложению звука на составные части, что помогает студенту осознать структуру данного звука и правильно его произнести. Например, сначала замедленное произнесение слогов с мягким согласным как дифтонгом (с усилением *и-образного* призвука), а затем ускорение темпа дает нормальное произнесение этих слогов: *миа – мя, вие – ве*, конечно, в том

случае, если студент уже произносит русской [и] и мягкий согласный перед [и] правильно. Также: *чтоа – что*.

Также полезно разложение на составные части слова с сочетанием нескольких согласных: *встреча [ф-с-т-р'-э-ч-а]*.

Ускоренное произнесение слога позволяет избежать излишних вставок в сочетании согласных звуков. Часто при сочетании русских согласных иностранцы вставляют редуцированные гласные [*фстреча*]. Здесь нужно рекомендовать студентам произносить слоги: *тра – стра – фстра – фстря – фстре* и т.п. как можно быстрее.

Психологические приемы. Понять неощутимый момент артикуляции часто помогают образы, представления. Например, при произнесении русского [т] полезен такой совет: произнося этот звук, представьте, что у вас полный рот молока. Такое представление ведет к прогибанию нижней спинки языка.

Помогают правильному произнесению звуков, например, такие советы: произносите мягкие согласные женским голосом, а твердые – мужским; произносите глухие согласные так, чтобы сдуть маленький листочек бумаги с руки, а звонкие согласные так, чтобы этот листочек не сдвинулся с места.

Логопедические приемы. Приемы логопедии, которыми пользуется врач для устранения дефектов речи у детей и взрослых либо у травмированных после операции, могут в какой-то степени послужить и в работе с изучающими русский язык как неродной. Конечно, в задачу преподавателя не входит исправление дефектов речи у учащихся. Но в трудных случаях, когда кому-либо из учеников никак не удастся осуществить артикуляционное движение и правильно произнести звук, преподаватель может оставить этого ученика после занятий и, сидя перед ним, специальным прибором (ложечкой) отодвинуть язык или надавить и отодвинуть, или приподнять в нужном месте. В таких условиях индивидуальная работа может дать гораздо большие результаты, чем на групповых занятиях.

Принципы работы над произношением

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

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

Основной порок имитативного метода состоит в том, что делается ставка на точное, непосредственное слуховое восприятие, тогда как уверенно опираться на слуховые образы нельзя: учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонологической системы своего родного языка: даже изошренное ухо услышит не то, что есть, а только то, что оно привыкло слышать; безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые мы умеем произносить.

Принцип практического владения звуковой стороной языка. Этот принцип предполагает, что основным в обучении произношению является развитие у учащихся не теоретических знаний по русской фонетике, а практических навыков и умений. Принцип сознательного обучения вовсе не обязывает студента овладеть глубокими и всесторонними теоретическими знаниями артикуляции каждого изучаемого звука и его акустической характеристики. Эти знания необходимы преподавателю, который должен

учитывать различную роль отдельных моментов артикуляции гласного или согласного звука, а также его акустических особенностей в работе с учащимися. Учащимся же нужно овладеть лишь теми знаниями, которые практически помогут ему правильно произнести данный звук, слово, предложение.

Например, при постановке русского звука [ш] арабам, в языке которых есть полумягкий глухой шипящий, излишне подробно объяснять сложную артикуляцию этого звука не следует, а нужно все внимание сосредоточить на тех моментах артикуляции, которые обеспечивают твердость данного звука, т.е. то новое, что отличает этот звук от соответствующего звука арабского языка. При этом преподаватель должен давать студенту такие практические советы, которые опираются на ощутимые моменты артикуляции русского [ш]: положение губ, кончика языка, напряженность органов речи.

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

В 1959-1961 гг. А.А. Реформатский развивал в своих статьях мысль о необходимости учета фонологических систем изучаемого и родного языка учащихся при обучении произношению.

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

Требование опоры на родной язык диктуется одной из основных задач обучения произношению – задачей минимизации акцента (в идеале – полного его устранения). **Акцент** – следствие наложения автоматизмов родного языка на язык изучаемый, поэтому контролирование этих первичных автоматизмов должно стать исходным пунктом методики обучения фонетике.

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

Принцип повторяемости и концентричности в подаче материала связан с расположением фонетического материала по циклам, концентрам. Специфика произношения состоит в том, что звуки, слова, интонационное построение предложений участвуют в речи одновременно. В связи с этим возникает вопрос: какие фонетические стороны изучать сначала, а какие – потом? Можно ли сначала поставить все звуки в слогах, а затем отрабатывать различные ритмические модели слов и лишь после этого переходить к интонации? Очевидно, можно, но тогда работа фонетиста будет оторванной от живой разговорной практики. Целесообразней всего изучать все аспекты звуковой стороны речи одновременно, но по циклам, по концентрам, давая в первую очередь элементарные основы, постепенно усложняя материал.

Фонетические курсы

Вводный фонетический курс предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования, а также чтения и даже письменной речи. В рамках вводного курса учащиеся осваивают систему фонетики русского языка, артикуляцию русских звуков, особенности

ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению.

Вводно-фонетический курс продолжается обычно 7-10, иногда 15-20 дней.

Кроме вводно-фонетического курса, существует так называемый **сопроводительный курс фонетики**. Это фиксированная часть обычного урока практики русского языка, занимающая от 5 до 15 минут. Необходимость его вызывается тем, что вводный курс не обеспечивает полной автоматизации произносительных навыков; он используется для так называемой **фонетической поддержки**: ведь далеко не все явления, изучаемые учащимся, окажутся в поле его внимания. Кроме того, есть необходимость комментировать произносительные особенности изучаемого в основном курсе языкового материала. В практике обучения русскому языку есть понятие **фонетической зарядки**: это часть урока, обычно в его начале, специально выделяемая для закрепления и тренировки произносительных навыков.

Существует и еще один, третий, тип фонетического курса – **корректировочный**, или корректирующий. Необходимость в нем возникает, если учащийся (например, студент-филолог или нефилолог), ранее изучавший русский язык у себя в стране, приезжает в Россию для повышения квалификации или завершения образования. В отличие от сопроводительного курса, где учет особенностей родного языка занимает ограниченное место, корректировочный курс обычно связан с опорой на такие особенности – и путем учета их преподавателем, и путем направляемого преподавателем осознания учащимся сходства и различий русской фонетики с фонетикой родного языка, алгоритмов постановки артикуляции и т.п.

Упражнения, направленные на обучение русскому произношению, могут быть постановочными или упражнениями на закрепление. В постановочных, где всегда соблюдается градация трудностей, задачей является произнесение и чтение слогов знакомых, а потом незнакомых слов с двумя и несколькими трудностями, ответ на вопросы, короткие высказывания, чтение отдельных предложений. Сюда же причисляются слуховые и артикуляторные упражнения на противопоставление смешиваемых фонетических явлений. Так, вводно-фонетический курс должен строиться на материале слоговых упражнений, односложных, двусложных и трехсложных слов, фонетически нетрудных словосочетаний и элементарных односоставных предложений. Л.В. Щерба утверждал, что первый год должен пройти в основном под знаком «постановки звуков и их сочетаний» и под знаком упражнений в правильном ритмизировании и интонировании простейших фраз.

Внутри **концетров** содержанием каждого урока по фонетике остается основная последовательность по нарастанию произносительных трудностей: слоги, слова (ритмические группы), словосочетания, фразы, текст. Слуховые упражнения предшествуют артикуляционным, сопровождают их и закрепляют произносительные навыки. Изучение произношения ведется в трех аспектах: 1) обучение правильной артикуляции русских звуков, 2) выработка фонематического слуха, 3) обучение **технике чтения**.

Использование данных психологии при обучении практической фонетике является также одним из основных и бесспорных требований методики. Особо важную роль здесь играют:

- изучение слухового восприятия звуковой стороны речи и развитие фонематического слуха;
- изучение зрительного восприятия текста и внутренней речи при чтении;
- учет зрительной, слуховой и моторной памяти учащихся;
- способы их развития и целый ряд других психологических особенностей овладения иностранным произношением как при чтении, так и в устной речи.

Тема 2. Обучение русской лексике

Трудные вопросы обучения лексике. Лексика – совокупность слов конкретного языка. **Первая проблема**, а соответственно и трудность, стоящая при обучении русской лексике, это большое количество слов. Так, 17-томный словарь русского языка насчитывает 250 тысяч слов, профессиональные словари, к примеру, словарь терминов и понятий медицины, – 900 тысяч слов. Понятно, что усвоить все слова, овладеть ими активно невозможно. Установлено, что словарь взрослого человека составляет 10% всего словарного состава родного языка. Вместе с тем национальная специфика и психологические особенности личности во многом определяет количество слов, необходимых для речевой деятельности. Считают, что молчаливый англичанин пользуется в своей речи 4600 лексическими единицами, у французов и русских эта цифра достигает 7000 слов. Если говорить о великих словесниках, поэтах и писателях, то данные свидетельствуют о том, что словарь А.С. Пушкина насчитывает 21290 лексических единиц, В. Шекспира – 25000 слов. Носителями русского языка активно (**активный словарь**) используется в речи от 3 до 12 тысяч слов, объем словаря зависит от специальности, сферы профессиональной деятельности человека (словарь журналиста, лингвиста, дипломата, политика будет, безусловно, более богатым). **Пассивный же словарь** человека, т.е. слова, которые он встречает в тексте, слышит, но не использует в своей речевой практике намного шире – от 25 до 35 тысяч слов.

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

Вторая проблема связана с тем, какие слова отбирать, т.е. проблема **минимизации**, отбора и организации лексического материала для овладения русским языком на разных уровнях. В методике разработаны **принципы отбора**, на основе которых проводится оценка лексики. Их можно разделить на три взаимосвязанные группы: статистические, методические, лингвистические принципы.

В группу **статистических критериев** относят количественные характеристики лексики: её **частотность** (*критерий, определяющий количество употреблений слова в определенном источнике*) и **употребляемость** (*встречаемость слова в каком-то количестве источников с определенной частотой*). Установлено, что наибольшей частотностью в русском языке обладают местоимения, в том числе личные, притяжательные, указательные, союзы **и, а, но**, глаголы движения и т.д. Употребляемость лексики зависит от ситуации. Так, названия видов транспорта и способов передвижения не относятся к частотной лексике, однако для человека, приехавшего в чужую страну, эти понятия приобретают ключевое значение.

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

Среди **лингвистических принципов** выделяют:

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

- **принцип словообразовательной ценности**, т.е. способности слова образовывать ряд производных: *идти – уйти, выйти, пойти, сойти, перейти*;
- способность слова создавать предпосылки для **языковой догадки** и самостоятельной семантизации: *писатель, читатель, деятель*, в отличие от *бегун, симпатия*;
- **принцип стилистической нейтральности**, что означает выбор слова, не связанного с узкой сферой употребления: *сделать* (общеуп.) – *сработать* (прост.);
- **принцип строевой возможности** слова, ведущей роли определенных единиц для создания высказывания.

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

Минимумы лежат в основе формирования активного словаря. **Активная лексика** включает слова, которыми пользуется человек в продуктивной устной и письменной речи, умеет самостоятельно употреблять. **Пассивный словарь** – лексические единицы, которые учащийся знает, слышит, встречается в тексте, но не употребляет. Пассивный словарь рецептивен. Учащийся знает, как пишется слово, умеет соотносить звукобуквенный комплекс со значением (*постоянный с постоянно*), т.е. увидев, может понять. Пассивный словарь увеличивается за счет **потенциального словаря**, включающего слова, о значении которых учащийся может догадываться по сходству с родным языком (в том случае, если это интернациональная лексика), по словообразовательным элементам, по контексту, т.е. во многом он формируется на основе языковой догадки, с самого начала обучения (интересно, что в русском языке 4 тысячи и 11 тысяч словообразовательных моделей. Умение их соотносить в речи служит средством расширения потенциального словаря).

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

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

- 1) безошибочные действия по выбору лексической единицы адекватной замыслу;
- 2) четкое определение значения лексической единицы;
- 3) правильное сочетание её с другими единицами в речи в соответствии с заданной ситуацией, т.е. сочетание должно быть правильно не только грамматически, но и адекватно речевой задаче;
- 4) соотнесение лексической единицы с синонимами и антонимами;
- 5) овладение правилами конкретного словообразования;

В обучении лексике на начальном этапе выделяется ряд задач:

- 1) обеспечить минимальный словарь для обиходной речи и учебной деятельности учащегося, поэтому подбирается и вводится лексика, объединенная актуальной тематикой: «Учеба», «Мой день», «Моя комната», «Магазин», «Одежда»;
- 2) создать ядро будущего словаря пользователя русским языком как неродным;
- 3) обеспечить лексическую основу для формирования речевых навыков и умений;
- 4) создать лексическую базу для обучения грамматике.

Одна из задач лексического аспекта – обеспечить лексическое наполнение фонетического и грамматического материала, это означает, что обучение лексике подчинено обучению грамматике, фонетике: различение гласных а – о, у – о, а – э, и – э; согласных м, н, в, п, т, д, ф, в, к, г, j – осуществляется в высказываниях с соответствующим лексическим наполнением: *Это дом. Это Антон. Это студент. Антон дома.*

При введении категории рода в словарь учащегося включаются личные местоимения и существительные: *дом, стол, портфель, словарь, комната, деревня, окно, карта*. На уроке введения падежей развитие речевых навыков проходит на основе образца *Студент читает текст*, в лексический словарь урока будут включены слова *писать, смотреть, делать, открывать, закрывать дверь*. Но нельзя давать, к примеру, глагол *радоваться*, если не был введен дательный падеж. Т.е. лексика отбирается с учетом потребностей грамматики.

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

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

Каждая из этих групп должна быть представлена в лексическом минимуме начального этапа. Количество синонимов на начальном этапе минимально, так как большое количество слов близких, но все же различающихся по значению затрудняют их активное употребление. В зависимости от конкретный условий и целей обучения отдельные члены синонимических рядов или вовсе не включаются в минимум, или делятся между активным и пассивным запасом:

активный запас	пассивный запас
врач	доктор
большой	огромный
всегда	постоянно
помогать	способствовать
мешать	препятствовать

Антонимы входят в минимум достаточно емкой группы: *хороший – плохой, большой – маленький, длинный – короткий, друг – враг, помогать – мешать, горячий, теплый – холодный*. Они вводятся в связи с определенной разговорной темой и усваиваются активно. Многозначные слова могут входить в минимум во всех своих значениях, например, *балет* в значении «вид искусства» (*Я люблю балет*) и «театральное представление» (*Я смотрю балет «Лебединое озеро»*), *идти* – способ передвижения и в сочетании с переносным значением этого глагола: *дождь идет, время идет*.

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

При отборе минимума для начального этапа следует выделять не только лексико-семантические, но и лексико-грамматические варианты. Например, глагол *помогать/помочь* формирует такие лексико-грамматические варианты управления, как

помогать/ помочь кому что делать и помогать кому в чем. Первый вариант валентности глагола нужен для активного употребления, второй — для пассивного.

Продуктивные и рецептивные минимумы. Для продуктивных видов речевой деятельности часто требуются иные слова по сравнению с теми, которые необходимы для осуществления рецептивных видов речевой деятельности. **Продуктивные минимумы** составляются на ситуативно-тематической основе в рамках тематики, определяемой программой курса. При составлении минимумов для чтения опираются на частотные словари, которые отражают реальную употребительность слов в текстах, узусе, повседневной речи.

Задачи обучения лексике на продвинутом этапе включают

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

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

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

Группировка лексики на продвинутом этапе проходит по разным основаниям.

Во-первых, это лексика, позволяющая осуществлять коммуникацию в пределах вышеназванных тем, требующая определенной систематизации. Группы парадигматически связанных слов расширяются. К примеру, значительно увеличивается удельный вес слов, обозначающих виды деятельности человека. Так, в группу глаголов мыслительной деятельности для их активного употребления включаются слова: *думать, полагать, считать, знать, рассуждать, рассчитывать, судить*; работа над многозначностью слов соединяется со способами их образования: *говорить, заговорить, заговориться, разговаривать, разговорить, разговориться* и т.п., большой интерес вызывают паронимы, частотность которых в речи увеличивается: *представлять кого кому – предоставлять что; земной (шар) – земельный (участок) – землистый (цвет лица); дружный (коллектив) – дружеский (взгляд, проявление чувств), дружественный (визит)*. Более употребительными в речевой практике изучающих язык становятся омонимы (*тройка, язык* и т.д.), в том числе междисциплинарные (*реакция, право* и т.д.).

Активизируется работа над ассоциативными и словообразовательными рядами: *фотографировать кого, что – фотограф – фотографирование; фотография – фотокарточка – фотоаппарат; фотостудия, фотоателье*; связанными сочетаниями-клише, междометиями: *Как бы не так! Воля ваша! Мать честная! Наше вам! Черт возьми! Ну и ну! Скатертью дорога!*

- Стадии работы над словом:** 1) введение, предъявление слова; 2) закрепление; 3) активизация.

Введение слова. Слово может вводиться изолированно, а затем в предложении, микротексте учащийся может наблюдать употребление слова. Но и тогда, когда слово

предъявляется в предложении, оно должно быть извлечено из него для привлечения внимания учащегося к его особенностям. Дозировка новых слов за урок различна: от 7 до 20 единиц в зависимости от трудностей и этапа обучения.

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

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

Центральным моментом введения слова является информация о его значении – **семантизация слова**. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является её адекватность. Адекватной называется семантизация, отвечающая статусу слова в данном или однородных контекстах. На примерах и способах семантизации мы остановимся ниже.

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

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

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

Основные подготовительные лексические упражнения представляют собой:

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

Важное место среди упражнений рецептивного типа принадлежит упражнениям, специально направленным на развитие у учащегося языковой догадки о значении нового слова через анализ слова и контекст.

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

Коммуникативные упражнения включают так называемые продуктивные упражнения:

- а) ситуативные (ситуации могут задаваться различными средствами: наглядными, с помощью текста, видеоматериалов, связанных с изучаемой темой);
- б) рассказ или сочинение на заданную тему.

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

Способы семантизации лексики

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

методические факторы:

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

психологические факторы:

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

лингвистические факторы:

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

Способы семантизации делятся на две группы: переводные и беспереvodные.

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

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

- 1) **использование наглядности** – предметной (непосредственная демонстрация предмета); изобразительной (предъявление рисунка, схемы); моторной (предъявление действия и называние его). К примеру, существительные можно семантизировать путем демонстрации предметов и их изображений: картинка, фотография, репродукция; глаголы – с помощью иллюстративных действий, движений, мимики, пантомимики или рисунка; прилагательные – путем демонстрации разных предметов, различных по цвету, форме, размеру, узору; числительные – на основе картинки с разным числом предметов, а также самих предметов: часов, календаря, таблиц, расписания; наречия – с помощью различных указателей: часов – *рано, поздно, часто*; географических карт – *далеко, близко*;

местоположения – *в аудитории, на столе, в столе*; местоимения – с участием в семантизации обучаемых (личных местоимений *он, ты, я* и того, что принадлежит обучающим – притяжательные местоимения *моя, его, свой*); предлоги – путем соотнесения предметов в классе, специальных рисунков (предмет в предмете, на предмете). Чаще эти способы привлекаются на начальном этапе обучения. С помощью наглядности семантизируются: конкретные предметы; пространственные понятия и ориентиры; объекты и др.;

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

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

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

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

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

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

Особенности обучения русской фразеологии. Формирование фразеологического словаря на неродном языке идет параллельно с формированием лексического запаса, но менее интенсивно, в основном за счет тех устойчивых единиц, которые совпадают в родном и изучаемом языках по словарному составу, грамматической структуре, стилистической окраске. Не будучи включенными в активный словарь, они могут использоваться в оценочных репликах преподавателя: *как снег на голову, светлая голова, золотое сердце, мастер на все руки, махнуть рукой* и ряд других.

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

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

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

Анализ подтверждает, что употребление фразеологизмов возможно в случае четкого представления об их значении, стилистической принадлежности, ситуативной отнесенности.

Ни педагог, ни учащиеся не должны «засушивать» свою речь, акцентировать внимание лишь на правильной грамматике. Средством придания речи выразительности являются цитаты, крылатые выражения, афоризмы (от греч. *крылатое изречение*). Они, бесспорно, пригодятся в повседневной речи изучающего русский язык: *Миру мир!* (лозунг); *Без книг нет знаний* (А. Лобачевский); *В спорах рождается истина* и др. Так же как и фразеологизмы, они могут быть национально обусловлены, поскольку отражают обряды, традиции народов России, их наблюдения за жизнью: помимо крылатых выражений (*в Европу прорубить окно*) в словарь учащегося входят приметы *сухой март и мокрый май делают хлеб добрым, есть еще порох в пороховница*» (Н.В. Гоголь), каламбуры *молодая была уже немолода* [И. Ильф и Е. Петров]. Не все фразеологизмы и крылатые выражения требуется давать на начальных этапах обучения русскому языку, это задача продвинутых этапов, когда учащиеся накапливают достаточный лексический материал. Однако есть некоторые исключения, к примеру, фразеологизмы, имеющие воспитательно-педагогическое значение: *Повторение – мать учения, Делу время – потехе час, Без труда не вытащишь рыбку из пруда* – следует вводить в активный обиход как достаточно употребительные оценочные выражения в речи носителей русского языка.

Особенности обучения детей-билингвов русской лексике. Освоить в детском возрасте такой же объем лексики на неродном языке, как и на родном, сложная

практическая задача, решение которой облегчается при погружении ребенка в языковую среду. Тем не менее отбор слов не должен носить хаотичный характер: в словарь необходимо включать те единицы, которые актуальны для полноценной жизни и благополучного эмоционального психофизического развития детей. Усвоение большого числа слов растянуто по времени, происходит постепенно, начинается с наиболее употребительных, постепенно усложняющихся по форме (прибавляются приставки, суффиксы) слов.

Наиболее рациональный путь – введение слов не по одному, а ассоциативными блоками, потом организуется тщательная работа по запоминанию, узнаванию, отождествлению, закреплению, вызыванию из памяти, употреблению лексических единиц.

Группируются слова как по смыслу, так и по тематико-ситуативному принципу, по употреблению в речи. Авторами книги «Многоязычие в детском возрасте» [с. 219] предлагается следующим образом связать с рядами слов лексическую единицу мяч:

- 1) *кукла, машина, мишка, пирамидка* – как игрушка;
- 2) *шар, шарик, круг, колобок, солнце* – по форме;
- 3) *играть, бросать, кидать, ловить, поймать, катить, надувать, ударять по...* – по действию, которое можно совершать с мячом;
- 4) *лететь, прыгать, стучаться, ударяться, отскакивать, катиться, лопнуть* – по действию, которое совершает сам мяч;
- 5) *круглый, синий, разноцветный, кожаный, резиновый, футбольный, маленький* – по признакам мяча;
- 6) *волейбол, футбол, баскетбол, поло, лапта, регби, гандбол* – по названию игр, где нужен мяч.

Кроме того, мяч, как и многие другие вещи можно *помыть, запачкать, купить, подарить, нарисовать, положить, спрятать, взять* и т.д.

Итак, при работе над словарем актуальны такие принципы:

- 1) следует усваивать все самые употребительные случаи использования конкретного слова;
- 2) следует работать над словами с учетом их реальной связи друг с другом.

Вот, к примеру, как эти принципы позволяют отобрать прилагательные для активного словаря детей. Набор используемых в речи ребенка прилагательных, как правило, небольшой; они обозначают в основном качества и свойства предметов.

- 1) качества: *хороший – плохой, добрый – злой, веселый – грустный*;
- 2) форма: *большой – маленький, высокий – низкий, длинный – короткий, толстый – тонкий*;
- 3) названия цветов: *белый, красный, темный – светлый*;
- 4) состояние: *холодный – теплый – горячий – жаркий, сухой – мокрый, новый – молодой – старый, чистый – грязный*;
- 5) вкусовые качества: *сладкий – соленый – кислый – горький*;
- 6) материал: *деревянный, металлический – пластмассовый*;
- 7) Другие свойства и качества: *пушистый – колючий, ровный – неровный, тяжелый – легкий, твердый – мягкий*.

Как видим, прилагательные в основном вводятся попарно, в сопоставлении. На занятиях они могут быть наглядно продемонстрированы: *длинный – короткий* (путем измерения), *сладкий – соленый* (пробуя на вкус), *тяжелый – легкий* (поднимая предметы) и т.д. Вводимые прилагательные соединяются с большим количеством определяемых слов, «проигрываются» в значимых для детей ситуациях. Например, дети любят говорить по телефону. Эту ситуацию можно использовать при работе над словарем, попросив а) назвать цифры номера; б) сымитировать короткие (*дзинь*) и длинные (*дзииннь*) гудки; в) проделать необходимые действия (брать – класть трубку, здороваться – прощаться,

представляться – спрашивать, кто звонит, передавать информацию, просьбу, приглашение и т.д.).

Естественно, что наиболее оптимальным в обучении лексики признается не механическое заучивание слов, а связь лексики с личным опытом, воспоминаниями, эмоциями детей, что позволяет сделать возможным чтение детской литературы. В тексте слова варьируются, меняют грамматическую форму, приобретают новые значения, в том числе переносные.

В целом на протяжении детского периода обучения словарь достаточно подвижен, характеризуется переходами, контактами между активным и пассивным запасом, значение слов то расширяется, то сужается, то переносится на новые или нетипичные ситуации; многие слова входят в детский обиход в иной, чем словарная, форме: так, первичным в усвоении может оказаться слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом (козленочек, зайчик).

В основе методики работы над русской лексикой лежат общеметодические принципы работы с детьми:

- активное общение;
- игра;
- занимательность;
- наглядность;
- цикличность, повторяемость;
- систематичность;
- гибкость, доступность, вариативность;
- воспитательный эффект,

а также специальные методические принципы:

- отбора языкового материала на основе его частотности, доступности, тематической содержательности, представленные в повседневном общении;
- опоры на родной язык и культуру; взаимообогащения языков и культур;
- индивидуального учета уровня языкового и речевого развития ребенка;
- использования игровых методик обучения общению на неродном языке: сенсомоторные, манипулятивные, конструкторские, настольно-печатные, подвижные, ролевые, театрализованные, фольклорные и др. игры.

Тема 3. Обучение русской грамматике

Место грамматики в системе обучения русскому языку как неродному. Герберту Спенсеру принадлежат справедливые слова: «Основная цель образования – это не знания, а действия на основе полученных знаний». Эту мысль можно в полной мере отнести к проблемам, касающимся обучения иностранцев русской грамматике.

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

Значение овладения грамматикой определяется тем, что в силу обобщающего характера своих законов, знание грамматики облегчает овладение языком.

В разные периоды, в различных методах грамматике отводилась то первостепенная, то второстепенная роль. Известно, что в XVIII-XIX вв. был широко распространен **грамматико-переводной метод** обучения, сохранявший ведущую роль вплоть до начала первой мировой войны. Цель обучения сводилась к овладению системой

языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный. Это был так называемый **грамматический тип обучения**, при котором приоритетным становилось усвоение грамматических форм и структур. Потребность в овладении устной речью привела к падению интереса к грамматико-переводному методу обучения и его вытеснению **прямыми методами**: натуральным (М. Берлиц, Ф. Гуэн), прямым (Э. Силоно, К. Брон) и их более современными модификациями – аудиовизуальным (П. Губерина, П. Риван), аудиолингвальным (Г. Фриз, Р. Ладо).

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

В «Методическом руководстве для преподавателей русского языка иностранцаМ» [Костомаров, Митрофанова 1978] утверждается, что «коммуникативность отводит грамматике служебную роль в процессе овладения языком, подчиняет ее целям развития устной и письменной речи учащихся». Это означает, что в практике обучения отсутствуют чисто грамматические уроки, чисто теоретические объяснения. От учащихся не требуется знания всей совокупности правил или формулировок по употреблению того или иного явления языка. Грамматический материал вводится так, что учащийся сразу же включает его в речь. Однако уже в 1990 г. в «Методике преподавания РКИ» эти же авторы утверждают наличие двух стратегий формирования коммуникативной компетенции – речевой и языковой. В первом случае речевой материал систематизируется на интенционально-смысловой основе, при этом коммуникативно-речевые умения и грамматические навыки формируются параллельно. Второй путь – систематизация материала на формально-грамматической основе. Таким образом, в современной методике намечается поиск согласования коммуникативного и системного подходов в обучении русскому языку как новому, неродному.

Теоретическая и практическая грамматика. В методике существуют различия между практической и теоретической (описательной) грамматикой. Известно, что **теоретическая грамматика** классифицирует слова по их обобщенному значению, выделяет части речи – знаменательные и служебные – и описывает их; рассматривает способы сочетания слов и функции слов в предложении. В теоретической грамматике материал представлен линейно, обобщенно, систематизированно. Теоретическая грамматика как раздел лингвистики, исследующий систему языковых норм и категорий, стремится, таким образом, к максимально полному и разностороннему описанию типов образования слов (префиксальный, суффиксальный), словосочетаний, предложений. Эти описания, безусловно, используются в методике. Вместе с тем практика обучения актуализировала вопрос создания не просто практической грамматики, а **грамматики педагогической**, которая учитывает психологические закономерности процесса усвоения нового языка, стадии формирования речевых умений и навыков, проблемы интерференции. Методика проводит и собственные описания языкового материала. Цель этих описаний иная. С одной стороны, перед методистами стоит задача выделить общий корпус тех грамматических явлений, которые необходимы для овладения устной и письменной речью на русском языке в пределах целей и задач конкретного этапа обучения, уровня владения языком (это – задача отбора грамматического материала). С другой стороны, в общем корпусе отобранного материала каждое явление должно быть проанализировано с точки зрения трудностей, заключающихся в нем для определенного контингента учащихся. **Грамматика, выделенная и описанная в методических целях (как объект усвоения), и составляет учебный грамматический материал.**

Выделение и описание грамматического материала как объекта усвоения проводится с учетом целого комплекса **факторов**. Важнейшие из них – **цели, уровень, этап** обучения, а также **учет** влияния **родного языка** на усвоение нового для учащихся русского языка. При достижении коммуникативных целей обучения имеет место *не изучение теории языка, а практическое овладение речью на ином языке*. Языковые знания, в

том числе знания из области грамматики, рассматриваются в практическом курсе (в отличие от теоретического) не как цель, а как **средство** овладения практическими навыками и умениями неродной речи.

Когда человек изучает новый для него язык, он сначала сознательно употребляет языковые единицы в соответствии с изученными правилами, отрабатывая каждую речевую операцию и действие. Затем он достигает уровня автоматического пользования языком, то есть наступает период владения им. На уровне владения языком коммуникант не думает, как он должен построить фразу, его внимание направлено на то, что он хочет сказать или какую мысль хочет выразить его собеседник. При этом правила, отвлеченные грамматические понятия используются в речи неосознанно, автоматически.

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

Отбирая грамматический материал в учебных целях, мы снабжаем учащегося «строительным материалом» – формами, типовыми образцами предложений, а также сообщаем ему, как нужно пользоваться данным материалом. **Объект усвоения** для учащегося составляют, таким образом, **языковые единицы**, функционирующие в речи (слова, сочетания слов, предложения), **правила** построения, объединения и **употребления** языковых единиц, базирующиеся на знаниях об устройстве и функционировании языка, и сами **речевые действия**, которые учащийся должен научиться осуществлять в процессе общения. Установлено, что в процессе овладения новым языком различные группы учебного материала усваиваются по-разному: грамматические формы (окончания, суффиксы, схемы построения предложений) – преимущественно путем запоминания, а грамматические понятия (род, число, падеж и т.п.) и правила употребления форм – преимущественно на основе осмысления.

В соответствии с ориентацией обучения новому языку на освоение видов речевой деятельности в методике разграничиваются пассивная, **рецептивная**, активная, **продуктивная грамматика**. **Активная** и так называемая **пассивная** грамматика различаются не только по характеру использования приобретенных знаний в речевой деятельности, но и по составу. Активная грамматика при описании языковых явлений идет от смысла к форме; при составлении грамматического минимума можно строго ограничить материал, отобрав самые употребительные способы выражения смысловых отношений и исключив синонимические. Пассивная грамматика служит для анализа смысла сказанного или написанного; при отборе пассивного грамматического материала принцип исключения синонимических конструкций не может быть использован, так как речевые произведения, которые должен понимать учащийся в процессе обучения, могут содержать актуальные в общении грамматические синонимы.

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

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

Отбор грамматического материала базируется также на принципах тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка. Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический *комментарий*, *правила*, *схемы*, *таблицы*, *контекст*,

речевые модели и речевые образцы. При практической направленности занятий обучение грамматике сводится к формированию у учащихся **грамматических навыков** в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

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

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

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

Во многих языках категория рода представлена формами двух родов – мужского и женского. При этом существительные, называющие один и тот же предмет, могут принадлежать в разных языках к различным «*грамматическим*» родам. Например, в русском языке слова *дом*, *стол*, *урок* – мужского рода, во французском и испанском – женского; а слова *страна*, *карта*, *книга*, *газета*, напротив, мужского. Сосредоточивая внимание на смысле высказывания, учащиеся невольно используют автоматизированные в употреблении грамматические понятия родного языка и допускают такие ошибки, как *эта стол*, *интересный книга*. В языках народов Средней Азии род определяется по принципу, кому принадлежит объект – мужчине или женщине; отсюда ошибки типа *моя шкаф* (т.е. шкаф, которым пользуется женщина) и т.д.

Еще один пример. Грамматическая категория рода связана со смысловой стороной существительных только в том случае, если это существительные одушевленные. Существительные неодушевленные в русском языке могут принадлежать к трем родам: мужскому, женскому или среднему. Если в родном языке категория рода имени отсутствует, то это грамматическое понятие требует специального объяснения, причем требуется усвоить не только родовые окончания имен, но и способы согласования слов в предложении.

Требуют специального внимания и те случаи, когда в русском языке не представлено грамматическое понятие, имеющее грамматическое выражение в родном языке учащегося. Учащиеся невольно пытаются найти в русском языке формы, выражающие понятия их родного языка. Например, вместо неопределенного артикля употребляют числительное *один*. Это приводит к ошибкам в речи и затрудняет понимание высказывания.

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

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

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

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

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

Работа над новым грамматическим материалом ведется по возможности на знакомой лексике. Фонетические трудности отрабатываются предварительно, в процессе фонетической зарядки, что и позволяет сосредоточить внимание учащегося на грамматическом явлении, которое представляет для него в данный момент главный объект усвоения. Например, при введении и отработке формы прошедшего времени глаголов необходимо в ходе фонетической зарядки повторить произношение [л] твердого и [л'] мягкого. Впервые форму прошедшего времени целесообразно продемонстрировать на тех глаголах, которые учащиеся уже научились употреблять в форме настоящего времени.

В методике широко распространен **способ подачи лексико-морфологического материала на синтаксической основе**, то есть работа на уроке ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом

фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи. Факты языка предстают перед учащимися в виде живых, функционирующих в реальном речевом общении коммуникативных единиц. При этом нарушается традиционная последовательность материала, принятая в «классических грамматиках»: имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол и т.д. Уже на первом занятии учащиеся знакомятся и с существительным, и с местоимением; и с утвердительным, и с вопросительным предложением, но каждое из этих явлений дается в очень ограниченном объеме (*Ашот студент? – Да, он студент; А вы студент? – Да, я тоже студент*).

«Нарушается» в практическом курсе русского языка и «академическая» последовательность изучения падежей. Каждая падежная форма в русском языке способна выражать несколько значений. В практическом курсе учащиеся, как правило, знакомятся сначала с одним значением данного падежа, а затем постепенно и с другими значениями. Например, знакомство с предложным падежом обычно начинается с предложно-падежных сочетаний, отвечающих на вопрос *где?* (*в столе, на столе*), позже вводится значение времени (*в январе, в начале урока, в 1999 году*) и значение объекта мысли и речи (*говорить, думать, мечтать – о ком? о чем?*). При этом важно дифференцировать в материале типовое (общие правила) и единичное – исключения, например: *на полу*. Исключения изучаются лексически, то есть словоформы заучиваются как новые слова.

Типовой грамматический материал располагается в **концентрической последовательности**: представление о каждом грамматическом явлении все более и более углубляется и расширяется. Допускается лексическое изучение грамматического материала – так называемое **лексическое опережение** – когда какая-либо трудная для усвоения грамматическая форма вводится сначала без грамматических объяснений, как лексическая единица. Например, усвоению форм родительного падежа множественного числа существительных способствует предварительное лексическое введение (заучивание) сочетаний числительных *один, два, три, четыре, пять...* с существительными *рубль, книга, ученик* и т.п. Концентрическое расположение грамматического материала позволяет систематически проводить грамматические обобщения, необходимые для формирования у учащихся способности свободно пользоваться изученным материалом в естественных ситуациях речевого общения.

Принцип комплексности в системе занятий можно рассматривать еще в одном аспекте – применительно к системе учебных действий с изучаемым материалом, которые, собственно, и составляют учебный процесс. В число учебных действий входят: а) ознакомление с новым материалом; б) тренировка в осуществлении определенных действий с конкретным материалом (в речи); в) контроль правильности понимания и выполнения действий. На отдельном уроке или даже в целом разделе курса может преобладать какой-нибудь один из видов учебных действий. Типичным примером могут служить контрольные работы и итоговый контроль (тексты). Однако, как правило, перечисленные основные разновидности учебных действий даже в пределах одного занятия и его этапов выступают в комплексе, причем не в линейной последовательности, а во взаимодействии и взаимосвязи. Ознакомление с новым языковым материалом в его функциональном речевом употреблении наиболее успешно проходит в процессе выполнения действий по аналогии к предложенному образцу, то есть в процессе выполнения упражнений определенного типа. В то же время **упражнение** выступает как **главный способ тренировки**. При введении нового понятия необходимо сразу же проконтролировать правильность его понимания, иначе учащиеся будут ошибаться в использовании данного материала в речи. Целый ряд грамматических понятий может быть самостоятельно выведен учащимися в процессе выполнения упражнений «на наблюдение» или обобщающих, систематизирующих. Многие виды упражнений служат, кроме прочего, средством контроля.

Комплексным (не аспектным) является учебное **занятие** с точки зрения использования в нем видов речевой деятельности. Чтение используется при ознакомлении с новым грамматическим материалом, когда текст наполняется «нужными» грамматическими единицами; на уроке устной речевой практики учащиеся выполняют заданные речевые действия (выражают согласие, возражают, привлекают к себе внимание товарищей по группе и т.п.), причем делают это, используя определенные языковые средства. «Разговорные» темы также связаны с изучением определенных грамматических тем. Например, при работе над темой «Город» изучаются параллельно предложно-падежные формы локального значения (значения местонахождения: *в Москве, на улице, на площади* и т.д.); тема «Моя будущая профессия» требует изучения творительного падежа существительных, употребленного в составе сказуемого (*Я буду инженером; Максим хочет быть космонавтом; Таня хочет стать учительницей* и т.п.). Письмо служит и средством контроля, и средством отработки изучаемого языкового материала, в частности грамматического (определенные виды диктантов, сочинений, изложений).

Следовательно, комплексный подход к организации учебного процесса не исключает выделения одного языкового аспекта в качестве главного на данном занятии. Далее мы будем говорить о приемах работы над грамматическим материалом, имея в виду комплексную систему организации обучения в целом.

Начало обучения языку ограничено темами, связанными с актуальными для новой языковой среды ситуациями: «Знакомство», «Семья», «Мой дом», «В магазине», «В столовой», «Транспорт» и т.д.

В пределах этой тематики идет активизация грамматического материала. Обучению падежной системе должно предшествовать обучение роду имен существительных.

Понятие и функции рода в русской грамматике и речи. У большинства иностранных учащихся эта категория не вызывает трудностей, потому что род есть во французском языке, частично в английском: *man, woman*. Но есть языки, где такая категория отсутствует, например, монгольский. Либо есть несовпадения в родах; сравним французские и русские слова:

le party – партия;

le classe – класс;

le groupe – группа.

Поэтому многим учащимся родовые формы нужно заучивать и в результате многочисленных тренировок удерживать их в памяти.

Для работы необходимо создать у учащихся запас слов – имен существительных разного рода с разными вариантами окончаний, например, мужского рода:

- 1) с основой на твердый согласный – *стол*;
- 2) с основой на мягкий согласный – *словарь*;
- 3) с основой на *j* – без окончания – *трамвай*.

Все остальные существительные мужского рода учащиеся будут разносить по этим типам, например:

стул – типа *стол*;

портфель – типа *словарь*;

чай – типа *трамвай*.

Формы женского рода можно разделить на 4 группы:

- 1) существительные с твердой основой и окончанием **-а** – *комната*;
- 2) существительные с мягкой основой на **-я** – *деревня*;
- 3) существительные с основой на *j* и орфографическим окончанием **я** – *аудитория*;
- 4) существительные с мягкой основой без окончания – *тетрадь*.

Следует обратить внимание учащихся на существительные типа *словарь* и *тетрадь*, указав, что это разные родовые формы, их нельзя смешивать.

В большинстве современных учебников русского языка грамматический материал подается в схемах, таблицах, а также имплицитно (скрыто) – в речевых образцах, через тексты, диалоги, систему упражнений. Основная и наиболее эффективная форма имплицитного представления грамматического материала в корпусе урока учебника – **система речевых образцов**, которая позволяет не только подать его на комплексной основе, но и отработать по этапам формирования речевых умений и навыков.

Остановимся подробнее на системе речевых образцов. Под **речевым образцом** понимается типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, маленький диалог), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий определенное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других высказываний по аналогии. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время строится на основе абстрагированной обобщающей модели. Речевые образцы используются как при презентации нового материала, так и при его отработке. Исходной единицей при построении системы речевых образцов служит минимальное предложение, использующее структурную схему предикативной основы (простое распространенное предложение в настоящем времени, утвердительной форме): *Мальчик читает; Виктор студент; Холодно* и т.п.

Грамматические явления, которые составляют **ядро грамматического минимума** начального этапа, – падежная система, спрягаемые формы глагола, виды глагола, глагольное управление, притяжательные и указательные местоимения, прилагательные.

Русская предложно-падежная система и ее функции в речи. Практическое овладение русским языком оказывается делом нелегким из-за наличия в нем падежной системы. Процесс осмысления и усвоения многозначности падежей (40), многообразия флексий (250), формоизменений (чередований) не способствует быстрому овладению языком. Первая трудность – **проблема отбора падежей**. В разных учебниках это представлено по-разному. При работе над косвенными падежами одни начинают с винительного (прямого объекта), другие – с предложного (места). Авторы некоторых пособий придерживаются принципа горизонтальной подачи падежа, то есть дают текущие значения одного падежа, закрепляя это на материале разных частей речи, затем вводят следующий падеж. Другие вводят падеж концентрическим способом, то есть сначала представляют наиболее значимые для речевой практики значения всех падежей на материале существительных единственного числа и местоимений. Есть и другие варианты. Особый интерес представляет работа О.С. Аркадьевой «Употребление падежей в речи», где автор предложил обоснованную систему подачи падежей при обучении русскому языку с нуля, в частности указывается, что имя существительное – самая распространенная часть речи в русском языке, в лексическом минимуме начального этапа существительные составляют 50 % всех слов.

Существительные должны быть заучены до автоматизма и безошибочно отнесены к одной из нужных групп в записи и на слух. Таким образом заучивают 10 форм-образцов – 3 мужского рода, 4 женского рода, 3 среднего рода.

Знакомство с **прилагательными, притяжательными местоимениями** возвращает учащихся к проблеме согласования в роде, что отрабатывается в следующих упражнениях:

- 1) замените существительные личным местоимением: *словарь лежит там – он...;*
- 2) составьте словосочетание: *друг – мой друг – тетрадь (моя);*
- 3) вместо точек вставьте местоимение *этот, эта, это* или прилагательное: *Где ... газета? – Где эта газета?*
- 4) замените существительное словами из скобок, меняя форму глагола (если учащиеся знают прошедшее время): *Моя книга лежала на столе (журнал);*
- 5) задайте вопрос по образцу (именительный падеж) – *Словарь. Чей это словарь? Книга. Чья...?*

Работа над русскими падежами

Винительный падеж прямого объекта (неодушевленный). Овладение падежной системой может начинаться с винительного падежа прямого объекта (на примере неодушевленных существительных). Учащиеся к тому моменту уже знают двучленные структуры типа: *Это студент. Студент читает.* Их следует превратить в трехчленные с прямым дополнением в винительном падеже: *Студент читает журнал.* Почему выбирают существительные прежде всего мужского и среднего рода: эти существительные не меняют своей формы в винительном падеже, то есть реализуется **принцип одной трудности**. Но чтобы работа была достаточно закреплена, учащиеся должны знать определенное количество переходных глаголов в спрягаемых формах (*писать, читать, знать, слушать, видеть, любить, купить*) и достаточное количество существительных неодушевленных, которые могли бы выступать в качестве прямого объекта (*карандаш, текст, телевизор, фильм*). Начинать нужно с введения форм со слуха. Слова уже известны учащимся, но они не были еще таким образом соединены в предложение. Далее установить, что трехчленная структура – если это существительные мужского и среднего рода – не меняет своей формы (как начальная, именительный падеж). Затем, когда закреплена мужской и средний род, можно переходить к формам женского рода, обращая внимание на то, что существительные женского рода меняют окончание **а(я)** на **у(ю)**. Эти наблюдения (слуховые) могут быть зафиксированы в виде речевого образца (от значения к форме). Далее необходимо выяснить, на какой вопрос отвечает третий член структуры; указать: на вопрос *что?* отвечает неодушевленное существительное. Если же это одушевленное существительное, то будет другой вопрос. Обращается внимание на родовые окончания, переходные / непереходные глаголы: *купить, но отдыхать; делать, но гулять*; на женский род типа *тетрадь*, не меняющий свою форму. Внимание при введении глаголов обращается на тип глагольного управления (*брать – взять что?*); на сочетаемость (*организовать вечер, митинг, собрание*).

Широко используется наглядность:

- 1) Что вы видите на рисунке (*стол, стул, телевизор, шкаф, диван, кресло, книга*)?
- 2) Что можно купить? Продолжите предложение: *Дайте, пожалуйста, ...*

и система упражнений типа:

- 1) Ответьте на вопросы: *Вы любите...?*
- 2) Ответьте на неполный вопрос: *Вчера я смотрела фильм. А вы?*
- 3) Задайте вопросы по образцу: *Вчера я читала книгу. Что вы читали?*
- 4) Обратитесь к товарищу с просьбой. *Дай, пожалуйста, книгу.*

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

- 1) на примерах показать разницу между существительными, обозначающими явления неживой и живой природы;
- 2) обратить внимание на то, что окончание мужского рода другое: **а, я** (*брата, преподавателя*) и сопоставить его с окончанием неодушевленных существительных: *Я люблю спорт – брата*;
- 3) обратить внимание на то, что женский род имеет окончание **у(ю)** (одушевленные и неодушевленные существительные) и нулевое: *студентку, Таню, дочь* и т.д.

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

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

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

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

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

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

Иванова	Анна	Петровна
фамилия	имя	имя отца
 - б) производная, уменьшительная (неофициальная) форма:
Анна – Аня (женский род), Иван – Ваня (мужской род);
 - в) собственные имена изменяются так же, как и нарицательные, по тем же типам;
 - г) иностранные имена меняются: **Жак – Жака**
и не меняются: **Мадлен**, т.е. не меняется мужской род на гласный и женский род на согласный.

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

Ошибки трудно изжить в речи: причины в том, что во многих языках эта структура личная, в русском языке – безличная. Отработка данного значения родительного падежа связана с употреблением глаголов в настоящем, прошедшем, будущем времени и с отрицанием: *Вчера (завтра, скоро) у нас (была, был, было, были) экскурсия, вечер, собрание, уроки. – Вчера у нас не было (экскурсии, вечера, собрания уроков)*.

	лекции		лекций
<i>Завтра будут</i>		<i>Завтра не будет</i>	
	уроки		уроков

Правило: глагол *быть* в отрицательной структуре прошедшего времени имеет форму среднего рода, а в будущем времени – 3-го лица единственного числа.

Как известно, родительный падеж с отрицанием используется в том случае, когда кто-то не может выполнить просьбу собеседника: *У тебя есть книга? – У меня нет книги.*

Система упражнений на отработку отрицательной конструкции с использованием родительного падежа включает задания с разнообразными предметами, которыми пользуются учащиеся: *книга, ручка, тетрадь, портфель, мел, мобильный телефон* и т.д. Привлекая наглядность, педагог может предложить учащимся сравнить рисунки и ответить на вопрос, какие предметы есть на столе Николая и каких предметов нет на столе Дениса. В систему упражнений могут быть включены подготовительные и коммуникативно-речевые упражнения, например: *Ответьте отрицательно на просьбу товарища, Проверните мнение друга: У нас в школе нет хорошей библиотеки»* и др.

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

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

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

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

Дательный падеж со значением лица, к которому направлено движение – *Я иду к другу* – частотен в речи. Вместе с тем его осознание затруднено смешением со структурами *Я иду в школу (в театр)* и *Я был у друга.* Возникает **внутриязыковая** (смещение русскоязычных грамматических структур) **интерференция**. Отсюда вывод о необходимости разграничения данных выше структур в методически оправданной последовательности их подачи (интервалы введения смешиваемых структур должны быть

достаточными для выработки автоматизма их употребления в речи) и их тщательной проработки.

Итак, логика работы может быть следующей:

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

На основании данных рекомендаций создается методически целесообразная система упражнений.

Предъявление следующих значений русских падежей:

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

Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола

Спрягаемые формы глагола. Овладение спрягаемыми формами происходит непросто. В речи неносителя русского языка можно встретить ошибки такого типа: «Я сознаваю свою ошибку» или «Эти слова мне не принадлежат». Такого рода ошибки возможны, когда идет интенсивное накопление глагольной лексики. Это объясняется тем, что учащийся, не зная системы классов, при встрече с новым глаголом не может самостоятельно отнести его к нужному типу. Трудности вызывает у учащихся и постановка ударения в спрягаемых формах, что приводит к нарушению нормативности, а в ряде случаев – к непонятности речи.

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

	Класс	Спря- же- ние	Инфинитив/ Прошедшее время	Настоящее время	Пример
Продуктивный класс	1 кл.	1	<i>а</i> <i>е</i>	<i>ај</i> <i>еј</i>	<i>читать</i> <i>белеть</i>
	2 кл.	1	<i>ова</i>	<i>уј</i>	<i>рисовать</i>
	3 кл.	1	<i>ну и согл.</i>	<i>н</i>	<i>прыгнуть</i> <i>мерзнуть</i>
	4 кл.	2	<i>и</i>	<i>мягк. согл.</i> <i>шипящий</i>	<i>варить (варю)</i> <i>сушить (сушу)</i>
Непродуктивный класс	5 кл.	2	<i>а</i> <i>е</i>	<i>мягк. согл.</i>	<i>спать /сплю</i>
	6 кл.	1	<i>а</i>	<i>согл.</i>	<i>писать (пишу)</i>
	7 кл.	1	<i>з-с</i>	<i>согл.</i>	<i>нести (несу)</i>
	8 кл.	1	<i>на глаг. (+ чь)</i>	<i>заднеяз. или</i> <i>шипящий</i>	<i>печь/пеку</i>
	9 кл.	1	<i>ере/ инфинитив</i>	<i>р р'</i>	<i>тереть/тру</i>
	10 кл.	1	<i>оло, оро</i>	<i>ј'</i>	<i>колоть/колю</i>
	11 кл.	1	<i>и</i>	<i>рј'</i>	<i>бить/бьет</i>
	12 кл.	1	<i>и, у, е</i>	<i>иј, ој, еј, уј</i>	<i>гнить, мыть,</i>
	13 кл.	1	<i>ава</i>	<i>н, н', м, м'</i>	<i>брить</i>
	14 кл.	1	<i>а</i>	<i>ен (')</i>	<i>давать</i>
	15 кл.	1	<i>е</i>	<i>ан (')</i>	<i>жать/жну</i>
	16 кл.	1	<i>а</i> <i>и</i>	<i>ив (')</i>	<i>поднять/ подниму</i> <i>стать/стану</i> <i>жить/живу</i>

Если учащимся своевременно не дать нужных знаний, а заставить их механически выучить спряжение указанных глаголов, то создастся довольно пестрая и даже хаотичная картина. Могут возникнуть вопросы, почему *читать* и *писать* имеют одинаковую структуру инфинитива, одинаковые окончания в спрягаемых формах, но в одном случае при спряжении остается (*читаю*), а в другом нет (*пишу*). Похожи *писать/лежать, говорить/пить*, но при спряжении у них используются разные окончания. То же самое наблюдается и с ударением. У глагола *читать* ударение приходится на одну и ту же гласную, а у *писать* тип ударения подвижный.

Какими же сведениями должны обладать учащиеся? Конечно, невозможно познакомить учащихся одновременно со всеми продуктивными и непродуктивными классами русского языка, но общие сведения по этому вопросу у них должны быть. Им должна быть понятна *идея*, что для глаголов одного класса характерна определенная система окончаний, так же, как при склонении существительных, и принцип соотношения основы инфинитива и основы настоящего времени. Кроме того, учащиеся должны иметь представление о трех типах ударения:

- неподвижном, фиксированном, свойственном инфинитиву и сохраняющем свое место во всех формах (*читать, делать*) – А;
- подвижном, характер которого состоит в следующем: в инфинитиве и форме 1 лица единственного числа ударение падает на последний слог, во всех других формах настоящего и будущего времени переносится на предшествующий (*писать*) – Б;
- неподвижном, последовательно сохраняющемся на окончании во всех личных формах (*говорить*) – В.

В методических целях целесообразно подавать глагольную лексику, принадлежащую к разным классам и группам через интервалы во времени, достаточные для осознания особенностей образования спрягаемых форм. Обычно знакомство

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

Например, последовательность работы с глаголом *читать* включает:

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

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

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

Не все классы целесообразно вводить с выделением в самостоятельную группу:

Отработка в упражнениях не должна быть монотонной, основанной лишь на повторении парадигмы глагола, лучше если даже это будут языковые и речевые упражнения одновременно. Например: *Вы говорите по-русски?; А они? А он говорит по-арабски?*

Работа над видами русского глагола

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

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

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

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

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

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

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

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

читать – **прочитать**

решать – **решить**

брать – **взять**.

Демонстрация этих видовых пар иллюстрирует способы их образования: с помощью приставки, суффикса, новой корневой формы (супплетивизм).

Отсутствие унифицированных средств видообразования вызывает трудности в усвоении русского глагола: учащимся приходится заучивать практически не одно, а два слова, супплетивные (разнокорневые) видовые пары, которые, как видим из примеров, могут принадлежать к разным спряжениям: *решать* – тип *читать, А*; *решить* – тип *говорить, В* и т.д.

Непривычными, трудно осознаваемыми могут оказаться для носителей языка схожие между собой формы настоящего времени несовершенного вида и будущего времени совершенного вида: *решаю* – *решу, оставляю* – *оставлю* и т.д.

В процессе тренировки рекомендуется обратить внимание на следующее:

- 1) следует уделить внимание анализу функционирования видов в большом количестве микротекстов монологического и диалогического характера; практически осмыслить семантические варианты значения несовершенного и совершенного видов;
- 2) анализ контекстного употребления видов глаголов должен быть не формальным (формы выражения вида), а функциональным (в какой именно функции выступает тот или иной вид глагола в конкретном случае);
- 3) анализ необходимо сопровождать вопросами преподавателя и ответами учащихся: *Что ты делал сегодня вечером? – Читал текст. – Долго читал? – Полчаса.* Анализ лучше проводить не на разрозненных примерах, а с использованием потенциала речевых ситуаций;
- 4) для предупреждения ошибок в речевой практике следует освоить ряд правил, акцентирующих внимание на выборе вида:

- а) употребление только несовершенного вида после так называемых фазисных глаголов: *начинать – начать, продолжать – продолжить, кончать – кончить*, а также *передавать – передать, уставать – устать, учиться – научиться, привыкать – привыкнуть* и т.д.;
- б) употребление только несовершенного вида в отрицательных конструкциях, при отрицании наличия действия: *Я не читал этот текст*;
- в) употребление несовершенного вида с модальными словами: *не надо, не должен*;
- г) употребление несовершенного вида в повелительном наклонении для выражения побуждения к действию: *Пишите!*;
- д) употребление преимущественно несовершенного вида с отрицанием в повелительном наклонении, императиве: *Не пишите!*;
- е) употребление совершенного вида после глаголов *забывать – забыть, уставать – устать*;
- ж) употребление совершенного вида в отрицательных конструкциях, если цель высказывания – отрицание не действия, а его результата: *Я не прочитал текст*;
- з) употребление совершенного вида в императиве при выражении просьбы, совета, приказа: *Расскажите! Отдохните!*

Следует осознавать и использовать в организации практики грамматическую тему вида, которая является сквозной, т.е. сопровождает весь процесс обучения русскому языку как новому, неродному.

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

- 1) в русском языке, в отличие от других языков, характер движения разграничен: *идти* – «двигаться пешком», *ехать* – «двигаться с помощью транспорта», *нести* – «перемещать что-либо, не используя средств транспорта», *везти* – «перемещать что-либо с помощью средств передвижения, либо пешком» и т.д.;
- 2) в других языках отсутствует деление движения на однонаправленное и разнонаправленное, повторяющееся и однократное;
- 3) в русском языке значения глаголов движения дополнены системой переносных значений: *поезд идет* – (не пешком), *весна идет, время идет, дождь идет, шляпа тебе идет* и др.;
- 4) в группе глаголов движения есть высокочастотные и менее частотные единицы, к последним относятся *плыть, лететь, водить, бродить, лазить*, и др., реже используемые в речи носителя языка, нежели русскими в речевой практике, хотя в процессе обучения и повседневной жизни могут возникнуть такие ситуации, которые повышают коммуникативную востребованность многих глаголов движения.

Однонаправленные глаголы движения без приставок – первая ступень в обучении данной лексико-семантической группе. Для преодоления возможных ошибок следует осознавать, что способ передвижения во многих языках не разграничен. С помощью наглядных средств можно преодолеть эту трудность. Еще один момент, на который необходимо обратить внимание: слабая фонетическая дифференциация ряда глаголов движения (*иду – еду, идешь – едешь* и т.д.) Поэтому на стадии введения глаголов движения требуется внимание выработке их правильного произношения и употребления;

- а) учащимся допускается неправильное употребление предлогов и падежей в обстоятельствах со значением места и направления, а также наречий *здесь, тут – сюда, там – туда: Они едут в Москве; я иду там*;
- б) наблюдается избирательность в употреблении глаголов движения в будущем и прошедшем времени в определенных контекстах и ситуациях, невнимание к этому

вопросу порождает ошибки типа *Завтра я буду идти в театр (вместо Завтра я пойду в театр)* или *Вечером я шел на почту(вместо Вечером я ходил на почту)*.

Кроме того особого объяснения требуют более тонкие значения однонаправленного движения, когда 1) формально не указывается или неизвестно направление движения: *Я видел его, он шел с девушкой*; 2) однонаправленное движение не прямолинейно, проходит с перерывами; 3) однонаправленные глаголы движения передают повторяющееся движение, что обусловлено контекстом: *Я всегда шел к цели прямым путем*.

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

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

- 1) глагол *ходить* обозначает движение пешком из отправной точки + пребывание субъекта в месте, ставшем целью движения + возвращение пешком в исходную точку;
- 2) аналогично обозначение движения субъекта на каком-либо транспорте глаголом *ходить*; при этом употребление глагола *ездить* обязательно, если пункт цели движения значительно удален; при нахождении пункта в пределах досягаемости возможно употребление глагола *ходить*: *Он ходил в театр*;
- 3) глаголы *ходить, ездить*, когда они равнозначны глаголу *быть* могут обозначать: а) повторяющееся однонаправленное движение: *Мы часто ходим в театр*; б) специально не направленное движение, движение в пределах определенной территории: *Ходить по парку*; в) способность, умение двигаться: *Ребенок уже ходит*.

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

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

Работа над глагольным управлением. Русский язык для сочетания слов в предложении использует определенные средства грамматической связи. Так, связь глагола с существительным в функции дополнения может выражаться двумя способами: морфологическим изменением имени *Я читаю книгу*; морфологическим изменением имени и использованием предлога *Я работаю с книгой*.

Управляемое слово в русском языке может обозначать:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Методические рекомендации по усвоению местоимений, имен прилагательных

При введении притяжательных, указательных местоимений целесообразно:

1) опираться на изучение речевой модели:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) прилагательные в русском языке согласуются с определяемым существительным в роде, числе, падеже, это выражается с помощью окончаний: *новый (м.р.) – новая (ж.р.) – новое (с.р.) – новые (мн.ч.)*;
- 2) форма вопроса (вопросительного слова) зависит от рода, числа, падежа существительного, с которым согласуется вопрос: *Это новое пальто. – Какое это пальто?*
- 3) прилагательные в роли определения располагаются перед определяемым существительным (во вьетнамском, французском языках прилагательные употребляются в постпозиции): *У меня новая рубашка*;
- 4) в постпозиции употребляются прилагательные в роли сказуемого: *Эта книга интересная*; при этом время выражается глаголом-связкой *быть*: *Погода была хорошая; Погода хорошая; Погода будет хорошая*;
- 5) Имена прилагательные делятся на: а) прилагательные с твердой основой и безударными окончаниями (*новый, умная*); б) прилагательные с твердой основой и ударными окончаниями (*больной, больная*); в) прилагательные с мягкой основой и безударными окончаниями (*синий, домашняя*). Выделяют в особую группу прилагательные с основой на *з, к, х*, а также на шипящий: они имеют смешанный тип склонения: *тихий, тихого, тихому* и т.д.; после *з, к, х* не пишутся *ы, е, и, ю*, а после *ж, ш* не пишутся *ы, я, ю*;
- б) наиболее распространена в русском языке группа прилагательных с ударением на основе и с твердой основой типа *новый*; малочисленна группа с ударным окончанием типа *молодой*: прилагательные этой группы следует заучить, чтобы избежать ошибок (*голубой, худой*). Пока не сформируется автоматизм в склонении прилагательных, необходимо выяснить у учащихся, к какому типу относится новое слово-прилагательное.

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

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

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

Ознакомление с новым грамматическим материалом. В практике используются следующие основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснения преподавателя или объясняющий текст учебника; 2) различные средства наглядности; 3) контекст, специально подобранные примеры (их наблюдение и анализ), система речевых образцов. Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения некоторых видов упражнений;

при этом введению нового материала может предшествовать повторение, выполнение подготовительных упражнений, снимающих дополнительные трудности сосредоточивающих внимание учащихся на новом материале.

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

Особую трудность представляет ознакомление с русской грамматической терминологией в том случае, если учащиеся владеют грамматической терминологией своего языка. Здесь необходимы значительные усилия как преподавателя, так и учащегося, однако польза от такой работы для практического овладения русским языком несомненна.

При введении новых грамматических единиц указывается не только их образование, но и употребление в определенных видах речевой деятельности. Для этой цели часто используются средства наглядности, позволяющие искусственно имитировать элементы ситуации речевого общения, соотносить вводимую форму с ее конкретным содержанием, направляя внимание учащегося на содержательную сторону высказывания, что способствует произвольному запоминанию грамматической формы. Особенно целесообразно применение средств наглядности в тех случаях, когда производится ознакомление с грамматическими явлениями, расходящимися с соответствующими явлениями родного языка учащихся или отсутствующими в нем.

Использование наглядности при обучении русскому языку

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

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

Использование **контекста** как средства ознакомления с грамматическим материалом основывается на самой природе контекста, который фиксирует условия, выявляющие содержание конкретной языковой единицы. Этот прием целесообразно применять, например, для сопоставления и дифференциации явлений, которые учащиеся могут смешивать (*Можно хорошо отдохнуть в туристском походе. – Туризм – хороший отдых*). Он совершенно незаменим при ознакомлении с синтаксическими построениями

целого текста, когда необходимо продемонстрировать учащимся способы связи между отдельными предложениями в высказывании или частями высказывания.

Тема 4. Обучение аудированию на русском языке как неродном

Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, суть которого заключена 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); в ситуациях делового общения рабочее время расходуется следующим образом: 16% времени занимает чтение, 9% – письмо, 30% – говорение, 45% – слушание. Вместе с тем восприятие речи на слух в среднем достигает 25-процентного уровня эффективности за 10 минут; в официальных беседах слушателем улавливается 60-70% информации [Гойхман, Надеина: 76]. **Целью обучения аудированию** является формирование **аудитивной компетенции**, т.е. способности к смысловому восприятию и пониманию устного сообщения адекватно ситуации реального общения. Как выстроить процесс обучения аудированию и добиться эффективного слушания повествуется в материалах данной темы.

Усвоение нового языка, развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание, поэтому аудирование должно быть развито лучше других умений, но на деле этот процесс вызывает у обучающихся наибольшие трудности. 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, что предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение в меняющейся ситуации [Пассов 1989: 184]. Слушающему приходится объединять информацию, поступающую из разных источников: фонологических, просодических, лексических, синтаксических, семантических, прагматических – это происходит по ходу развертывания 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 техническими устройствами);
- 2) *по своей роли в процессе общения* аудирование, как и чтение, является реактивным видом речевой деятельности;
- 3) *по направленности на прием или выдачу информации* аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности;
- 4) *по форме протекания (осуществления) деятельности*: аудирование представляет собой внутреннюю, активно внешне не выраженную форму речи;
- 5) *по результату деятельности*: продуктом аудирования является умозаключение, т.е. чужая мысль, закодированная в тексте сообщения и подлежащая распознаванию, а результатом – понимание воспринятого смыслового содержания и собственное ответное поведение – речевое или неречевое; при этом можно как вербально отреагировать на услышанное, так и принять к сведению воспринятую информацию и хранить ее в памяти, пока она не понадобится для коммуникации.

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

– **внутреннее проговаривание** – форма скрытой речевой активности, наиболее близкая к внешней речи; установлено, что до начала восприятия сообщения, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в сознании слушающего возникают определенные модели, позволяющие предвосхищать то, что предстоит услышать (это свидетельствует о важной роли **установки** при слушании). Итак, с помощью механизма внутреннего проговаривания звуковые и зрительные (если слушающий наблюдает за говорящим) образы трансформируются в артикуляционные. От того, насколько верной будет эта трансформация, зависит последующее понимание. Правильное внутренне проговаривание обеспечивается прочно сформированными произносительными навыками во внешней речи и прочными связями между слуховыми и артикуляционными ощущениями;

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

– **оперативная и долговременная память**: оперативная память удерживает в сознании слушающего слова, словосочетания, фразы, поступающие из органов чувств, речи и из долговременной памяти в течение определенного временного интервала; оперативная память – сложное действие, характеризующееся ограниченным временем хранения информации (30 секунд) и ограниченным количеством удерживаемых элементов. Формирование этого механизма на неродном языке связано с увеличением единицы восприятия и длительности сохранения информации – до тех пор, пока не произойдет осмысление фразы или завершенного фрагмента. Решающее значение в этом случае имеет 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. Говоря о механизмах памяти, нельзя не остановиться на вопросе длины воспринимаемых фраз. Поскольку объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик, то в случае если длина предложения превосходит объем памяти, слушающий забывает начало фразы и не может синтезировать ее смысл. Максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, по мнению психологов, не должно превышать 13 единиц [Ильина 1968]. У учащихся, недостаточно овладевших языком, объем памяти еще меньше: 5-6 слов. Не только длина фразы, но и ее глубина влияет на запоминание; легче запоминаются простые предложения, хуже – сложные, в составе которых есть придаточные определительные предложения. Для развития механизмов памяти должен постепенно наращиваться объем сообщаемого: от 1,5-2 минут звучания от 3-5 минут.

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

узнавания, следствием чего являются ошибки при рецепции, нежели репродукции сообщения;

– **вероятностное прогнозирование** играет чрезвычайно ответственную роль при аудировании; прогнозируется как формальная (по корню, суффиксу и т.д. можно догадаться о значении слова), так и смысловая сторона речи. Предугадывая смысл, слушающий опирается на такие факторы, как ситуация общения, контекст, личность говорящего, опыт общения на неродном языке. Умение / неумение осуществлять прогнозирование делает актуальной проблему количества незнакомых слов, включаемых в учебный текст. По мнению Н.В. Елухиной, не вызывает сомнения вопрос целесообразности включения в текст для аудирования незнакомого языкового материала, их 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, но именно она оказывается нередко ненадежной опорой смыслового прогнозирования. Улучшает прогнозирование так называемый опережающий лингвистический код реконструкции мысли [Гальскова, Гез: 164], когда владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, слушающий снабжает себя определенной долей информации. Ряд личностных, психологических качеств обеспечивает успешность прогнозирования: находчивость, сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на сигналы (интонацию, смысловые ударения, связующие элементы, риторические вопросы, паузы) устной коммуникации, умение переключаться с одной операции на другую;

– **механизм осмысливания** выполняет результативную и потому ответственную роль в аудировании; с его помощью осуществляются **эквивалентные замены** путем перехода словесной информации в образную, компрессия фраз, отдельных фрагментов или целого текста за счет опущения подробностей, что высвобождает, в свою очередь, место для приема новой информации.

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

– **уровень восприятия, сенсорно-перцептивный уровень.** Восприятие есть процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов, явлений, совершающийся с помощью органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета, а также оперированием этим образом. На уровне физиологии речи восприятие представляет собой процесс обработки речевого сигнала, сочетающий:

– слуховой анализ и выделение акустических признаков аудиоинформации;

– фонетическую интерпретацию элементов и компонентов сообщаемого.

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» инициализируется звуками, словами, словосочетаниями, которые слышит реципиент, стараясь декодировать речь и установить значение, то процесс «сверху-вниз» более высокого порядка, управляемый ожиданиями слушающих, пониманием контекста, темы, цели общения. Вместе с тем без единства этих процессов нельзя достигнуть узнавания и понимания аудиоинформации. Умение понять не только

фонетику входящего сообщения, словарь, синтаксис, но использовать контекст ситуации, общие сведения и прошлый опыт ведет слушающего к уровню узнавания;

– **уровень узнавания.** Узнавание есть восстановление в памяти воспринятого, опознание воспринятого. Если восприятие характеризуется структурностью (*целостный образ складывается из отдельных элементов-компонентов, например, отдельные звуки интегрируются в слова*), предметностью (*способность человека воспринимать сообщение в связи с определенной темой, значением*), то узнавание имеет собственные характеристики: оно может быть произвольным – в случае установки на эффективное запоминание, заучивание – и произвольным – 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, тип памяти, в котором следует хранить данное сообщение; удаляет форму, в которой была воспринята аудиоинформация;

– **уровень понимания** осуществляет перевод информации на внутренний мыслительный код (в актах 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 связывается с адекватной расшифровкой воспринимаемого сообщения, переводом воспринятой мысли в план собственного сознания, с осуществлением этого процесса без потерь 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 *обратно* процессу порождения высказывания и выделил в связи с этим уровень **фрагментарного понимания** – восприятие 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, оно представляет собой самостоятельный этап процесса понимания – **глобальное понимание**. Последнее создает предпосылки для достаточно полного понимания речевого сообщения, что обеспечивается расшифровкой структурного решения фраз и их смысла и уяснением на этой основе деталей фактического содержания. Это более высокий, качественно новый этап – **детального понимания**. Детальное понимание лежит, в свою очередь, в основе **критического понимания**, связанного с оценкой достоверности аудиотекста, уяснением точки зрения говорящего, его действиями, намерениями.

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, в зависимости от ситуации общения.

По цели различают выяснительное, ознакомительное, деятельностное (детальное), критическое (интерактивное) аудирование; *по характеру понимания информации*: фрагментарное, глобальное (синтетическое), детальное (аналитическое), критическое аудирование. Процесс и качество аудирования неразрывно связаны с состоянием 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 следует научиться управлять.

Эффективность внимания и процесса слушания зависят от субъективных и **объективных факторов**. К последним относят шумы и помехи, акустические, эргономические характеристики помещения. Так, в шумной обстановке решения принимаются намного медленнее, человек склонен делать больше ошибок, в целом шум вызывает определенный стресс [И. Атватер].

Субъективные факторы включают: 1) пол слушателя (считается, что наиболее внимательными слушателями признаются 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 – наряду с овладением языковой и коммуникативной компетенцией – 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 и важную информацию. Такой вид аудирования встречается в разнообразных ситуациях общения: во время учебы, в повседневной жизни, на работе. Выяснительное аудирование связано с получением сведений для себя, для непосредственного применения; при этом не предполагается их последующая передача. Характер восприятия глобальный либо глобально-детальный (с преобладанием последнего). В процессе выяснительного аудирования внимание, как правило, напряжено, запоминание осуществляется произвольно, «запрашиваемая» информация фиксируется в оперативной памяти. При данном виде аудирования слушатель ориентируется на однократное поступление информации, хотя переспрос не исключается.

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

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

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

Понимание непрямого значения аудиосообщения, дополнительных смыслов, подтекста (не только эксплицитного, но и имплицитного содержания высказывания) связано с **критическим (интерактивным) аудированием**. 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 [Бойцова 2007: 82], понять интенцию (*коммуникативное намерение говорящего*), выраженную эксплицитно и имплицитно, и на этом основании сделать точные выводы 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** (*многомерный смысл фразы, информация, непосредственно не вытекающая из текста*), **пресуппозиции** («фонд общих знаний», *прошлый опыт коммуникантов*), имплицатуры (вывод, который получатель сообщения делает из смысловой и логической структуры высказывания).

Навыки и умения критического аудирования формируются на продвинутом этапе обучения неродному языку в рамках II-III-IV сертификационных уровней.

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

Исследуя наиболее типичные причины трудностей, возникающих при аудировании, методисты [Goh 2000: 60] получили следующие ответы учащихся:

- быстро забываю услышанное (так ответили 65% из 100% опрошенных);
- не узнаю слова, которые 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).

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

Очевидно, что для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление. Вместе с тем чрезмерное облегчение деятельности не способствует ее совершенствованию. Полезно, на наш взгляд, обучение, при котором обеспечивается **градуированное введение трудностей**, связанных, как правило, с языковой формой, содержанием сообщения, условиями его предъявления и источниками информации.

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

- 1) в начале обучение аудированию необходимо строить на **знакомом языковом материале**, количество незнакомых слов (в пределах 3-5%) не должно препятствовать пониманию аудиосообщения;
- 2) необходимо формировать **умения догадываться** о значении новых слов либо понимать смысл фразы, текста в целом, как бы «перешагивая» через незнакомые слова;
- 3) для обучения эффективному аудированию следует обращать внимание как на **воспроизведение** новых слов, так и на их **узнавание** при чтении и аудировании, т.е. формировать слуховой образ активного словаря и грамматики учащихся;
- 4) необходимо развивать **интонационный слух**, поскольку интонация как индикатор коммуникативного типа предложения (повествование, вопрос, восклицание, побуждение) является информативным признаком фразы;
- 5) развитие **фонематического слуха** (*умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами*) необходимо не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования эталонов, хранящихся в памяти, для распознавания новых сообщений;
- 6) следует развивать **рецептивный и потенциальный словари** изучающих новый язык; дублирующие языковые средства создают резерв времени для вероятностного прогнозирования при слушании;
- 7) **знание этикетных форм**, речевых клише, употребительных в разговорно-литературной речи, является средством быстрой интеграции внимания и улучшают восприятие;
- 8) снятию языковых и, соответственно, смысловых трудностей способствует **работа над** многозначной **лексикой**, омонимами (лексическими, грамматическими), паронимами, синонимами, а также применение при обучении аудированию вербальных зрительных опор: списка слов и словосочетаний, заголовка, плана и др.;
- 9) следует преодолевать случаи **межъязыковой интерференции** на фонетическом и лексическом уровне, когда смешиваются слова, близкие по звучанию или значению со словам родного языка, а также анализировать причины **внутриязыковой интерференции**;
- 10) количество слов во фразе влияет на ее удержание в памяти (начиная с 5-6 слов, следует довести объем фразы до 12 слов);
- 11) необходимо учитывать, что в начале обучения легче аудировать **простые** и недлинные **предложения**. Усложняя структуру предложения, важно помнить, что труднее воспринимать придаточные определительные предложения, нежели сложные предложения с дополнительными (изъяснительным) и обстоятельственными придаточными.

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

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

- 2) вместе с тем **градация трудностей** в отношении смыслового содержания текстов должна развиваться в направлении от «интересного» к «содержательному (информативному)»;
- 3) наиболее восприимчивы аудиторы к доступным **фабульным текстам**: движение в обучении лучше строить от повествовательных текстов к описательным, от монологических к монологическим с элементами диалога, а от них к диалогическим;
- 4) поскольку в монологической речи с целью установления контакта используются **обращения, вводные слова и конструкции**, то они сохраняют «силу» при удержании внимания слушающих, служа средством приглашения к разговору;
- 5) удержанию внимания на смысловом содержании сообщения могут способствовать уместные **паралингвистические элементы** речи, с помощью которых, как полагают, передается до 60% информации [Pease A. 1988]. В их числе выделяют а) акустические элементы: междометия, ритм, повышение и понижение тона, паузы; б) визуальные элементы: мимика, жест, поза говорящего; в) тактильные элементы: пожатие рук, похлопывание по плечу – как «сигналы ситуаций», уточняющие содержание, развивающие прогнозирование. В целом **контактное аудирование** легче, чем дистантное: разница в понимании контактного и дистантного сообщения колеблется от 20 до 40%;
- б) **посильность аудиотекста** – одно из средств эффективного слушания, что достигается сочетанием в сообщении информативности и избыточности, наличием новой информации наряду со знакомой, известной;
- 7) важна **структурированность текста** и композиционная прозрачность (труднее аудируются тексты с инверсией содержания, когда, к примеру, повествование начинается с конца). Установлено, что эффективность понимания повышается, если ключевая информация излагается в начале смысловой части (90% понимания), ниже эффективность в случае, когда ключевая проблема представлена в конце аудиосообщения (80% понимания); наиболее низкое восприятие и понимание отмечается в случае ее представленности «внутри» текста или распределенности по тексту (20% понимания);
- 8) в плане усиления мотива деятельности актуальна **роль установки** на слушание (повышает восприятие аудиоинформации на 25%);
- 9) к трудностям, связанным с аудируемым речевым сообщением, относят его объем, который должен соответствовать психическим возможностям обучающихся. Чтобы не вызвать перегрузки в начале объем должен быть рассчитан на 1,5-2 минуты звучания; постепенно время продуктивного аудирования увеличивается, достигая 35-40 минут.

Трудности, связанные с условиями предъявления текста и источниками информации. Под условиями аудирования понимается количество прослушиваний, темп речи говорящего, что позволило обозначить ряд факторов, определяющих успешность восприятия и понимания речи на слух:

- 1) **темп** речевых сообщений определяет как быстроту и точность понимания, так и эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух величин: количества произносимых в минуту слов и количества речевых пауз [Гальскова, Гез: 166]. Измерение по этим двум составляющим свидетельствует о значительной разнице между минимальным (100 слов в минуту) и максимальным (400 слов в минуту) темпом принятия аудиосообщений. Колебания темпа определяются рядом факторов: темпа говорения, который может быть неравномерным в продолжение речи; от эмоциональной окрашенности речи; важности и новизны одной информации и привычности, посильности другой. Кроме того, более важная информация акцентируется и сообщается медленнее, второстепенная, иллюстрирующая, дублирующая – более быстро. На темп восприятия сообщения влияет также умение аудитора редуцировать внутренне проговаривание;
- 2) **сложность темы**, языковая нормативность речи, выразительность (ритм, ударение, паузы) влияют на темп слушания. Так, сокращение пауз более чем на половину ухудшает смысловое восприятие, вызывает ложное представление об увеличении скорости речи.

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

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

4) из психологии известно, что чем больше анализаторов участвует в приеме информации (зрительные, слуховые, рукомоторные, артикуляционные), тем успешнее деятельность. Зрительный канал пропускает в секунду в 6 с лишним раз больше информации, чем слуховой, поэтому важно знать роль зрительной опоры при слушании. Наиболее успешно аудировается сообщение в интерпретации учителя с опорой на картинку. Знакомый голос, тембр и темп речи, наблюдение за артикуляцией педагога подкрепляет слуховые ощущения и делает точным и полным восприятие и понимание звучащей речи. Осложняет понимание дикторский текст: незнакомый голос, другие индивидуальные особенности речи. При установлении градации наиболее трудную границу представляют аудитивные источники информации, которые исключают всякую зрительную опору;

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

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.

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

Подсистема **тренировочных упражнений** призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические трудности

аудиовосприятия, развить умения смысловой обработки знаков – от слов до микротекстов. В их числе:

- 1) упражнения типа «*Слушайте – повторяйте!*», «*Слушайте – назовите!*» для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания;
- 2) упражнения, связанные с разбивкой фраз на синтагмы, с подстановкой, трансформацией интонации, ответами на вопросы, цель которых – развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи;
- 3) упражнения на повторение рядов слов в определенной последовательности с группировкой и ранжированием по значению, с расширением структуры и содержания и т.д., направленные на развитие механизма оперативной памяти;
- 4) упражнения на развитие механизма идентификации понятий, связанные с определением значения слов, нахождением слова с указанным значением, с синонимическими и антонимическими заменами;
- 5) упражнения на образование слов, принадлежащих к другим частям речи (существительных от глаголов), объяснение значения новых слов по их элементам; составление словосочетаний; закрепление речевых ситуаций, построение предположений о содержании текста или его продолжении по заглавию, началу, что связано с формированием механизма вероятностного прогнозирования и развития языковой догадки.

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

- 1) определять наиболее информативные части сообщения;
- 2) прогнозировать на уровне текста;
- 3) членить текст на смысловые блоки и объединять разрозненные части в связный текст;
- 4) использовать ориентиры восприятия (повторы, клише, паузы, риторические вопросы и др.) при выполнении определенной деятельности с речевым сообщением;
- 5) понимать элементы субъективной оценки;
- 6) удерживать в памяти фактический материал;
- 7) различать воздействующую, прагматическую функцию речевых сообщений и т.д.

Обучение аудированию детей-билинггов ориентируется на то, что в жизни человеку приходится гораздо больше слушать и понимать, нежели выражать вслух свои мысли. Л.С. Выготский утверждает, что развитие речи идет не только путем создания целого из элементов, но и, в первую очередь, путем вычленения элементов из целого и их комбинирования. Т.е. то, что звучит, может быть «разбито» на осмысленные составляющие, которые затем снова соединяются в тот смысл, который воспринят слушающим. Поэтому при общении детей следует переходить от отдельных слов и словосочетаний к предложениям как в плане понимания, так и производства речи. С этой целью следует:

- 1) постепенно удлинять и произношение, и прослушивание высказывания, соединяя с новым словом как можно больше знакомых, известных;
- 2) организовать работу в вопросно-ответной форме с помощью игрушек, сказочных персонажей, самих детей;
- 3) варьировать порядок воспринимаемых слов, не меняя их набора;
- 4) широко использовать перечисление, повторения;
- 5) постепенно переходить от накопления понимания к самостоятельному говорению, проверяющему правильность восприятия речи на новом языке и адекватности узнавания, осмысления;
- 6) разнообразить процесс восприятия информации через слушание разговора взрослых, взрослого и ребенка, взрослого и детей, разговоры детей друг с другом;

- 7) осознавать и использовать потенциал акустической и визуальной сфер восприятия ребенка;
- 8) организовать обучение аудированию таким образом, чтобы вербальная и невербальная информация сопровождала и дополняла одна другую;
- 9) придавать особое значение приемам вызывания внимания, разнообразия и совершенству их репертуар;
- 10) в драматургии детской учебной деятельности планировать речевое поведение на занятии с учетом вида деятельности типа общения, использования визуальных, аудитивных средств, роли и поведения детей как участников коммуникации.

В полностью **иноязычной среде** действует **принцип погружения**: новый язык усваивается хотя и постепенно, но более или менее естественно. При этом маленький ученик учится координировать слово и действие, обобщать, предсказывать, понимать и поступать так, как ему посоветовали. В период «накопления материала» ребенок слушает книги, кассеты, расширяет словарный запас. Каждый вид его деятельности «обслуживается» определенным видом речи, а в речи, характерной для конкретного типа занятий (лепка, рисование, конструирование и др.) обязательно встречаются слова, обозначающие предметы, на которые обращена эта деятельность, их многократное и произвольное повторение создает прочные акустические образы, развивающие механизмы аудирования.

Тема 5. Обучение говорению на русском языке как неродном

Понятие и виды говорения. Наиболее активная форма коммуникации, речевого взаимодействия – **говорения**. Это продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого – совместно с аудированием – осуществляется устно-речевое общение, т.е. **содержанием** говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

По степени программирования, подготовленности высказывания различают:

- **инициативное, активное говорение**, т.е. речь, исходящую не из стимулов собеседников, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание; при этом говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, языковой материал и выразительные средства языка;
- **реактивное, ответное говорение**, т.е. речь, требующая в меньшей степени программирования, чем инициативная речь; является реакцией на стимул, реплику собеседника;
- **репродуктивное, стохастическое** (от греч. *stochasis* *догадка*) **говорение**, т.е. речь, не требующая программирования и заключающаяся в воспроизведении выученного текста.

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

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

– наличие или отсутствие опор (понятие, связанное с подготовленностью – неподготовленностью речи; так, П.Б. Гурвич считает, что в обучении неподготовленной речи важно учесть ряд задач: научить речи, неподготовленной во времени, – *экспромтности*; научить речи, неподготовленной внешним побуждением, – *спонтанности*, *инициативности*; добиться практической безошибочности, быстрой реакции и нужного темпа).

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

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

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка, говорящий должен овладеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и, как правило, не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи. Сознательное конструирование и анализ форм языка – лишь один из начальных этапов овладения языком. Результатом обучения должно стать интуитивное владение языковым и речевым материалом [Цветкова 1991: 194-195].

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

1) **от индивидуально-возрастных особенностей учащихся:** в младшем школьном возрасте в наибольшей степени работает механическая память, преобладает конкретное и образное мышление с яркой эмоциональной окрашенностью; богатые представления недостаточно осознаны и беспорядочны, как и знания; ощущается потребность в движениях, опоре в обучение на физические действия, неудовлетворение этих потребностей приводит к утомляемости и потере интереса к занятию. В связи с этим при обучении устному общению целесообразно использовать наглядность, коммуникативные игры, позволяющие ребенку подражать увиденному, отношениям людей, менять приемы обучения и включать приемы работы, концентрирующие внимание. Этот возрастной этап связан с имитацией, заучиванием материала наизусть либо его воспроизведением близко к оригиналу;

для *среднего возраста* характерны изменения памяти: она приобретает опосредованный, логический характер; в усвоении материала большее значение приобретает наблюдение, стремление находить главное, выделять опоры, облегчающие запоминание и воспроизведение. Данная возрастная группа характеризуется повышенной общительностью, выражением собственного мнения к окружающему, склонностью к рассуждениям, эмоциональностью и впечатлительностью;

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

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

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

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

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

Умение ориентироваться в ситуации отражается на структуре и объеме высказывания, отборе языковых средств. На начальном этапе обучения ситуации обычно создаются преподавателем, который использует иллюстративную наглядность, определяет тему, коммуникативную задачу, языковой материал – **управляемые ситуации**.

На продвинутом этапе имеют место **частично управляемые** и **свободные**, возникающие в ходе спонтанного высказывания, в ролевых играх **ситуации**, когда выбор обстоятельств общения, стратегии поведения, выбор языкового, речевого, этикетного материала предоставляется учащимся. Преподаватель контролирует нормативную и узуальную правильность общения.

В обучении говорению весомая роль принадлежит **проблемным ситуациям** (ролевым играм, этюдам), стимулирующим учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации.

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

- 1) **побудительно-мотивационную**, когда проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии конкретной цели высказывания;
- 2) **аналитико-синтетическую**, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей; в этой фазе функционально активизируется механизм внутреннего оформления высказывания, который обеспечивает выбор слов, грамматическое структурирование фраз, их трансформацию;
- 3) **исполнительную**, связанную со звуковым и интонационным оформлением мысли; как известно, на начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению проходит через родной язык;
- 4) **контролирующую**, задача которой состоит в том, чтобы сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в процессе речевой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Выработка необходимых для говорения качеств осуществляется с помощью психофизиологических **механизмов говорения**. Согласно мнению Е.И. Пассова [1989: 126-127], говорение характеризует следующий ряд механизмов:

– **механизм репродукции**, который обеспечивает воспроизведение готовых и усвоенных структурно-смысловых блоков. Исследователи отмечают, что в речи всегда есть элементы репродукции (по данным Э.П. Шубина, репродукция готовых блоков в английской речи составляет 25%). Действительно, в речи человека достаточно много **рекуррентных (повторяющихся)** элементов, число которых сокращается с ростом уровня накопленных личностью знаний и развитием речи. **Репродукция** может быть **полной**, т.е. происходить как на уровне структуры, так и содержания (воспроизведение текста-образца); может быть **частичной**, может представлять собой **репродукцию-трансформацию**, например, передача одного и того же содержания в новой форме. В обучении говорению механизм репродукции следует формировать и развивать как одну из предпосылок говорения, когда репродуцируются готовые элементы (*Как Вас зовут? Сколько Вам лет?* и т.д.) ради успешного решения коммуникативной задачи (к примеру, в ситуации знакомства);

– **механизм выбора языковых и речевых средств**: на выбор слов влияет коммуникативные цель и задачи, ситуативное окружение, отношения между говорящими, особенности реципиента, общность жизненного опыта и многое другое. Слово «обрастает» таким образом ассоциативными связями с различными факторами: чем больше таких связей, тем выше готовность слова к уместному употреблению (хотя выбор слов невозможно автоматизировать). Вместе с тем, если факторы, влияющие на выбор, можно выделить, то для речевых образцов это сделать затруднительно. Поэтому в процессе обучения грамматической стороне речи важно установить связь между грамматической формой и ее функцией в определенных коммуникативных ситуациях (указание на причину, на 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 не на основе правил, а по аналогии с моделью, которая хранится в его памяти, на основе чувства языка и допустимости той или иной конструкции в речи. Нередко в общении требуется экстренное переконструирование фразы или ее части в результате их неадекватности какому-либо условию: состоянию слушающего, тактическим планам говорящего, реестру и стилю общения и т.д.;

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

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

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

Уровни говорения тесно связаны с описанными выше фазами речевого акта. Выделяют:

1) **уровень внутренней речи:** он связан с действиями **мотивов-целей**, являющихся смыслообразующими, и **мотивов-стимулов**, выполняющих роль побудительных факторов; при этом мотивы задают варианты речевого поведения и определяют выбор вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов. На данном уровне процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т.е. прогнозированием предстоящего высказывания. При этом совершается сложная умственная деятельность по оценке говорящим компонентов ситуации, очевидных для него самого, и по адекватному их (компонентов) обозначению словами.

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 неродном языке. С повышением уровня владения неродным языком промежуточное звено (формулирование высказывания сначала на родном языке) исчезает. На начальном этапе внутренняя речь помогает формировать фразовые стереотипы и развивает речевой слух, т.е. формирует слуховой образ слов, словосочетаний, соотносит их со звуко-зрительными ассоциациями. Редукции внутренней речи способствуют наглядные опоры, ключевые слова, речевые формулы, план, вопросы, предваряющие высказывание;

2) **уровень внешней речи** (реализация внутренней программы в языковом коде) связан с ее оформлением с помощью узловых средств сообщения: глаголов, служебных слов, существительных, местоимений; с ориентированием в условиях общения (навыки ориентировки в ситуации общения у представителей иного языка и культуры формируются специально, поскольку в правилах общения любой культуры существуют ритуализованные элементы, которые имеют национально-культурную специфику [Тарасов 1989: 16]).

Основными признаками внешней речи является ее озвученность, адекватность ситуации общения, эмоциональная окрашенность.

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

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

Другой подход – **дедуктивный** – связан с овладением образцами речевых произведений, целостными актами общения. В этом случае формирование навыков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, образца диалога, полилога, которые рассматриваются в качестве эталона для построения подобных им текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

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

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

Поскольку владение языком носит **уровневый характер**, умение говорить отличается на разных уровнях степенью правильности, прочностью сформированности навыков и умений, охватом сфер, ситуаций, тем общения. В рамках **порогового уровня** (в российской традиции – ТРКИ-1) владения языком, 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, выразить отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

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

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

Различие состоит в том, что монологическая речь

- носит однонаправленный характер сознательного воздействия на людей посредством языка; предполагает ответственность говорящего за эффективность коммуникации;
- целью монологического высказывания может быть либо информирование слушателей, либо воздействие в виде убеждения и побуждения к какому-либо действию или его прекращению; это также может быть оценка, выражающая собственное отношение человека к фактам, событиям, поступкам;
- монологическая речь преимущественно контекстна;
- обладает относительной непрерывностью, продолжительностью во времени;
- характеризуется развернутостью, что связано со стремлением максимально охватить тематическое содержание высказывания;
- обладает связностью, логичностью, последовательностью, так как развивает идею, уточняет, дополняет, обосновывает ее;
- характеризуется коммуникативной направленностью, а также смысловой завершенностью, усложненным синтаксисом и разноструктурностью предложений;
- выразительностью и стилистической отнесенностью.

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

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

Психологические свойства, условия протекания диалога 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 форм книжной речи синтаксическое оформление высказывания;
- широкое использование неречевых средств общения (мимики, жестов);
- преобладание простых предложений, характерных для разговорной речи;
- использование стереотипов, штампов, разговорных клише;
- спонтанность и инициативность в выборе содержания и языковых средств;
- общая ситуация, объединяющая говорящих;
- определенность социально-коммуникативных ролей участников общения (*продавец – покупатель, врач – пациент, водитель – пассажир*).

Поскольку в отечественной методике используется взаимосвязанное обучение речевой деятельности, формирование навыков и умений говорения и 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, обучение начинается с диалогической речи, с вопросно-ответных единств: *Как тебя зовут? – Артем*. Постепенно роль монологической речи возрастает, становится ведущей, определяет процесс обучения говорению как средству общения.

Обучение диалогу. 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 одна другую 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 инициативное продолжение общения*). Это факторы, затрудняющие обучение диалогу.

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

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

Две или более смежных реплики, связанных по содержанию и форме (с помощью лексико-грамматических и ритмико-интонационных средств) образуют **диалогическое единство**. В методических целях диалогические единства классифицируются по количеству и характеру реплик. По количеству составляющих их реплик диалогические единства бывают двухчленными (двойные реплики), трехчленными (тройные реплики),

преобладающие в общении: слова первого собеседника – реакция второго собеседника – ответная реакция первого собеседника; наряду с двойными репликами они обычно составляют часть более продолжительного разговора), четырехчленные. В каждом диалогическом единстве могут по-разному сочетаться разнообразные **функционально-коммуникативные типы** высказываний (речевые акты): приветствие – приветствие; приглашение – принятие приглашения, или отказ; предложение – согласие или несогласие; вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос; сообщение – вопрос; сообщение – реплика-подхват; побуждение – сообщение, побуждение – вопрос (всего 16 типов диалогических единств). Перечисленные диалоги **по цели** могут быть повествовательными, вопросительными, побудительными, и одновременно – либо утвердительными, либо отрицательными.

Коммуникативные установки говорящих (сообщение информации, выражение своего отношения) определяют **диктальный** или **модальный характер диалога**: диктальный направлен на сообщение или получение информации, модальный – на выражение отношения. 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 обычно сводится к следующим параметрам:

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

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.

В обучении диалогическому дискурсу важно руководствоваться дидактическим принципом «от простого к сложному»: что непосредственно не связывает тип диалога с этапом обучения. Существуют **дедуктивный** и **индуктивный пути** обучения диалогу. Дедуктивный способ предполагает начинать обучение диалогу с прослушивания **образца**. Затем он читается учащимися, при этом закрепляется интонация, после разыгрывается по ролям и заучивается. Далее, после заучивания следует этап варьирования, трансформация лексического наполнения. Рациональным и положительным в данном способе является: 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 каналы будущего свободного взаимодействия в изменяющихся условиях.

Индуктивный способ предполагает путь овладения элементами диалога, а затем формирование навыков и умений его самостоятельного ведения на основе учебно-речевой ситуации. В современном обучении этот способ более распространен. Технология обучения диалогу такова: 1) представление образца не для заучивания, а для подражания, имитации; 2) обучение планированию диалога; 3) научение развертывания его содержания адекватно коммуникативной задаче; 4) комбинирование реплик по цели, функции, модальности. С помощью заучивания усваиваются только клишированные диалогические

единства, связанные с обращением, приветствием, этикетом. Важной методической задачей при обучении диалогу является не столько овладение речевой реакцией на опорную реплику, сколько умение инициировать диалог, опираясь на ситуацию и ее переменные.

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

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

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

- 1) однозначно формулировать основную мысль;
- 2) последовательно ее развивать;
- 3) выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- 4) строить прагматически ценные высказывания;
- 5) соотносить его с ситуацией общения;
- 6) приспособлять собственный дискурс к индивидуальным особенностям партнеров по общению;
- 7) соотносить паралингвистические средства с ситуацией общения;
- 8) формировать и реализовывать речевые намерения;
- 9) адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- 10) прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики [Гальскова, Гез: 211-212].

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

Обратим, однако, внимание на то, что до сих пор в отечественной методике не разработаны четко систематизированные критерии отбора коммуникативных ситуаций и способы их рациональной представленности в учебнике.

Обучение монологу. Монологическая речь в качестве объекта овладения характеризуется рядом параметров: содержание речи, последовательность высказываний, их смысловая и логическая связь, самостоятельность или подготовленность; кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания, но и сообщения в целом.

Структурно и содержательно монологи различаются между собой в зависимости от коммуникативной задачи и коммуникативной установки, которые стоят перед человеком, порождающим текст. К их числу относятся описание, сообщение, повествование, рассуждение. Каждый из перечисленных текстов-монологов (хотя они и переплетаются в естественной коммуникации) обладает определенной направленностью содержания и композиционно-структурными признаками.

Монолог-описание имеет цель всесторонне охарактеризовать предмет речи через перечисление его признаков: количественных, качественных, структурных, функциональных. В построении такого монолога обращает на себя внимание относительно свободный порядок следования частей, единый временной план (чаще – настоящее вневременное), обилие согласованных именных сказуемых, разного рода

определительных конструкций, конструкций со значением сравнения, противопоставления, лексико-семантический и синтаксический способ связи предложений и др.

Монолог-повествование передает временную последовательность событий, характеризуется изменением обстановки, поведения действующих лиц, логическими переходами от одного действия, состояния к другому. При повествовании создаются динамические образы, что обуславливает широкое употребление глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений.

Монолог-рассуждение представляет собой своего рода процесс получения нового знания о предметах, событиях, явлениях и сообщения этого знания в форме вывода. Поэтому установление причинно-следственных отношений между фактами, указание на условно-уступительные, целевые взаимосвязи событий, строгая логичность мысли, четкое построение (введение – тезис – антитезис – аргументация – вывод) – ключевые характеристики монолога в функции рассуждения.

Общие и частные признаки монологов служат структурно-смысловыми ориентирами, опираясь на которые можно учить оперированию информативным содержанием монологического высказывания, воспроизведению информации с определенной коммуникативной установкой, формированию навыков создания собственного высказывания.

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

Е.И. Пассов предлагает следующую **этапность работы** над монологическим высказыванием:

- 1) на первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме;
- 2) второй этап связан с обучением логическому развертыванию мысли, ее пояснению;
- 3) третий этап характеризуется новыми логическими задачами: формированием умения рассуждать, сопоставлять, обобщать, обязательным увеличением объема информации. Все три этапа связывает формирование фонетически, грамматически, лексически правильной речи.

При отборе упражнений учитывается, что на *начальном этапе необходимо* а) формировать умение высказаться на уровне одного-двух предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору; б) научиться развернутому высказыванию с опорой на текст (до 10 фраз); в) обучать передаче собственных мыслей на уровне сверхфразового единства. Далее учащийся пробует пересказывать прочитанный или прослушанный фабульный текст, делать сообщения, описания, составлять рассказ, аргументировать и обосновывать в сообщениях свою точку зрения.

Монологическим речевым умениям обучают 1) полные ответы на вопросы; 2) ситуативные высказывания по знакомому тексту; 3) описание картин; 4) микротемные высказывания с опорой, затем без опоры на план; 5) высказывания на основе нескольких текстов; 6) высказывания на основе новой темы в форме рассуждения.

Упражнения должны отвечать ряду требований: быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия, мышления, быть целенаправленными и мотивированными, активизировать интеллектуальную деятельность учащихся, быть естественными по содержанию и способу исполнения.

Центральное место в обучении монологу отводится **пересказу**: близкому к тексту и свободному, сплошному (передающему содержание полностью) и выборочному. Подготовка к пересказу включает: а) составление плана; б) выписывание опорных слов; в) замену абзацев предложениями и т.д. Практикуются учебные варианты пересказа: своими

словами, пересказ лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; пересказ с изменением времени, ситуации, действующих лиц.

Таким образом, система упражнений в обучении монологическому дискурсу включает:

- 1) **языковые** (подготовительные) **упражнения**: имитативные, подстановочные (изменение лексического наполнения), трансформационные (изменение 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.

Обучение говорению на русском языке детей-билингвов. Л.С. Выготский высказал суждение о том, что развитие речи идет не только путем создания целого из элементов, но и, в первую очередь, путем вычленения элементов из целого и их комбинирования. Поэтому дети, обучаясь новому языку, должны переходить от отдельных слов к словосочетаниям и при понимании, и при производстве речи.

Обучение говорению ведется:

- через усвоение традиционных формул общения;
- путем создания ситуаций, стимулирующих инициативную речь;
- через построение ответных реплик в диалоге с опорой на высказывание собеседника;
- через мотивированное выстраивание самостоятельных высказываний в игровом общении: от двухсловных предложений до рассказа-монолога.

На занятиях по русскому языку необходимо с этой целью 1) постепенно удлинять произносимые высказывания за счет элементов, не требующих перевода: обращений, географических названий, имен, слов, сходно звучащих в родном и новом языках, соединяя с каждым новым словом знакомые, известные; 2) задавать как можно больше вопросов, постепенно варьируя в них порядок, расстановку слов (как правило, во всех языках порядок слов в разговорной речи менее жесткий, чем в литературной); 3) широко пользоваться перечислением, повторением; 4) завершать занятия представлением полного текста, на основе которого оно было организовано.

Процесс обучения коммуникации детей складывается из **коммуникативных ситуаций**, различающихся по видам деятельности, по типу общения, по использованию визуальных либо аудитивных средств (особенно большой потенциал несет в себе визуальная сфера), по ролям и поведению коммуникантов. Драматургия учебной коммуникации требует тщательности в отборе и использовании речевых образцов (соответствия возрасту, интересу, степени активности детей и др.).

Дети учатся называть действия, выполняемые человеком, животным, сообщать о местонахождении предмета, игрушки, человека, сообщать о себе, членах семьи, друге (имя, что умеет делать, какой он или она), учатся описывать предметы (названия, цвет, размер, назначение), указывают время действия (время года, месяц, день), учатся запрашивать информацию о том, что это или кто это, сколько ему лет, какой он или она.

В основе обучения детей говорению лежат **общеметодические принципы** работы с дошкольниками, младшими школьниками: активное общение, игра, занимательность, воспитательный эффект, систематичность, гибкость, доступность, вариативность, принцип целостной организации занятия как события, а также **специальные методические принципы**:

- принцип отбора языкового материала на основе его частотности, доступности, тематической содержательности, представленности в повседневном общении;
- принцип опоры на родной язык, а также индивидуальный учет уровня развития у детей каждого из языков;
- принцип взаимного обогащения культур.

Тема 6. Обучение чтению на русском языке как неродном

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

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

К основным **речевым механизмам чтения** относят:

– **речевой слух** – способность человеческого слуха к анализу и синтезу звуков речи на основе различения фонем неродного языка; умение дифференцировать фонемы (глухой–звонкий звук, твердый–мягкий звук и т.д.) складывается в свою очередь в ходе словесного общения и подкрепляется благодаря пониманию слов, различению их лексических значений. Развитие речевого слуха тесно связано с речевой артикуляцией;

– **речевую артикуляцию** – способность речевых органов к совместной деятельности для произнесения звуков речи. Для правильного произнесения каждого звука необходима определенная система движения органов речи (артикуляционная база), которая формируется под влиянием слухового и речедвигательного контроля за правильностью произношения. В обучении неродному языку разграничивают а) фонемы, близкие к фонемам родного языка (они усваиваются путем имитации), б) фонемы, имеющие как общие, так и отличительные свойства, в) фонемы, не имеющие акустических и артикуляционных аналогов в родном языке (две последние группы нуждаются в объяснении и тренировке);

– **механизмы памяти** (оперативной, кратковременной, долговременной) рассмотрены в теме «Психологические и психолингвистические основы обучения неродному языку», их анализ свидетельствует о том, что, учитывая индивидуальные различия памяти учащихся, разную способность индивида закреплять и сохранять в мозгу 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» [И. Фейнгерберг], а также предвосхищение появления тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи (**вербальное прогнозирование** – способность строить вербальные гипотезы на уровне слова, словосочетания, предложения: «Сегодня (*гипотеза*) будет хорошая погода» и **смысловое прогнозирование** – предвосхищение невоспринятого на уровне содержания, например, по заглавию текста). Необходимым условием прогнозирования является наличие и систематизация прошлого опыта. При обучении неродному языку данный механизм, как правило, не создается (исключение представляет методика обучения детей), он лишь «оснащается» средствами нового языка и совершенствуется в системе упражнений;

– **механизм эквивалентных замен** – способность перекодировать «своими словами» воспринятые языковые знаки в элементы смысла, преобразование так называемого «текста в себе» в «текст для себя»;

– **механизм осмысливания** – способность превращать словесную информацию в образную, сжимая ее за счет опускания подробностей.

Речевые механизмы формируются в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и через систему упражнений, развивающих память (задания с увеличением слов в фразе, разные виды пересказов и т.д.), прогнозирование (работа над высказыванием по опорным словам, поиск информации в тексте и т.д.), осмысливание (составление вопросов, резюмирование текста одной фразой и т.д.).

Уровни чтения. Понимание при чтении происходит на основе сложных логических операций, которые позволяют: 1) установить связи в тексте, 2) перейти от слов к смысловым векам, т.е. оставить в памяти лишь необходимую информацию, освободить место для поступления новой.

З. И. Клычникова выделила четыре типа информации, извлекаемой при чтении:

- 1) категориально-познавательная;
- 2) ситуационно-познавательная;
- 3) эмоционально-оценочная;
- 4) побудительно-волевая и семь уровней понимания.

Уровень слова и уровень словосочетания – уровни приблизительного, *фрагментарного* понимания. Узнавая значение слов, словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме текста. Трудности этих уровней связаны с количественным расхождением словаря читающего с лексикой текста, а также с многозначностью слов, употреблением слов в переносном значении, с синонимами, антонимами.

Уровень предложения – более совершенный уровень понимания. Трудности понимания связаны с грамматикой, а также с тем, что, воспринимая предложение, читающий разделяет его на отдельные сегменты, ему необходимо установить между ними связь и выявить их роль в высказывании. Трудны для восприятия и осмысления дистантные конструкции, связанные по смыслу, отделенные друг от друга; вызывают трудности конструкции с инверсией (требуется восстановление последовательности слов и событий). Все это предполагает чрезмерную нагрузку кратковременной памяти, замедляет процесс понимания, требует возвращения к уже прочитанному.

Четвертый и пятый уровни – **уровни текста** – связаны с видами чтения и извлекаемой из текста информацией. Если целью чтения является общее понимание, понимание основной информации, то используется чтение с **общим (глобальным) пониманием**. В случае необходимости осмысления деталей информации используется детальное чтение.

Шестой уровень – **понимание содержательной и эмоционально–волевой информации** и седьмой – **понимание всех четырех типов информации** – свидетельствуют об осмысленности чтения, об умении переключаться с одной операции на другую (сравнивать, обобщать, связывать, выделять наиболее важное, отделять дублирующую, иллюстрирующую и другую информацию), извлекать информацию, не выраженную эксплицитно (переходить в «подтекст»), достигать полноты, точности, глубины понимания [А. Лурия].

Виды и стратегии чтения

Прежде чем начать чтение, обучающемуся необходимо выбрать определенный режим чтения, который зависит от материала и цели чтения, т.е. прагматической установки:

- 1) текст, который необходимо понять в деталях, подробно изучить;
- 2) текст, с которым следует ознакомиться;
- 3) текст, из которого нужно выбрать определенную информацию.

Способы или виды чтения – это стратегии, используемые при чтении текстов разных групп. Та или иная стратегия выбирается в зависимости от цели и задач текста. Выделяют следующие основные способы чтения.

Углубленное чтение (аналитическое, изучающее, творческое) предполагает детальное понимание проблемы, которую решает автор, его точки зрения и выводов. Для этого необходимо осмыслить структуру текста, сопоставить выводы автора с собственными рассуждениями, обратить внимание на детали информации, их анализ и синтез.

При обучении неродному языку используется разновидность углубленного чтения – **изучающее чтение**, при котором внимание читающего направлено на детальное восприятие текста и анализ его языковой формы, позволяющий осознать структурные компоненты текста, устанавливать их смысловое содержание, т.е. подготавливает учащегося к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания. При установке на стопроцентное понимание скорость при изучающем чтении невысокая (50–60 слов в минуту). Чтение сопровождается остановками, перечитыванием отдельных мест.

Помимо учебных (практических) целей такое чтение предусматривает учет образовательных и воспитательных целей. Поэтому соответствующий познавательному опыту учащихся, реалиям их жизни подбор текстов служит повышению мотивации к этому виду речевой деятельности.

Обучение изучающему чтению

Итак, **условия успешности** обучения изучающему чтению:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять важность (значимость, достоверность) информации;
- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз / толкование трудных для понимания слов / предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- предвосхищать дальнейшее развитие событий / действий;
- составлять план, схемы, таблицы;
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, т.е. факты от рассуждений;
- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания / широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;
- переводить текст полностью или выборочно (устно или письменно).

Упражнения для обучения изучающему чтению:

- определите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
- назовите данные, которые вы считаете особо важными, обоснуйте свое решение;
- добавьте факты, не меняя структуру текста;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов /аннотации;
- составьте аннотацию / реферат;
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
- напишите тезисы по содержанию прочитанного;
- составьте письменную оценку (рецензию);

- прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);
- переведите на родной язык указанные абзацы / части текста и др.

Ознакомительное чтение (чтение с общим охватом содержания) предполагает в качестве цели общее знакомство с содержанием текста. Предметом внимания читающего становится все речевое произведение без установки на получение определенной информации (так обычно читаются художественные произведения, публицистика – **чтение для себя, для удовольствия**). При ознакомительном чтении как учебном чтении исключается намеренное внимание к языковой основе текста, переработка информации связана с пониманием цепи событий, отдельного эпизода, т.е. основного содержания (семидесятипроцентное понимание текста). В связи с этим на занятии или дома текст читается полностью (**сплошное чтение**), темп чтения находится в пределах 120 слов в минуту (заметим, что при чтении текстов на английском языке, где больше одно-, двухсложных слов, темп чтения более быстрый – 180 слов в минуту, в немецком – 150 слов в минуту).

Обучение ознакомительному чтению. Таким образом, условия, определяющие успешность обучения:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания *основной* информации;
- исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» [Фоломкина, 1987].

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- прогнозировать содержание по заголовку / вступлению, зрительной наглядности;
- определять главную мысль;
- отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;
- использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания;
- устанавливать логическую / хронологическую связь фактов и событий;
- обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;
- выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);
- классифицировать / группировать информацию по определенному признаку;
- оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- прочитайте план / утверждение, определите, соответствует ли он / оно последовательности изложенных в тексте фактов;
- расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- выберите правильный ответ из 3 – 4 вариантов (multiple choice);
- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- составьте план текста;
- найдите основную мысль в начале, середине, конце текста;
- подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
- составьте аннотацию / краткий реферат прочитанного;
- передайте содержание текста в устной / письменной форме;
- составьте выводы на основе прочитанного;

- назовите наиболее интересные вопросы / данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
- на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту / схему;
- выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

Выборочное чтение – способ реального чтения, используемый для поиска информации, установления ее новизны, выяснения темы, круга решаемых в тексте проблем. На основе этой информации читающий решает: нужен ли ему текст. Для этого бывает достаточно прочитать заголовок, подзаголовок, отдельный абзац или предложение. Выборочное, или просмотровое, чтение отличается не столько степенью полноты понимания, сколько скоростью достижения цели чтения; при обучении требуется достичь умения за одну минуту просмотреть 1–1,5 страницы текста на изучаемом языке.

Поисковое чтение как способ чтения и вид реального чтения имеет целью найти конкретную информацию, о которой читающий, возможно, знает из других источников, при этом с обнаружением информации (правила, цифровые, иные данные) цель оказывается достигнутой и чтение прекращается. В основу этого вида чтения положен поиск, являющийся по сути способом учения – получения знаний через мыслительные действия с информацией. Просмотр и поиск информации может быть достаточно быстрым, приближенным к сканированию, или скоростному (быстрому) чтению. Такие умения необходимы современному человеку, черпающему 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. Таким образом, условия, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- основная цель поиска – *содержательная* информация;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;
- начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т.е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;
- проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять тип / структурно-композиционные особенности текста (журнала, брошюры);
- выделять информацию, относящуюся к определенной теме / проблеме;
- находить нужные факты (данные, примеры, аргументы);
- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;
- прогнозировать содержание целого текста на основе реалий, известных понятий, терминов, географических названий и имен собственных;
- ориентироваться в тексте путем выдвижения ряда гипотез;
- проводить беглый анализ предложений / абзацев;
- составлять рабочие материалы для использования их в ролевых играх / проектах и т.д.;
- находить абзацы / фрагменты текста, требующие подробного изучения.

Упражнения для обучения поисковому чтению:

- определите тему / проблему текста (статьи);
- прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;

- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
- прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т.д.);
- найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;
- просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;
- найдите абзацы, посвященные указанной теме;
- найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);
- просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;
- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным / отрицательным;
- разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;
- выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

В методике обучения неродному языку различные виды чтения группируются в зависимости от основания, лежащего в основе их специфики:

- 1) *с учетом психологической установки* на способ раскрытия содержания различают **аналитическое и синтетическое** чтение; последнее основывается на прочном владении лексико-грамматическим материалом, на языковой догадке, а также на умении конструировать целое по отдельно воспринятым частям;
- 2) *по степени участия родного языка* в понимании читаемого выделяются **беспереvodное** (характеризуется преобладанием интуитивного восприятия иностранного языка и непосредственным пониманием содержания, преодолением естественного стремления переводить каждое незнакомое слово) и **переводное чтение**, или чтение со словарем и справочниками; в последнем случае обильное переводное чтение тормозит развитие речевых механизмов реального чтения;
- 3) *по степени помощи читающему* различают **подготовленное** (характеризуется предварительным снятием языковых и смысловых трудностей; проводится нередко на малоадаптированных и неадаптированных текстах) и **неподготовленное чтение** – учебный вид чтения, готовящий читающего к реальным условиям чтения;
- 4) *по форме организации учебной работы* разделяют **индивидуальное и фронтальное** (чтение группой одного того же текста), **классное и домашнее чтение** (различаются объемом, степенью самостоятельности, учебными задачами; к примеру, целью домашнего чтения может быть развитие словаря учащихся, текстовое закрепление грамматики, знакомство с художественной культурой, литературой нового языка);
- 5) *по наличию инициативы учащихся и цели чтения* выделяют **реальное** (осуществляется вне рамок учебного процесса освоения нового языка, позволяет мобилизовать навык умения чтения для познания и общения) и **учебное чтение** (связано с выработкой навыков и умений не только в чтении, но и в других видах речевой деятельности).

Уровни владения чтением. С введением в практику овладения неродным, иностранным языком системы уровней, появилась возможность представить динамику развития навыков и умений в области чтения градуированы, с помощью иллюстративных дескрипторов-описаний, которые были разработаны и апробированы на практике в ходе исследовательского проекта, выполненного под эгидой Швейцарского национального совета по научным исследованиям (1993-1995 гг.). Ниже приводятся оценочные шкалы, связанные с общим пониманием читаемого:

уровень А1 – пользователь языком может понять короткие, простые тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова, при необходимости – перечитывая;

уровень А2 – пользователь языком может понять короткие простые тексты знакомой тематики, содержащие конкретную информацию, написанные повседневным языком; выделить конкретную информацию в письменных материалах (письма, газетные

вырезки с описанием событий), понять обозначения и надписи: инструкции, предупреждения об опасности;

уровень В1 – пользователь языком может читать несложные тексты, содержащие фактическую информацию, и достаточно хорошо их понимать; может понять описание событий, ощущений и желаний в личных письмах (регулярная переписка с другом); может найти и понять личностно актуальную информацию в повседневном материале: брошюрах, коротких официальных документах; может уловить нить рассуждений по теме, выводы, направленные на доказательство определенной точки зрения, понять правила (например, правила безопасности), если они написаны простым языком;

уровень В2 – пользователь языком может читать самостоятельно, меняя вид чтения и скорость в зависимости от типа текста, избирательно используя необходимые справочные материалы; имеет широкий запас разнообразной лексики, некоторые затруднения могут вызвать идиоматические выражения; может читать интересующую его / ее корреспонденцию, быстро улавливать содержание статьи и ее актуальность, чтобы определить тактику ее прочтения; может черпать информацию и суждения из специальных источников, связанных со сферой деятельности; может понять четко написанные инструкции, например, по пользованию оборудованием;

уровень С1 – пользователь языком может понять во всех подробностях сложные и большие тексты по широкому кругу вопросов, с которыми приходится сталкиваться в ходе общения с друзьями, в процессе профессиональной и учебной деятельности, улавливая тонкие оттенки отношений и мнений, как напрямую указанных, так и скрытых (независимо от сферы личных интересов), может понять любую переписку, инструкции;

уровень С2 – пользователь языком может понять и критически оценить практически все формы письменной речи, включая абстрактные, сложные в структурном отношении или написанные повседневным языком художественные и нехудожественные тексты; оценить тонкие стилистические нюансы, уловить как эксплицитно выраженные, так и скрытые значения.

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

1) *затрудняющие чтение*: информационная насыщенность текста, сложная композиционно-логическая структура, наличие имплицитно выраженной («подтекст») и эмоциональной информации, отсутствие установки на способ чтения: последнее снижает готовность к активному чтению, к выбору конкретной тактики. Установка предполагает устойчивую ориентацию читающего как на процесс чтения, так на последующее применение полученной информации;

2) *способствующие продуктивному чтению*: степень приближения лексики, грамматики и стиля текста к лексико-грамматическому «запасу», стилю речи учащегося; установка как средство направленности внимания при восприятии, понимании, использовании текста; индивидуально-психологические особенности учащихся и проявление характерных черт билингвизма – рецептивного, репродуктивного.

Требования к текстам для чтения. По отношению к текстам для чтения рекомендации методистов сводятся к следующему: учебный текст для начинающего пользователя должен отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с несложным последовательным изложением, соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (повествование, рассуждение и т.д.); иметь заголовки, соответствующий содержанию; иметь легко вычленимые при чтении семантические связи между смысловыми частями текста.

Чтение как средство обучения. Особенности чтения, которое называют «старшим братом» других видов речевой деятельности, делают его эффективным средством

обучения, в частности неопределима роль чтения в формировании потенциального словаря (*лексика, которую обучающийся воспринимает без словаря при чтении или слушании, хотя до этого данных слов не было в его речевом опыте*). Считается что для понимания неадаптированного, значительного объема текста может понадобиться 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. В связи с этим читающему важно овладеть методикой распознавания незнакомых слов в тексте по опорам: морфемам, по сходству со словами родного языка, по контексту. Это значительно расширяет языковые, а следовательно, 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, соотнесенность с различными ситуациями.

Чтение вслух используется при обучении произношению, является обязательным компонентом объяснения нового материала, служит созданию правильных слухомоторных навыков, правильному интонированию текста.

Обучение технике чтения. 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, обучающийся допускает ошибки в артикуляции, интонировании, там, где он это не делает в устной речи. Объясняются эти ошибки трудностью сличения буквенных сигналов и их перекодировка в звуки. Кроме того, включение зрительного канала, обладающего большой пропускной способностью и «подталкивающего» к увеличению скорости чтения, необходимость увеличения поля зрения при чтении являются причинами медленного чтения

Навыки и умения техники чтения формируются в период вводно-фонетико-грамматического (или – для билингвов – пропедевтического) курса и связаны с правильным произнесением слогов, слов и т.д. при чтении вслух и внутреннем проговаривании. Процесс их формирования идет параллельно с овладением графо-фонемными соответствиями и изменениями в других видах речевой деятельности. Упражнения опираются на произнесение усложняющихся элементов: букв, буквосочетаний, слов, синтагм, предложений, микротекстов. Начиная с уровня слова, следует сочетать озвучивание элементов с установлением значения произносимого. Важнейший показатель техники чтения – его скорость, чего можно добиться уменьшением в обучении доли громкого чтения.

Обозначим некоторые проблемы, свидетельствующие о несформированности техники чтения:

– **«регрессия»** – неоправданные, «механические» возвраты к уже прочитанному (в среднем 10-15 регрессий на 100 слов), в то время как зрелый чтец делает 3-4 остановки. Регрессивные движения глаз, длина пауз зависят от сложности текста относительно уровня владения учащимися языком, от коммуникативной задачи, которая стоит перед учащимися: если предстоит пересказать текст, то он читается медленнее, пересказывается мысленно.

– **низкая скорость чтения**, для ее увеличения необходимо, помимо сформированности языковых и речевых навыков, добиваться регулярности чтения и повышения прагматической мотивации к чтению через отбор познавательных, ориентированных на жизненные перспективы учащихся текстов; что касается языковых навыков, то для увеличения скорости чтения в их «набор» должно войти: знание названий букв и умение

соотносить их с передаваемыми звуками, умение озвучивать незнакомое слово в изолированной и неизолированной позициях; умение соотносить слово со значением, узнавать в незнакомом тексте знакомые слова, ориентироваться в структуре текста (заголовки, абзац и т.д.), опираться на правила орфографии и орфоэпии, владеть языковой догадкой, преодолевать направленность внимания на артикуляцию;

– **артикуляция** – внутреннее проговаривание читаемого текста. При ее формировании с детства между читаемым и произносимым словом устанавливается прочная рефлексорная связь и вырабатывается привычка проговаривать текст вслух, затем шепотом, потом про себя. Движение губ, языка и других органов речи при чтении про себя затормаживается, хотя все эти органы находятся в скрытом движении. Интенсивность данных микродвижений зависит от уровня развития навыков чтения, сложности текста. Внутреннее проговаривание сокращает скорость чтения, так как скорость говорения в 4 раза ниже скорости работы мысли. Таким образом, **чтение глазами** (без внутреннего проговаривания) ускоряет в 3 – 4 раза процесс чтения. Задание на достижение результата связывается с чтением текста в установленное время, с выработкой навыков опоры на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, средства связи), с изменением темпа чтения, в том числе в зависимости от его характера и т.д.;

– **малое поле зрения** связано с незрелым чтением и с большим количеством остановок по тексту (перечитывание, осмысливание). Чем шире поле зрения, тем больше фиксируется информации (от строки до абзаца). Зрительные процессы относятся к числу автоматизированных, т.е. таких, которые протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца. 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 газетную колонку, проведите посередине яркую линию, скользя взглядом сверху вниз, не двигая зрачком, старайтесь читать по всей ширине строки и т.д.;

– **низкий уровень организации внимания**: внимание – катализатор процесса чтения. Если учащийся не рассеивает внимание, 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: восстановление пропущенных слов в тексте (каждое 3 слово); восстановление начальных, конечных букв, слогов в словах текста, собственно 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.

Особенности обучения чтению детей-билингвов

Исследования показывают, что грамотность в русском языке повышает уровень овладения вторым языком, поскольку позволяет лучше осмыслить сам процесс чтения. Если в 7 – 11 лет дети попадают в иную среду, умея читать и писать на родном языке, то они имеют реальную возможность овладеть и новым языком в совершенстве. Условия вхождения в язык могут быть разными.

– дети уже знакомы в какой-то мере с русским языком, поскольку он употребляется в семье;

– другие учились русскому языку специально, например, в детском саду, дома с родителями, в школе;

– третьи уже знают один из иностранных языков и понимают, что он особым образом устроен;

– четвертые имеют возможность получать помощь в овладении новым языком, их родной язык поддерживается дома, на дополнительных занятиях, в школе и др.

С раннего возраста печатное слово должно окружать ребенка: рисунки, плакаты с подписями, распорядок дня, книги. В таком случае, устанавливая связь знака со значением, ребенок начинает усваивать традиционные в новом для него социуме вербальные функции. Несмотря на то, что дети начинают читать сравнительно поздно, причем осознанно – в школе, они способны с помощью взрослых понять роль печатного текста в жизни, производя несложный анализ надписей на продуктах, игрушках в магазине, окружающие их вещи дома или в саду могут быть трансформированы в игру.

Знакомство с книгой происходит еще во младенчестве. Читать в младшем возрасте – это значит разглядывать картинки слева направо или наоборот (как в некоторых языках Северной Америки и Дальнего Востока), погружаясь таким образом в атмосферу, образов. Тому, что можно и нужно делать с книгой, дети учатся постепенно. Обильное, насколько это возможно в том или ином возрасте, чтение на родном, на неродном языках формирует универсальные способы смыслового восприятия текста, не зависящие от языка общения: один из них – **навык узнавания**. Родителям рекомендуется читать детям несколько книг одновременно, затем, взрослея, дети учатся читать параллельно несколько книг. Чтение, понимание, запоминание может активизироваться сразу несколькими способами: собственно чтение, просмотр мультфильма, спектакля, домашний театр или «художественная мастерская». Чтение книг, тем более в образовательном учреждении, должно стать событием, ожиданием, как и ритуал посещения книжного магазина, и не должно быть сведено к пересказу. Привычка вникать в содержание, разбираться в деталях, выстраивать ассоциации – образные, вербальные, обязательно приведет к положительным результатам.

В обучении чтению на новом языке нельзя обойтись без **работы над словом**, самое очевидное отставание, понижающее осмысленность чтения лежит в области словаря: следует выучивать по несколько слов каждый день, чередуя этот процесс с написанием, рисованием, лепкой. Расширение словаря связано с личной мотивацией: поэтому работа над словом должна специально организовываться. Слово нужно употребить в устной и письменной форме, подыскать к нему синонимы, антонимы, например, из словарика, сделать из одного слова несколько слов, найти слова, сходно начинающиеся или заканчивающиеся, и т.д.

Один из традиционных и интересных способов чтения – **совместное чтение** со взрослыми, в классе или группе со сверстниками.

Тема 7. Обучение письму на русском языке как неродном

Письмо как средство коммуникации. 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 [Ганеев 2001: 102].

Интересно, что предшественником **начертательного письма** было **предметное письмо**: в качестве знаков и символов использовались различные предметы или знаки на предметах, а также символические оптические и звуковые сигналы; примерами могут служить: стрела как знак объявления войны, зарубки, трубка мира у индейцев, татуировки, сообщающие информацию об их владельце, звуки тамтама, передающие весть за несколько десятков километров, дым костра разного цвета (например, темный от сырых дров, или прерывистый), окрашивание вод ручья, хлеб-соль как символ гостеприимства, дошедший до наших дней. Предметное письмо применяется и сейчас: военные знаки указывают на звания и род войск и пр.

На примере истории развития письма у древних шумеров можно проследить, как предметное письмо переходит в графическое: сначала шумеры посылали друг другу глиняные письма; при этом в горшок-«конверт» вкладывались фигурки быков, овец и на горшке черточками указывалось, сколько животных продается. Постепенно горшки заменили дощечками для письма.

Двум современным видам графического письма – **идеографии** и **фонографии** предшествовала **пиктография**, так как любое письмо в древности начиналось с рисунка. Этапом развития пиктографии стало идеографическое письмо, состоящее из фигурных знаков в виде рисунка или объекта. Современные идеограммы могут быть международными: часто используются для экономии времени и пространства в научных работах (алгебраические и химические знаки).

Преимущество фонографического письма, отражающего произношение слова, состоит в том, что количество знаков в нем сокращено с нескольких тысяч до нескольких десятков, более точно передается содержание высказывания. Существует 3 вида фонографии: консонантное письмо – отражает только согласные звуки, слоговое письмо – передает последовательность звуков, слогов (индийское, эфиопское письмо), фонемографическое, алфавитное письмо – использует знаки, передающие гласные и согласные звуки.

В мире письменность имеют 225 языков. Из народов, пользующихся алфавитным письмом, около 30% применяют латиницу, 20% используют индийское письмо, 10% - кириллицу и 10% - арабское письмо (направление письма справа налево).

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 различия в психологическом и лингвистическом планах.

Психологические и лингвистические особенности письменной речи обусловлены следующими факторами:

- если говорящий наблюдает непосредственную реакцию собеседника на высказывание и регулирует речь, пишущий – в отсутствие реципиента и промежуточной обратной связи – может эту реакцию лишь предугадать, поэтому его речь более обоснованна, развернута;
- пишущий должен сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а затем высказывать суждение, что побуждает его давать однозначно понимаемые описания;
- пишущий ограничен в возможности выразительно интонировать свою речь; отсутствие партнера по общению и соответственно мимики, жестов побуждает его выбирать языковые средства и знаки пунктуации, которые выполняют роль «заменителей» реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной речи. Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание адресата на те факты, которые он считает наиболее выраженными; часто с этой же целью используются восклицательные знаки со скобками

(так называемая «приглушенная восклицательность») в значении «*обратите внимание*», «*подчеркиваю*» и т.д. Многоточия, сочетания знаков (двух-трех восклицательных, восклицательного и вопросительного, «нагнетание» тире и пр.) позволяют передать модальность сообщаемого, облегчить адекватное понимание передаваемого смысла;

- если говорящий чаще всего испытывает дефицит времени (поэтому качество устного высказывания зависит от степени автоматизации речевых навыков и умений), то пишущий может быть не ограничен во времени, поэтому его внимание направлено не только на содержание, но и на форму (насколько адекватно используемая форма передает задуманное содержание, вкладываемый в нее смысл). Пишущий пользуется долгосрочным планированием своей речи, стремясь к логичности, точности, разнообразию языковых средств.

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

Речевые механизмы письма. Как уже указывалось, в своем развитии письменная речь стоит после внутренней, предполагает ее наличие [Л.С. Выготский]. Понятно, что механизмы письма базируются на механизмах говорения. Так,

- **механизм внутренней речи** представляет собой составление внутреннего плана, «конспекта» будущего текста, планирование, программирование содержания, в ходе которого определяются цель и адресат, выявляется обобщенное смысловое содержание и структурно-семантические схемы его реализации;

- **механизм выбора** слов и речевых образцов – на работу этого механизма влияют коммуникативная цель, промежуточные коммуникативные задачи, намерения, отношения между участниками письменного общения, общность жизненного опыта. Имеет значение в этой связи мнение Н.И. Жинкина об «интонационном укладе» записываемого предложения, а именно то, что связное 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 виды памяти также способствуют созданию опор и ориентиров для речемыслительной деятельности пишущего;

- **механизмы комбинирования и конструирования** – одни из центральных механизмов речевого умения, они лежат в основе такого качества речи, как ее продуктивность. При комбинировании происходит процесс формирования словосочетаний и предложений из известных языковых средств в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях; при конструировании – если высказывание не адекватно какому-либо условию (стилю,

тактическому плану пишущего) – происходят изменения в структуре и содержании речевой единицы;

- **механизм осмысления** (установления связей) действует на разных уровнях: с его помощью устанавливаются смысловые связи а) между понятиями, б) между членами предложения, что зависит, в свою очередь, от логики описываемых событий, от формы связи между словами, в) между данным и новым, темой и ремой.

В целом в процессе продуктивного письменного общения коррелируются механизмы речевого слуха, прогнозирования, памяти, внимания, осмысливания, 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, вслушиваясь в ритм, интонацию, смысл.

Уровни письменной речи. Описание механизмов письма свидетельствует о том, что процесс создания письменного текста не прост 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 **уровни внутренней речи**, которая проявляется в виде скрытых речедвигательных реакций, им сопутствуют слуховые и зрительные представления слов. Внутренняя речь не сопровождается озвучиваем, но имеет свою грамматическую и стилистическую структуру, а также специфическую речевую технику.

Уровень внешней письменной речи представляет собой форму графической фиксации внутренней речи, т.е. ее экстеризацию. 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.

Цели обучения письму. Стимулирует процесс обучения новому языку, делает его осмысленным и 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 задачи, которые придется решать изучающим язык в реальной жизни. Поэтому, к примеру, в образовательной сфере полезнее выявить задачи,

- 1) которые изучающие язык должны научиться выполнять как пользователи языка (правильно написать свое имя, имя адресата, дату, адрес; написать поздравление, письмо личного характера, владея схемой построения «русского письма»; сообщать информацию о себе, своей семье, городе, интересах, запрашивать эту же информацию у своего адресата, сообщать в анкете, формуляре (в гостинице) основные сведения личного характера, делать личные записи по ходу чтения, слушания (выписки, записи); описывать события, факты, явления и комментировать их; написать заявление о приеме на работу и выполнить письменно другие формальности и т.д.);
- 2) и которые являются частью учебного процесса (составление плана, тезисов выступления, фиксирование учебно-предметной информации, составление «учебных

записей», создание аннотаций, конспектов, рефератов, выписывание информации из справочной литературы и т.д.

Совокупность целей и задач позволяет выбрать адекватный им подход к обучению письменной речи.

Подходы к обучению письменной речи. В методике обучения иностранным языкам сложилось, как минимум, два подхода, связанных с обучением продуктивной (ее еще называют экспрессивной) письменной речи. Один из них опирается на психолингвистические особенности порождения письменного высказывания. В организации обучения письму центральное место занимает:

- творческий процесс речепорождения,
- личность пишущего,
- его коммуникативные и познавательные потребности,
- целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений,
- анализ аудитории, к которой обращена письменная речь.

Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний, включает в себя три этапа:

- 1) обучение планированию, программированию содержания письменного сообщения;
- 2) обучение реализации замысла письменного высказывания: обучение структурированию письменного сообщения, овладение риторической организацией и композицией текста;
- 3) обучение самоконтролю, редактированию написанного.

Второй подход сориентирован на продукт речевой деятельности – письменное высказывание, текст, речевое произведение [В.В. Виноградов], объектом же овладения является форма и организация письменного дискурса. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие продуктивной (экспрессивной) письменной речи тесно связано с рецептивной формой письменной коммуникации – чтением. В итоге умения при обучении письменной речи коррелируются с разными видами чтения следующим образом: **изучающее чтение** – а) выписывание определенных сведений, суждений, аргументов, выводов; б) заметки с целью сравнения, классификации и обобщения фактов; в) подробное изложение прочитанного; **ознакомительное чтение** – а) формулирование идеи, замысла автора; б) запись основных фактов текста; в) составление резюме; г) запись собственного мнения о прочитанном [Мусницкая 1991: 262]. В процессе взаимосвязанного обучения формируются следующие умения: 1) умение передавать основную информацию прочитанного / прослушанного текста; 2) умение передавать главную идею; 3) умение кратко / детально сравнивать, сопоставлять описываемые факты; 4) умение приводить в доказательство иллюстрирующие примеры, аргументы; 5) умение делать обзор, комбинирование, объединение информации; 6) умение дать характеристику, выразить оценку, собственное отношение к излагаемому (согласие – несогласие, одобрение – неодобрение, порицание, удивление и пр.); 7) умение реферативно излагать информацию, аннотировать и резюмировать ее и др.

Данный подход к обучению письменной речи условно называют **текстовым**, он хорошо разработан в методике преподавания как родного, так и иностранного языка. Его опорой являются данные лингвистики об особенностях письменной формы коммуникации, объективизированных в тексте как речевом продукте. Текст выступает в роли образца, подлежащего анализу, имитации. 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. В текстовом подходе обучение письму включает несколько этапов:

- 1) чтение, осмысление и анализ текстов. В зависимости от дидактической задачи отдельно или комплексно проводится языковой, смысловой, стилистический, композиционный анализ текста;
- 2) построение высказывания по аналогии с текстом-образцом;

3) написание самостоятельных письменных сообщений.

В обучении русскому языку как неродному можно сбалансированно сочетать возможности указанных подходов в зависимости от уровня владения языком и потребностями обучающихся.

Обучение технике письма. Методика обучения письму дифференцируется в зависимости от этапа обучения неродному, новому языку. До формирования навыков и умений в области репродуктивной и продуктивной письменной речи необходимо овладеть **техникой письма**, т.е. познакомиться с русским алфавитом, овладеть правилами русской графики, орфографии и пунктуации.

Таким образом, обучение технике письма является начальной стадией обучения письму.

Алфавит (слово, возникшее из сочетания первых букв греческого алфавита – «альфа» и «бета») представляет собой совокупность знаков той или иной системы письма (латинской, русской), расположенных в определенном, традиционно установленном порядке. Количество букв в различных алфавитах зависит от звукового состава языка, например, русский алфавит имеет 33 буквы. Знакомство с русским алфавитом происходит в рамках вводно-фонетико-грамматического курса. Учащиеся знакомятся со звуками русского языка и буквами, обозначающими эти звуки (печатными и рукописными, прописными и строчными: в печатной форме прописные буквы, как известно, отличаются от строчных высотой, а в рукописной форме отличны и по величине, и по начертанию, что может представлять определенную трудность для человека, приступившего к изучению нового для него русского языка. Последовательность изучения русских букв зависит, с одной стороны, от трудности звука, ими обозначаемого; с другой – от трудности начертания самой буквы для учащихся определенной национальности. К примеру, те учащиеся, которые владеют кириллическим или латинским письмом на родном языке, легко овладевают начертанием русских букв. Индийцы, арабы и другие представители, использующие в своей письменности индийское, арабское, иероглифическое письмо, сталкиваются в подобных случаях со значительными трудностями. Отклонения могут быть связаны с увеличением размера строчных букв и уменьшением высоты прописных, с написанием букв *к*, *л* выше строки (интерферирующее влияние латинского алфавита: *k*, *l*) с пренебрежением к характерному для русского письма наклону. Вместе с тем некоторые нарушения, по мнению методистов, вполне допустимы, так как не затрудняют письменную коммуникацию.

Каллиграфия (от греч. *kalligraphia* красивый почерк) представляет собой умение писать четко, разборчиво и красиво, даже искусно; **графика** (от греч. *grapho* пишу) подразумевает совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания и др.) для изображения звуков и звукосочетаний языка на письме. Графическое и каллиграфическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций: звукового представления, звукового и зрительного восприятия, ассоциирования звуков с соответствующими графемами, ручной деятельностью, сочетающейся с внутренней речью. Трудности, связанные с овладением графикой и каллиграфией, объясняются, помимо несовпадений алфавитов в родном и русском языках, рядом причин:

- 1) несоответствием во всех языках звуков и букв: во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем букв; для русского языка также характерно обозначение одной буквой ряда звуков (*хорошо*) и несколькими буквами одного звука (*смеяться*); это явление называется **полисемией графем** (*гриб – грипп*);
- 2) наличием синонимичных буквенных обозначений: *ц – тс – тьс*;
- 3) наличием в родном и русском языках одинаковых по начертанию букв, передающих разные звуки: *с, п, р, т*;
- 4) наличием в русском языке букв с надстрочными и подстрочными элементами, написание которых смешивается: *у – ц, е – в*.

Установлено, что на начальной стадии обучения письму больше половины ошибок является следствием плохого усвоения русской фонетики, поэтому следует уделять достаточное внимание звуко-буквенным соответствиям, так как пишущий всегда отталкивается от слышимого слова и его произношения.

Развитию графических и каллиграфических умений способствуют упражнения такого характера:

- звуко-буквенный и слоговой анализ слов;
- слуховые упражнения;
- списывание с одновременным выполнением заданий: подчеркиванием определенных графем, восстановлением пропущенных в тексте букв;
- группировка слов по определенным признакам (двух- и трехсложные слова, с ударением на определенном слоге, запись цифр словами, выписывание из текста слов, относящихся к одной теме и др.);
- конструирование слов из букв и слогов.

Орфография (от греч. *orthos* прямой, правильный и *grapho* пишу) представляет собой исторически сложившуюся систему правил написания, которая используется в письменной речи. Орфографические правила – обобщающие предписания а) о правописании (правильном написании) слов и их значимых частей; б) об употреблении прописных и строчных букв; в) о слитном, раздельном, дефисном написании слов; г) о переносе слов с одной строки на другую. Овладение орфографией – одна из задач обучения письму.

Основным принципом русской орфографии является морфологический; это значит, что каждая морфема (приставка, корень, суффикс) пишется одинаково, хотя в зависимости от фонетических условий произносится по-разному (*вода – воды*), хотя написание некоторых слов подчинено фонетическому принципу (пишутся, как произносятся: *безыдейный, возник, восстановить*). В написании иногда побеждает закон традиции (как писали раньше), это касается буквы *г* в окончаниях прилагательных (*нового*), буквы *ь* в окончании глаголов (*делаешь*), букв *а* и *о* в одной и той же корневой морфеме (*загорать, но загар*).

В иных языках также существуют принципы написания слов. Так, исторический принцип написания характерен для английского и французского языков, что затрудняет формирование орфографических навыков, требует заучивания слов наизусть. В немецком языке сочетается, как и в русском, ряд принципов: фонетический, смысловоразличительный (иероглифический) при доминировании морфологического.

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

Пунктуация (от лат. *punctum* точка) – понятие, включающее в себя собрание правил постановки знаков препинания и расстановка в тексте знаков препинания как одно из составных умений техники письма.

Современная русская пунктуация функционально и социально значима, набор знаков в тексте не случаен и хаотичен, а системно организован и двояко значим: пунктуация пишущего отражает направленность от смысла к знакам, пунктуация для читающего есть направленность от знака к смыслу. Назначение пунктуации состоит в членении текста в соответствии со структурным, смысловым, интонационным

принципами (недаром А.П. Чехов называл знаки нотами текста, а К.Г. Паустовский утверждал, что эти знаки держат текст, не дают ему рассыпаться). Социальная сущность пунктуации обнаруживается в закреплённости за знаками общих функций и значений: текст воспринимается соответственно расставленным в нем знакам потому, что эти знаки читаются, несут в себе исторически накопленный смысл.

Несмотря на то, что коренных изменений начальной значимости знаков препинания не происходит, пунктуация стабильна на протяжении десятков лет, идет накопление нового, расширение и сужение функций знаков текста, среди изменений:

- разноречивой в оформлении прямой речи (выделение и невыделение кавычками, нередкое отсутствие резкого разграничения между прямой речью и авторскими словами (иногда только запятой));
- появившиеся к концу XVIII века такие знаки, как кавычки, многоточие, тире, сейчас активно используются, в то время как актуальные для литературы XIX века двоеточие и точка с запятой стали значительно редкими; к примеру, в XIX веке точка с запятой ставилась после обращений, могла разрывать однородные сказуемые, и двоеточие в случаях постановки современного тире;
- разнообразные синтаксические структуры захватило парцеллирование: практически любой член предложения может быть отделен точкой или многоточием;
- двоеточие, предупреждавшее раньше о пояснении, приобретает новое, ритмико-эмфатическое (*эмфаза – выразительность*) качество, как смысловой и графический отграничитель (недаром в названиях вторая часть после двоеточия оформляется с прописной буквы);
- расширение диапазона применения тире, вытеснение им двоеточия, запятой в сложноподчиненном предложении;
- многоточие развивает значения: указание на подтекст, алогизм, неожиданность, неоправданность каких-либо сочетаний слов.

Формирование пунктуационных навыков – необходимый компонент процесса обучения русской 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: 202], что свидетельствует о важности владения правилами и навыками расстановки знаков препинания как репрезентантов коммуникативного намерения пишущего и индикаторов 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 способен глубоко осмыслить письменное высказывание, тем более имплицитно выраженный смысл.

Основными знаками препинания, знакомство с которыми осуществляется на начальном этапе, являются точка, запятая (анализируются так называемые сильные позиции постановки запятых: перед *что, чтобы, когда, а, но*), вопросительный и восклицательный знаки.

Чтение специальных текстов художественной литературы, неизбежное обращение к просмотру и прочтению рекламной информации, в которых разнообразно представлены знаки пунктуации, требуют специально организованной работы над их значением и использованием смысловых, социальных, структурных функций этих знаков в письменном высказывании.

Обучение продуктивной письменной речи. В отечественной методике в зависимости от назначения принято выделять:

- **учебную письменную речь**, под которой понимается выполнение в письменной форме разнообразных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на овладение продуктивными лексико-грамматическими навыками, а также речевыми умениями.

Учебная письменная речь служит эффективным **средством обучения** и контроля. В иерархии учебных письменных работ важное место отводится разного рода диктантам и самодиктантам (осложненным, с элементами сочинения), копированию или списыванию, подстановочным и трансформационным упражнениям и т.д.;

- **коммуникативную письменную речь** как одну из форм общения; иными словами, экспрессивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение письменного речевого высказывания. Развитие умений выражать мысли в письменной форме происходит на основе и посредством учебной письменной речи, которая, в свою очередь, опирается на технику письма, сформированные графические и орфографические навыки. Целью обучения коммуникативной письменной речи является формирование, развитие, совершенствование умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений, текстов. Наряду с указанными выше понятиями существует деление письменной речи – в зависимости от степени самостоятельности пользователя языка при создании речевого сообщения в письменной форме – на **продуктивную** и **репродуктивную**. Продуктивное письмо характеризуется самостоятельностью его создателя в определении содержания и языковой, композиционной формы письменного высказывания: частное письмо, сочинение, эссе и т.д. Репродуктивное письмо соотносится с письменным воспроизведением прослушанного или прочитанного сообщения. Как и продуктивное письмо, репродукция представляет собой творческий процесс, связанный с целым рядом мыслительных операций: расширением, сужением, преобразованием, обобщением информации, полученной при чтении или аудировании. К репродуктивным письменным сообщениям относятся диктант, изложение, конспекты, рефераты, аннотации и т.д.

Выше рассматривались основные **подходы** к обучению русской письменной речи: модель, ориентированная на продукт – письменное речевое сообщение, и модель, ориентированная на процесс порождения письменного речевого произведения.

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 1993: 96], в основу которой положено выделение типов письменной речи в зависимости от а) ее назначения и сферы использования, функционирования, б) вида письменного сообщения и его связи с конкретными условиями и целями обучения:

- 1) **письменная речь, используемая в учебных (академических) целях**. Примерами письменных речевых сообщений являются конспекты, заметки, рецензии, краткие изложения и эссе;
- 2) **письменная речь, используемая в профессиональных целях**; реализуется в таких речевых жанрах, как деловые письма, контракты, объявления, отчеты, статьи и протоколы, деловые записи и т.д.;
- 3) **письменная речь, используемая для поддержания 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.

При этом 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).

Поскольку в учебном процессе широко применяются виды сообщений, связанные с получением информации в устной и письменной форме, ее переработкой и сокращенным изложением в письменном виде, представим систему упражнений, формирующих умения продуктивной письменной речи.

Упражнения при обучении письму. Языковые (тренировочные, подготовительные) **упражнения**, целью которых является овладение языковым материалом и подготовка к операциям, связанным с письменным выражением мыслей, включают разнообразные упражнения с моделями: имитация, подстановка, трансформация, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т.д. Эти упражнения могут снабжаться ключами для самоконтроля и выполняться во внеаудиторное время.

К **речевым упражнениям** относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме. Они базируются на типологии письменных сообщений. В их ряду:

- 1) **письменное воспроизведение** по памяти прослушанных или прочитанных микротекстов либо письменная реконструкция текста по ключевым словам;
- 2) **написание плана** текста в форме вопросов, назывных или простых утвердительных предложений: составление плана улучшает 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** является вариантом упражнения в составлении плана. Тезис есть своего рода развернутый план, в тезисе дается краткая, сжатая формулировка абзаца, смысловой части текста. Написание тезисов способствует формированию умения обобщать прочитанное и делать из него сжатые, краткие выводы. Вместе с тем если для составления плана нужно уметь разложить текст на части, то для написания тезисов необходимо уяснить логическую связь частей текста;
- 4) **изложение** представляет собой письменный пересказ прочитанного или прослушанного текста, традиционное упражнение в развитии *репродуктивной* письменной речи на основе текста-образца. Различают следующие виды изложений: краткий письменный пересказ фабульного текста, подробное изложение услышанного рассказа, изложение с трансформацией (например, от другого лица), изложение-версия с сохранением канвы авторского повествования, изложение с элементами сочинения, т.е. сжатое, развернутое, свободное изложение. Отбор текстов для изложения должен проводиться с учетом их структуры: тексты цепочечной структуры (повествовательные) активизируют мнемическую деятельность (мнемоника – *искусство запоминания* – базируется на ассоциациях), поэтому такого рода тексты целесообразно использовать в начале обучения письменной речи. Тексты разветвленной структуры, активизирующие мыслительную деятельность по их реконструкции, лучше давать на более продвинутых этапах обучения. Обучение изложению позволяет: а) совершенствовать умения понимать, запоминать рецептивно воспринимаемую информацию; б) вырабатывать умения ориентации в тексте, определения смысловых вех, логической последовательности фактов, событий; в) развивать умение дифференцировать информацию; г) лучше усваивать языковой материал и контролировать степень его усвоения. Работа над изложением предполагает ряд этапов: слушание текста, проверка с помощью вопросов его понимания (при этом лучше запоминается информация), составление плана, повторное прослушивание, написание изложения, проверка качества решения задачи, критический разбор и работа над ошибками;
- 5) **конспект** и его написание связаны с выбором из текста (или аудиотекста) опорных предложений, несущих основное смысловое содержание, запись мыслей автора текста-

источника в свернутой, обобщенной форме для дальнейшего использования этих записей, в частности для восстановления текста авторского сообщения. Конспектирование, будучи одним из видов аналитико-синтетической переработки информации, широко используется в образовательном процессе, 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 максимально 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** и его написание (реферирование) соотносится с лаконичным изложением основных мыслей текста-источника, их систематизацией, обобщением, оценкой. Ключевые функции реферата – информативная, поисковая, адресная, коммуникативная. Существуют разнообразные варианты данной формы репродуктивно-продуктивной письменной речи, наиболее распространен реферат-резюме, компрессированное изложение основных положений, исключающее второстепенную информацию и детали, примеры, исторические экскурсы и отступления, имена собственные и т.д. В реферате однородные факты группируются, цифровые данные систематизируются. Собственно говоря, он представляет новый вариант композиции текста, характеризующийся лаконизмом и нормативностью языковых средств: исключаются сравнения, образные выражения, сокращается количество вводных слов и придаточных предложений, разукрупняются сложные обороты и 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, происходит их одновременная актуализация с помощью графического кода русского языка. Для реферирования необходимо овладеть следующими языковыми и речевыми навыками и умениями: делать лексико-грамматическое перефразирование, применять принятую терминологию, использовать аббревиатуры и сокращения при записи частотных словосочетаний и терминов, корректно оформлять ссылки, прогнозировать тематическую направленность текста и его частей по заголовку и ключевым словам, членить текст на смысловые части, устанавливать между ними логические отношения, находить смысловые вехи частей, обобщать излагаемые в тексте факты и т.д. Система упражнений, обучающих реферированию, включает задания: выписать из абзацев текста определенные конструкции, подвергнуть их трансформации, сократить предложения, заменить придаточные предложения оборотами, дать письменные ответы на вопросы, реконструировать текст по ключевым словам, выписать основные мысли (информационное ядро) абзацев и объединить их в связный текст, аргументировать основные положения текста и т.д.;

7) **аннотация** и аннотирование соотносятся с кратким, максимально компрессированным, связным изложением содержания текста-источника с целью ориентации реципиента, сообщение ему кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности, назначении. Обычно содержит библиографическое описание, выходные данные, сведения об авторе. Это предельно сжатая характеристика материала, имеющая справочный характер, небольшая по объему. Обучению аннотированию базируется на предварительно составленных текстах-источниках с помощью серии упражнений: определить и написать, к какой области знаний относится статья, текст (просмотровое и ознакомительное чтение с целью составить общее представление об источнике), выделять главную мысль частей текста, сгруппировать с учетом основной мысли всего текста (повторное, изучающее чтение отрывков текста), языковая обработка

и письменное изложение информации в виде краткой характеристики по следующему плану: выходные данные, тема и основные положения, дополнительные сведения (структура, базовые источники, адресность) и т.д.;

8) **описание**, наряду с другими типичными способами построения текста (функционально-семантическими типами текста: повествованием, описанием, рассуждением) предполагает передачу впечатлений от фактов, явлений, событий, предметов и их признаков с целью создания определенного образа. В качестве упражнения способствует умению логично, последовательно передавать на письме определенное содержание;

9) **сочинение** – сложный вид творческого упражнения, своего рода высший этап работ при обучении письменной речи. Следующие виды сочинений в их перечислении отражают степень нарастания трудностей: а) сочинение-характеристика, б) сочинение-сообщение (фактов, событий), в) сочинение-объяснение (фактов, процессов, поступков), г) сочинение-оценка. Сочинение может принадлежать к одному функционально-семантическому типу текста или к их комбинации; вместе с тем обучение сочинению начинают с повествования, затем следует описание и далее 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 очерк. Активизация языкового и лингвострановедческого материала, составление плана сочинения, устное его проговаривание и воспроизведение и т.д. – этапы подготовительной работы, предшествующей написанию сочинения;

10) **резюме** – краткое изложение сути написанного, услышанного, прочитанного; с методической точки зрения является ключевым по отношению к другим видам компрессии текста. Обычно составляет одну треть от общего объема оригинала, не содержит элементов интерпретации и критической оценки;

11) **рецензия** на книгу, спектакль, фильм, т.е. отзыв, 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 перифразированном виде. Обучение компрессии предоставляет возможность взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных навыков и умений;

12) **быстрое**, или **автоматическое, письмо** представляет собой упражнение, в ходе выполнения которого происходит порождение семантических ассоциаций в связи с темой предстоящего письменного сообщения и их одновременная краткая запись с целью последующего использования в качестве конспекта или заметок. Учащимся необходимо выполнить это упражнение в рамках жесткого лимита времени: в течение 5-10 минут быстро, без остановки зафиксировать как можно больше мыслей. Термин **автоматическое письмо** подчеркивает процесс письма, главная задача которого – зафиксировать как можно больше мыслей и семантических ассоциаций, не придавая значения их связности, упорядоченности, языковому воплощению (заметки могут изобиловать ошибками);

13) **частное бытовое письмо** используется как задание в творческой письменной речи на начальном этапе. Пишущий должен не только продумать содержательную канву письма, но и оформить в соответствии с русской эпистолярной традицией: обратиться к адресату, выразить приветствие, извинение за молчание, благодарность, к примеру, за поддержку,

изложить суть письма, рассказать об актуальном в своей жизни и жизни общих знакомых, задать вопросы, относящиеся к открытой личной зоне и профессиональной (иной) деятельности адресата, высказать свое пожелания адресату, завершить письмо.

Обучение русскому письму детей-билингвов

По мнению методистов, грамотность в письменной речи на родном языке повышает уровень овладения русским письмом, поскольку позволяет лучше осмыслить этот процесс. Многие дети-билингвы несимметрично владеют письменной формой речи: нередко непонимание при чтении не так заметно, как ошибки в письменной речи. Чтобы научиться читать, нужен определенный период времени, тренировка, дальше утратить это умение практически невозможно. Напротив, чтобы уметь писать, необходимо не только выучить правила, удерживать их в памяти, но и постоянно осваивать новые формы письма, контролировать правильность этого процесса.

Навыки письма, как известно, связаны со зрительной, ручной моторной памятью, а также слуховой (хотя и в меньшей степени). Явления смешения систем родного и неродного письма встречаются у всех билингвов:

- вместо букв одного алфавита пишется буква другого (путаются *c – s, d – d, u – i* и т.д.);
- путаются прописные и строчные буквы;
- если по правилам родного языка на письме пропускаются какие-то буквы, то они пропускаются и в неродном языке либо вставляются там, где их не должно быть.

Писать билингву приходится реже, чем читать и добиться совершенства в области письма труднее. Возникающие на письме ошибки можно разделить на систематические и окказиональные, случайные. К типичным (систематическим) ошибкам можно отнести: а) написание наречий по аналогии с частицами – через дефис (*по-этому*), б) отсутствие мягкого знака в окончании глаголов 2-го лица и существительных женского рода; в) отмечается контаминация (*отценка*), гиперкоррекция (*предидуший*); г) опускаются знаки препинания, например, вопросительный знак (что может быть допустимо в родном языке при наличии вопросительного слова); д) смешиваются приставки **пре** и **при**, **н** и **nn**; е) путается значение слов (*абитуриент* в Европе – человек, окончивший школу, в русском словарном обиходе – человек, поступающий в вуз), ж) не учитывается узус, контекст и сфера употребления слов (*взять в библиотеке книгу на прокат*); з) вызывают затруднения паронимы (*одеть – надеть, удачный – удачливый, земной – земляной*) и т.д.

Современные способы обучения детей письму (грамоте) предполагают большое разнообразие подходов. Ребенок, как известно, начинает писать печатными буквами, к рукописным буквам билингв переходит в возрасте 8 – 12 лет. Чтобы оптимизировать этот процесс, детям можно давать задания писать друг другу письма (своеобразная внутренняя почта), записывать и рисовать свои и чужие рассказы, обозначать рисунком и словами, что они хотят узнать; вести дневник общения с учителем (своего рода секретная тетрадь, построенная по принципу: вопрос, предложение учителя – ответ, предложение, просьба ученика); использовать электронную почту; завести альбом с личной историей или историей своей семьи, с рассказами о семейных и национальных праздниках, об увлечениях, интересных событиях.

Эффективное развитие двуязычия нуждается в особо продуманной методике. В неорганизованной ситуации билингвизм, формирующийся стихийно, будет зависеть от случайных факторов и преимуществ детского возраста в усвоении русского языка как нового могут быть не использованы полностью.

Тема 8. Категория ошибки в лингводидактике и пути преодоления языковых и речевых ошибок

Пристальное внимание к ошибкам позволило определить 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, который утверждает, что овладение иностранным языком неизбежно начинается с осознания фактов этого 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 (причем в процессе установления этой связи возможны поиски и ошибки), можно считать, что ошибочные действия на неродном языке не являются случайными.

Интерес к ошибкам как к результату взаимодействия родного и изучаемого языков возник в отечественной педагогике в 30-е годы. 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 иностранного языков.

Попытки использовать родной язык учащихся при обучении иностранному языку сопровождались изучением интерференции, интересующей ученых с точки зрения речетворчества, языковых контактов, а позднее билингвизма и 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 1958], а также осуществлена попытка исследования межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

В 80-е годы XX века определяющей явилась точка зрения [Костомаров, Митрофанова 1984] о том, что сравнение систем родного и иностранного языков не может быть единственной основой для разработки методики преподавания неродного языка, однако лингвистический фактор является одной из важнейших обобщенных 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 смещения 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 [161: 49].

Данные положения легли в основу современной лингводидактической концепции ошибки, обусловленной воздействием механизмов интерференции.

Сказанное позволяет судить о неослабевающем интересе к феномену ошибки в истории становления и развития лингводидактики, о появлении новых граней в ее истолковании в соответствии с общим направлением лингводидактической и методической мысли.

Ошибки в русскоязычной речи и их лингводидактическая классификация 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, логический пропуск слов, смешение микротем), ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содержания текста от первого и третьего лица).

Предотвратить появление ошибок призван **навык**, который, по общепринятому мнению, 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 совокупными качествами: быстротой, бессознательностью, безошибочностью, прочностью, гибкостью. Совершенствование навыков является условием формирования **речевого умения**, которое можно определить как способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения. Умение обладает своими собственными характеристиками; в их ряду связность, продуктивность, целостность, интегральность. Несформированность умений ведет к ошибкам в речевой деятельности иностранца на русском языке, связанных с техникой и содержательной стороной общения, стратегиями и тактиками адекватной иноязычной деятельности.

К настоящему времени в оценке уровня владения русским языком в научно-методическом обиходе утвердилось понятие **коммуникативной компетенции**, или способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. С точки зрения А.Н. Шукина, в основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении (в его продуктивных и рецептивных видах) [177]. Коммуникативная компетенция базируется на:

- лингвистической компетенции – владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи;
- языковой компетенции – способность с помощью системы языка понимать чужие мысли и выражать собственную точку зрения как в устной, так и в письменной форме;
- речевой компетенции – способность понимать и продуцировать устные и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста;
- социокультурной компетенции – знание 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 – желание и умение вступать в коммуникацию с другими людьми, способность ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и ситуации;
- стратегической (компенсаторной) компетенции – восполнение пробелов в знании языка, в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде, формирование ряда стратегий при чтении, слушании, говорении;
- дискурсивной компетенции – способность учащегося использовать те или иные стратегии при конструировании и интерпретации текста, знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения (доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.);
- предметной компетенции – способность к ориентации в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности;

– профессиональной компетенции – способность к успешной профессиональной деятельности, владение соответствующими знаниями, личностные качества, призванные обеспечить эффективность труда.

При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т.д., стали оцениваться дифференцированно, получив наименование **коммуникативно значимых** и **коммуникативно незначимых**.

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, например: *он много занималась; ты есть красивый имя;*

– нарушение в управлении формой слова, например: *далеко 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 турфирме 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 непроносимых согласных, например: *зрастуйте (здравствуйте), стреча (встреча);*

– фонематические ошибки, например: *арбота (работа), дурук (друг), хотила (хотела), однаждыи (однажды);*

2) грамматики, например: *мы будем экзамены в июле; я читал много книга;*

3) лексики, например: *мой дедушка – старинный человек; я хорошо вспоминаю это событие* и т.д.

Требования к коммуникативной компетентности с учетом изменившегося контингента и коммуникативных потребностей обучаемых 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 сертификационных уровней применительно к общему владению русским языком, 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» в строго ограниченном наборе тем (*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 сертификационном уровне, на котором обучающийся должен владеть расширенным спектром 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, в общем, и русского языка как иностранного, в частности.

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 [138:141].

Особое значение придается второму этапу формирования высказывания, потому что именно здесь происходит построение конструкции и наполнение её лексемами, сопровождаемое «сменой старых правил на новые». При этом необходимо подчеркнуть: от способов и путей «формирования» высказывания зависит его правильность. И 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.

В психолингвистике выделяются *навык-перенос, навык-коррекция и навык-заново*.

Как и в методике, в психологии навык представляет собой способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным. Несколько иную трактовку это понятие получает с точки зрения физиологии, где навык означает образование и функционирование в коре больших полушарий устойчивой системы временных нервных связей, называемых динамическим стереотипом.

Речевым (или языковым) навыкам присущи такие свойства, как автоматизированность (автоматизм, устойчивость – готовность к столкновению с другими навыками), подвижность (мобильность или изменчивость), гибкость (способность включаться в новые ситуации), диапазон и относительная сложность. Формирование навыков происходит исключительно сознательным путем, иначе они могут не приобрести требуемых свойств. Осознание прослеживает правильность выполнения автоматизированного действия, осуществляет контроль за реализацией сформированных навыков.

Психологи К.К. Платонов и Г.Г. Голубев разработали схему поэтапного формирования навыков, приемлемую 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 отчётливо 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 в целом навыка спряжения глагола-модели. Это относится и к процессу формирования навыков оформления падежных форм существительных, прилагательных и т.д. Сначала обучаемый овладевает правильным оформлением моделей, а потом осуществляет положительный перенос.

Четвёртый 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 научения русскому языку как неродному. Из психолингвистики известно, что для сохранения навыка им следует систематически пользоваться, в противном случае наступает деавтоматизация, то есть утрачивается быстрота, лёгкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий. В практике обучения русскому языку как неродному деавтоматизации особенно подвергаются 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 напряжённостью, 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 своём становлении проходит период подъёма 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 тезис 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 подъёма формирования навыка.

Периоды временных ухудшений характерны для развития всех навыков. В практике обучения русскому языку как иностранному это психологическое явление наблюдается у всех без исключения обучаемых. 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. В дальнейшем навыки оформления и использования развиваются последовательно, в соответствии со схемой. Данный пример позволяет сделать выводы о том, что навык в самой начальной стадии своего формирования вытесняет из языкового сознания обучаемого уже сформированный. Объяснение этому явлению дается в психологии.

По Л.Л. Ухтомскому, возбуждение распределяется в коре больших полушарий неравномерно и может создавать в ней очаги оптимального возбуждения, которые приобретают доминирующий характер [121:38]. В психологии известен закон индукции нервных процессов, отмечающий, что процессы возбуждения, возникающие в одной области коры головного мозга, вызывают торможение в соседних областях. Согласно наблюдениям, торможение в динамических стереотипах уже сформированных навыков продолжается не больше двух дней, и в дальнейшем навыки развиваются равномерно, не мешая друг другу.

Хочется обратить внимание на необходимость постоянной поддержки сформированных динамических стереотипов в языковом сознании обучаемых. 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 психологии по мере включения **механизма запоминания** при формировании нового навыка вступает в силу противоположающее действие **механизмов забывания**. Конкуренция, сопровождающая этот процесс, отличается постоянством. 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.

Подчас имеет место формальное отношение к ошибкам, когда они просто констатируются, не ведётся последовательной индивидуальной работы с ошибками, сопровождаемой обобщением типичных среди них, при объяснении и формировании навыка не обращается внимания 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.

Системный подход к русской речи иностранцев доказывает преобладание на всех этапах обучения ошибок, вызываемых механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью:

– **недодифференциация**, то есть 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**, то есть 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 неть песню*;

– **реинтерпретация** дифференциальных признаков, то есть замена дифференциального признака иностранного языка дифференциальным признаком родного или первого

иностранного языка, например: употребление глагольного управления – *помогать его* или неправильное употребление рода, числа – *моя часы, мои одежды* [138:150].

Интерференционные сдвиги наблюдаются и на парадигматической, и на синтагматической осях. Наиболее подверженными 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 имеют 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 уровне, в основе механизмов которой (интерференции) лежат ошибочные ассоциативные связи в пределах изучаемого языка. Сила и характер внутриязыковой интерференции тесно связаны со степенью доминантного навыка до начала интерференции. Чем слабее доминантный 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 и контаминация.*

Сущность парафазии заключается в ошибочном употреблении в речи одного слова вместо другого на основе их подобия. Для русской речи иностранных учащихся характерна парафазия трёх видов: формальная, формально-содержательная, содержательная.

Типовые примеры:

1) Отец **спросил** Степанова объяснить ему, как он понял, что его сын был болен. (начальный этап)

Я **попросил** её, что она хочет. (основной этап)

2) В интервью он **наметил**, что предстоящие выборы будут частью борьбы за демократию. (продвинутый этап)

3) Правительство **обращает особое внимание тому**, чтобы увеличить государственный сектор в экономике.

Автор **уделяет внимание на то**, что в российских университетах учится много иностранцев. (продвинутый этап)

Внутриязыковая грамматическая интерференция по ложной аналогии (внешняя, внутренняя аналогия; уподобление главенствующей форме) более всего наблюдается на уровне парадигматической интерференции. Например, уподобление исключительной формы регулярной – *росл; спасл; ошибился*; уподобление главенствующей 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, сохраняются 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.

Типичный пример:

Благодарен кому? + благодарить кого? = Я благодарен **российского**
за что? за что? **народа, преподавателей и**
профессоров за то, что я
имел возможность полу-

чить специальность.

Ошибки, имеющие источником механизмы внутриязыковой интерференции, занимают второе место сравнительно с грамматической межъязыковой интерференцией на продвинутом этапе обучения иностранцев русскому языку. Механизмы внутриязыковой интерференции отличаются универсальностью: они не зависят от конкретного языка. Ошибки на основе неправильных ассоциативных связей, возникающие на базе изучаемого языка, одинаковы для представителей разных национальностей.

Ошибка в психолингвистике. К числу психолингвистических аспектов проблемы ошибок можно отнести следующие:

- механизм порождения высказывания и ошибки;
- коррекцию как способ формирования иноязычной речевой деятельности на неродном языке;
- ошибки как показатель прогресса в овладении неродным языком;
- различие и сходство ошибок при усвоении родного языка и овладении неродным языком.

Механизм порождения высказывания и ошибки. В психолингвистике мышление описывается в моделях порождения речевого высказывания, при этом внимание сосредоточено на речевом оформлении мысли. Известно несколько моделей (схем) порождения высказывания, но особое значение приобрела схема Миллера – Галантера – Прибрама, построенная на основе бихевиористского понимания речи как навыка. По мнению авторов, безошибочное высказывание является речевым навыком, который вырабатывается в процессе длительной практики. Навык управляем «моторным планом», хотя существует и «грамматический план», выстраиваемый в соответствии с грамматическими правилами. Основной план можно соотнести с намерением. Итак, **схема (модель) речевого высказывания** состоит из **намерения, грамматики и моторики**.

В отечественной науке эта проблема рассматривается по-иному. В ее основе труды Л.С. Выготского, который подчеркивал, что процесс порождения высказывания есть не просто «одевание» мысли в слово, но совершение мысли в слове. Развивая и дополняя эту основополагающую мысль, исследователи усиливали и детализировали звенья обозначенной Выготским цепи, состоящей из **мотива – мысли – внутреннего слова (смысла) – значения внешнего слова – слова**.

А.Р. Лурия (1975) придерживался такой модели: мотив – основная мысль высказывания – семантическая запись – глубинные синтаксические структуры – поверхностные синтаксические структуры – развертка: морфологическая, фонологическая, фонетическая.

Однако необходимо отметить общий характер отдельных фаз названных моделей и их однонаправленное движение – от замысла / намерения к внешней реализации через внутреннее программирование, отбор лексико-грамматических форм, внутреннее оперирование к внешней речи или фонации.

Коррекция ошибок как один из способов оптимизации / интенсификации процесса обучения / научения иноязычной речевой деятельности. В методической науке коррекция расценивается, во-первых, как коррекция речевых умений, во-вторых, как коррекция знаний, способных обеспечить правильность выработки необходимых речевых умений.

Ошибки как показатель прогресса в овладении неродным языком. Представляет несомненный 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 словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык несознательно 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, и только позже развиваются и 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, связанные со спонтанным, свободным использованием чужой речью.

Между этими противоположно направленными путями развития существует обоюдная взаимная зависимость. Такое сознательное и намеренное усвоение неродного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Ребенок усваивает неродной язык, обладая уже системой значений в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно – усвоение неродного языка позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно дает ему возможность обобщить явления родного языка, а это значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими.

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]дний – 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 объекта и др.), например: *он – студентам*; *я надо много заниматься*;
- 6) ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов, например: *начала война, возвращал на родину*;
- 7) ошибки в оформлении прямой и косвенной речи, например: *он писал я счастлив вижу этот город*;
- 8) нарушение в порядке расположения частей предложения (неоправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений, пропуск синтаксических частей предложения, например: *она жила в городе ... находился в Испании*.

Лексические ошибки

- 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 контрастного слова 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) Путаница в употреблении омонимичных слов также относится к неправильному словоупотреблению, например: *Мы решили оставить именно этот вариант ответа*. Из контекста неясно, что же было решено: отклонить вариант или, наоборот, принять его.
- 5) Неразличение (смешение) паронимов в речи также относится к неправильному словоупотреблению, например: *В таких случаях я обычно взглядываю в «Философский словарь»*. Глагол «взглянуть» обычно имеет при себе дополнение с предлогом «на» (взглянуть на кого-нибудь или на что-нибудь), а глагол «заглянуть» (быстро или украдкой посмотреть куда-нибудь, взглянуть с целью узнать, выяснить что-нибудь), который необходимо употребить в представленном предложении, имеет дополнение с предлогом «в».
- 6) Нарушение лексической сочетаемости: *глубокое лето, глубокое утро, глубокая зрелость, сильно рекомендую* вместо *настоятельно рекомендую*.
- 7) Неоправданное употребление заимствованных слов: *Я хорошо помнил модуляции ее голоса* (вместо: *как звучал ее голос*).

Ошибки, связанные с трудностями аудирования русской речи

Ошибки при аудировании могут состоять в следующем:

– неумение понять содержание, коммуникативные намерения и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, предъявляемой в определенном темпе при

соответствующем объеме пассивного словаря (требования обозначены в государственных образовательных стандартах);

- неумение отличать правильное произношение от неправильного;
- неумение догадываться по контексту о значении незнакомых слов (их количество не должно превышать 10%, и такие лексические единицы не должны быть опорными);
- неумение различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов;
- неумение выделить основную мысль высказывания.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений чтения

Неадекватное восприятие слова может возникнуть в случае, если изучающий русский язык неправильно понимает и определяет:

- одинаковые буквы в русском и латинском алфавитах (А, В, С, Е, Р и др), которые обозначают разные звуки;
- новые сочетания букв в изучаемом языке, непроизносимые 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 неизвестных единиц языка.

Ошибки, обусловленные несформированностью навыков и умений говорения

Монологическую речь сопровождают ошибки следующего характера:

- языковые и речевые ошибки;
- нарушение непрерывности речи;
- нарушение последовательности, логичности;
- отсутствие смысловой законченности, коммуникативной направленности высказывания.

Ошибки в диалоге могут возникнуть при нарушении основных умений, требуемых для его успешного протекания:

- 1) неумение четко определить свою речевую задачу может привести учащегося к коммуникативному сбою;
- 2) неумение планировать ход общения провоцирует неуспех или преждевременное прерывание диалога;
- 3) отсутствие механизмов прогнозирования, способности перестройки своей программы по ходу общения также не способствует реализации первоначального замысла;
- 4) неумение захватывать и перехватывать инициативу общения, удерживая ее до достижения цели;
- 5) неумение использовать формы этикета;
- 6) неумение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу.

Диалог можно считать несостоявшимся, если каждый его отдельный участник:

- 1) не умеет адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника;

- 2) не умеет спровоцировать тот или иной речевой поступок;
- 3) не умеет функционально манипулировать внутри одной реплики.

Например:

Преподаватель: *Здравствуйте.*

Учащийся: *Зрайстуй.*

Преподаватель: *Как тебя зовут?*

Учащийся: *Туан Ань зовут.*

Преподаватель: *Где ты учишься?*

Учащийся: *Я еще только подготовительный факультете.*

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 буквами звуков, 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.

Подобные ошибки происходят, во-первых, в тех случаях, когда учащийся знает значение и звучание данного слова, но не запомнил его написания. Во-вторых, когда учащийся изучал правило написания данного слова или данных звуков, но связь между звучанием данного слова (звука) и его написанием у него или совсем не образовалась, или быстро разрушилась (забылась), или образовалась неправильная связь между звуком и буквой. Если письмо учащихся не контролируется своевременно, то эта несоответствующая действительному положению связь может закрепиться.

2) Ошибки, обусловленные перенесением отдельных явлений родного языка в изучаемый русский язык, например: *декабарь (декабрь)* – отсекается стечение согласных, нехарактерное для многих языков.

3) Ошибки неправильного обобщения особенностей явлений изучаемого языка, например: *искаю (ищу)* – ошибка возникла вследствие неправильной аналогии с группой глаголов на -ать.

4) Ошибки, обусловленные образованием ложных автоматизированных связей, например: *Завтра я не буду приходить (не приду) на занятия* – смешение образования простой и сложной форм будущего времени видовых пар глаголов.

5) Ошибки, связанные с неумением применять грамматические правила, например: *Он много знала (знал). Они очень рада (рады)* – рассогласование грамматической основы в роде и числе.

К ошибкам может привести неумение:

- создавать собственные тексты разных жанров (план, тезисы, конспекты, аннотации, резюме, рефераты, заявления, изложения, сочинения и т.д.), относящиеся к разным сферам общения;
- использовать приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства;
- писать под диктовку;
- передавать своими словами содержание прослушанного;
- находить и исправлять разнородные ошибки (IV сертификационный уровень).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абитуриент-тест. Типовой тест по русскому языку для студентов, поступающих в вузы России./Л.П. Клобукова и др.— М., 1994.

Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор.— М., 2000.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания языков).— СПб., 1999.

Акишина А.А. и др. Игры на уроках русского языка.— М., 1986.

Акишина А.А. и др.— Жесты и мимика в русском языке: лингвострановедческий словарь.— М., 1991.

Акишина А.А., Шляхов В. Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству.— М., 1991.

Акишина А.А., Каган Д.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка.— М., 1986.

Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Ч. 1, 2, 3.— СПб., 1999.

Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой,— М., 1970.

Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, 2005

Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью.— М., 1988.

Аннушкин В.И. Риторика: Учебное пособие.— Пермь, 1994.

Аракин В.Д. Сравнительная типология английского языка.— М., 1979.

Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике.— М., 1991.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам.— М., 1969.

Арутюнов А.Р. и др. Игровые задания на уроке русского языка.— М., 1989.

Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев,— М., 1990.

Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций.— М., 1992.

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.— М., 1982.

Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку.— М., 2000.

Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000.

Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2004.

Балыхина Т.М. и др. Уроки толерантности: Учебн. пособие по русскому языку. – М., 2005.

Балыхина Т.М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ - TORFL).— М., 2006.

Балыхина Т.М., Горчакова Н.Ю. Словарь новой русской лексики.— М., 2006.

Балыхина Т.М., Косарева Л.А. Тесты для работников СМИ: Сб.— М., 2007.

Балыхина Т.М., Нетесина М.С. Тесты по русской фонетике: Учебное пособие. – М., 2007.

Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка.— М., 1981.

Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников.— М., 2000.

Баиш Е.Г., Владимирский Е.Ю., Дорофеева Т.М. и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Вып. 1, 2—М., 1962, изд. 3—1974.

Бахтиярова Х.Ш., Щукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного.— Киев, 1988.

- Баяманова Р.Г.* Организация коммуникативного ориентированного урока русского языка. Учебно-методическое пособие. Караганда, 2006.
- Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1965.
- Беляев Б.В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка.— М., 1964.
- Белянин В.П.* Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. — М., 2003.
- Бердичевский А.М.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе.— М., 1989,
- Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам.— М., 1937.
- Бернштейн С.И.* Словарь фонетических терминов/Под ред. А.А. Леонтьева.— М., 1996.
- Беспаленко В.В.* и др. Учебник русского языка для иностранцев (программированный).— Киев, 1969.
- Бизнес-контакт. Тесты по русскому языку как иностранному для делового общения/Под ред. Л.С. Журавлевой.— М., 1996.
- Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.— М., 1977.
- Бирюкова С.К.* Словарь культуроведческой лексики русской классики. — М., 1999.
- Битехтина Г.А.* и др. По-русски — без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся.— М., 1995.
- Богатырева М.А.* К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы)/Иностранные языки в школе, 1997, №2.
- Бородулина М.К., Минина Н.М.* Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе.— М., 1968.
- Борисова А.И.* и др. Включенное обучение — новый тип обучения иностранных студентов-русистов//Русский язык за рубежом, 1983, № 4.
- Брагина А.А.* Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте.— М., 1986.
- Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. 4-е изд. М., 1997.
- Булкин А.П.* Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект)/Иностранные языки в школе, 1998, № 3, 4.
- Бурвикова Н.Д.* Типология текстов для аудиторной работы.— М, 1988.
- Бухбиндер В.А.* О системе упражнений//Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.
- Вагнер В.Н., Овсиенко ЮТ.* Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке.— М., 1965.
- Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.
- Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. — М., 2003.
- Вартанянц А.Д., Якубовская М.Д.* Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов (3—5 годы обучения).— М., 1986.
- Васильева А.Н.* Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов.— М., 1981.
- Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Культура и искусство речи. Современная риторика.— Ростов-на-Дону, 1999.
- Верещагин Е.М.* Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма).— М., 1969.
- Верещагин Е.М., Костомаров ВТ.* Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980.
- Верещагин Е.М., Костомаров ВТ.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1973; 4-е изд.,— 1990.

- Верещагин Е.М., Костомаров В.Т.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов.— М., 1999.
- Ветроградская Э.А.* Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций.— М., 1976.
- Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности/В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др.— М., 1985.
- Вильяме С, Маклин К.* Компьютер в школе. Пер. с англ.— М., 1988.
- Вишнякова Л.Т.* Использование игр в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1987.
- Вишнякова Т.А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам.— М., 1982.
- Владимир. Учебный комплекс по русскому языку/ Г.М.Левина и др.— СПб., 1992.
- Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В. Петровского.— М., 1979.
- Волков А.Л.* Основы русской риторики.— М., 1996.
- Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку./Методическое пособие/Р.С. Алпатова и др. М., 1999.
- Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы).— М., 1997.
- Воробьев В.В. Саяхова Л.Г.* Русский язык в диалоге культур: Учебное пособие/Элективный курс для 10-11 классов школ гуманитарного профиля. М. 2006.
- Воронин Л.Б., Богданова И.Й., Бурлаков Ю.А.* Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам/Новые исследования в педагогической науке. Вып. V, VI. М., 1966; вып. IX. М., 1967.
- Вохмина Л.Л.* Хочешь говорить — говори. 300 упражнений по обучению устной речи. М., 1993.
- Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы «Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку». Тезисы докладов и выступлений. София, 1973.
- Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
- Гак В.К.* Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд., перераб.— М., 1988.
- Гальперин П.Я.* К психологии формирования речи на иностранном языке/Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку.— М., 1976.
- Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий.— М., 1965.
- Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005.
- Ганеев Б.Т.* Язык: Учебное пособие. 2-е изд., переработ., доп., 2001.
- Геркан И.К.* Русский язык в картинках. Сборник упражнений для начального этапа обучения.— М., 1970.
- Глухое Б.А., Щукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного.— М., 1983.
- Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Основы речевой коммуникации. Учебник для вузов. М., 1997. То же издание под названием «Речевая коммуникация».— М., 2001.
- Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2007.
- Горячев А.Ю.* Тесты общего владения английским языком.— М., 1999.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. М., 2000.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1,2,3,4 сертификационные уровни. М. -СПб., 1999—2000.

Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвострановедческий анализ художественного текста.— М., 1989.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное пособие - М., 2005.

Горизонт-1. Учебник русского языка для зарубежных школ/М.Н. Вятютнев и др. М., 1977.

Городилова Г.Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений/Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком.— М., 1969.

Громова О.А. Аудиовизуальный метод и практика его применения.— М., 1977.

Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Учебное пособие.—М., 2000.

Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам.— М., 1980.

Денисова М.А. Народное образование в СССР. Лингвострановедческий словарь.— М., 1978.

Дистанционное обучение/Под ред. Е.С. Полат.— М., 1998.

Донченко Г.В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов II-го курса включенного типа обучения. Ч. 1 — Обучение грамматике. Ч. 2. — Речевое общение. М., 1989.

Донченко Г.В. Практический курс русского языка на этапе включенного обучения//Русский язык за рубежом; 1983, № 4.

Деркач А.А., Щербак С.Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М., 1991.

Добровольская В.В. Функция преподавателя и стадии процесса обучения//Русский язык за рубежом, 1986, № 4.

Дубинская Е.В. и др. Русский язык будущему инженеру. Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов России. Технический профиль. СПб.,— 1997.

Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие.— М., 1989.

Европейский языковой портфель. Предложения по разработке./И. Крист, Дж. Трис и др.— Страсбург, 1997.

Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя.— Л., 1988.

Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателя русского языка как неродного.— М., 1984.

Есаджанян Б.М. К вопросу о критериях анализа и оценки урока народного языка// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.

Ейгер Г.В., Раппопорт И.Л. Язык и личность.— Харьков, 1991.

Журавлев Н.М. Язык. Речь. Творчество.— М., 1998.

Журавлева Л.С., Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Уровни владения языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль//Мир русского слова, 2002, № 1.

Залевская А.Л. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте.— Тверь, 1996.

Залевская А.Л. Введение в психолингвистику.— М., 1999.

Зарубина Н.Д. Текст: лингвистические и методические аспекты.— М., 1981.

Захава-Некрасова Е.Б., Рассудова О.П., Рожкова Г.И. Учебник немецкого языка для лиц, говорящих на немецком языке.— М., 1964.

Зимняя И.Л. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.

Зимняя И.Л. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному//Русский язык за рубежом, 1985, № 5.

Зимняя И.Л. Психология обучения иностранным языкам в школе.— М., 1991.

Зимняя И.Л. Педагогическая психология. 2-е изд., дополн.— М., 1999.

Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология, учебник. — СПб., 2006.

- Золотова Г.Л., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка.— М., 1998.
- Зотов Ю.Б.* Организация современного урока.— М., 1984.
- Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев.— М., 1981.
- Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов.//Русский язык за рубежом, 1990, № 4.
- Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. Изд. 2-е.— М., 1986.
- Изаренков Д.И.* Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи/Вестник МАПРЯЛ, № 36, М., 2002.
- Исаченко А.В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким.— Братислава, т. 1 —1954, т. 2 — 1960.
- Ильин М.С.* Основы теории упражнений по иностранному языку.— М., 1975.
- Каменская О.Л.* Текст и коммуникация.— М., 1990.
- Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд. перераб. и дополн. М., 1987.
- Карпов Г.В., Романин В.А.* Технические средства обучения.— М., 1979.
- Касевич В.Б.* Элементы общей лингвистики.— М., 1977.
- Кацнельсон С.Д.* Психология языка и речевое мышление.— М., 1972.
- Кириш Т.К., Крылова Н.Г., Мельникова Л.В.* Русская речь — интенсивно. М., 1981.
- Китайгородская Г.Л.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика — М., 1992.
- Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. М., 1986.
- Китайгородская Г.А.* и др. Мосты доверия. Интенсивный курс русского языка.— М., 1993.
- Кларин И.В.* Педагогическая технология в учебном процессе.— М., 1989.
- Клобукова Л.П.* и др. Русский язык в деловом общении.— Вашингтон, 1997.
- Клобукова Л.П.* Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным/Материалы IX конгресса МАПРЯЛ/Тезисы докладов и сообщений. Т.Т. 1, 2, Братислава, 1999.
- Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Коккота В.А.* Лингводидактическое тестирование. М., 1989.
- Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.
- Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. Учебное пособие. М., 2000.
- Комета-1/Белякова И.В.* и др. Учебник для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка и туристов.— М., 1990.
- Кондратьева В.А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974.
- Корректировочные курсы русского языка для преподавателей — русистов: из ВНР/Г.Л. Скворцова и др.,— М., 1981; из ГДР/П.А. Драхлис и др.— М., 1980; из НРБ/И.Л. Авербах и др.— М., 1981; из ПНР/Б.Г. Анпилогова и др.— М., 1980; из ЧССР/Е.Г. Баш и др.—М., 1981.*
- Костера П.* Обучение иностранному языку в языковой лаборатории. Пер. с финского. М.,— 1986.
- Костина И.С.* и др. Перспектива. Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка. Изд. 3-е. СПб., 2000.
- Костомаров В.Т., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976; 4-е изд., испр.— М., 1988.
- Костомаров В.Т.* Языковой вкус эпохи. М., 1994; СПб., 1999.

- К проблеме модернизации содержания общего образования в России//Иностр. яз. в школе, 2002, № 5.
- Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы.: Сб. статей/Сое. О.П. Рассудова,—М., 1983.
- Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
- Крутецкий В.А., Балбасова Е.Т.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития.—М., 1991.
- Крюкова О.П.* Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка).— М., 1998.
- Кто есть кто в современной русистике/Редакторы Ю. Караулов, А. Мустайоки.— М.-Хельсинки, 1994.
- Кубрякова Е.С.* и др. Краткий словарь когнитивных терминов.— М., 1996.
- Кузнецова И.Н.* Практический курс сопоставительных грамматик русского и французского языков.— М., 1997.
- Кулибина Н.В.* Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом.— М., 1987.
- Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении.— М., 2000.
- Культура русской речи и эффективность обучения/Отв. Ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев.— М., 1996.
- Кутузова Г.И. и др.* Изучаем грамматику самостоятельно (употребление падежей).— СПб., 1996.
- Латидус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы).— М., 1970.
- Латидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. М.,— 1980.
- Латидус Б.А.* Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.
- Лариохина Н.М.* Практический курс русского языка для иностранных учащихся. Продвинутый этап. В 2-х частях.— М., 1995.
- Лексическая основа русского языка. Комплексный учебный словарь/Под ред. В.В. Морковкина.— М., 1984.
- Лексические минимумы современного русского языка/Под ред. В.В. Морковкина.—М., 1985.
- Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки).— М., 1970.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М.— Нальчик, 1996.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и дополн.— М., 1997.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: для вузов.— М., 1999.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.— Воронеж, 2001.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
- Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка//Лихачев Д.С. Раздумья о России. СПб., 1999.
- Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Воинова Е.И.* и др. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1, 2, 3, 4—5 годы обучения. М., 1981—84.
- Лобанова Н.А., Слесаева И.П., Хавронина С.А.* Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов по подготовке филолога-русиста/Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.
- Лобашкова С.Т., Игнатова И.В.* Бизнес-курс для деловых людей. (Внешняя экономическая деятельность). М., 1997.
- Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
- Ляховицкий М.В., Кошиан И.М.* Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.

- Максимов В.И., Одеков Р.В.* Словарь-справочник по грамматике русского языка,— М., 1999.
- Мамонтов А.С.* Язык и культура: сопоставительный аспект изучения.— М., 2000.
- Мангус И.Ю.* Система когнитивных стратегий в учебнике русского языка как иностранного, (теория и практика).— М., 2000.
- Мангус И.Ю.* Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка.— М., 1999.
- Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения.— М., 1974.
- Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. М., 1969.
- Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка/Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. 3-е изд., испр. М., 1982.
- Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций Л.В. Лысакова и др. СПб., 1990; 2-е изд. СПб., 2000.
- Методика обучения русскому языку как иностранному. Хрестоматия/Сост. А.Н. Щукин.— Воронеж, 1998.
- Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим/В.Н. Вагнер.— М., 2001.
- Методика преподавания русского языка иностранцам/Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.
- Методика преподавания русского языка за рубежом. Сб. статей Сост. А.Н. Щукин, Е.М. Верещагин.—М., 1981.
- Методика преподавания русского языка как иностранного/О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др.— М., 1990.
- Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение)/Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.
- Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе/Г.И. Дергачева и др. 3-е изд., испр.— М., 1989.
- Мете Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б.* Структура научного текста и обучение монологической речи.— М., 1981.
- Мечта. Начальный курс русского языка для зарубежной школы с французским языком/Э.Г. Азимов и др.— М., 2000.
- Миллер Л.В.* и др. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебный комплекс.— СПб., 1998.
- Милославская С.К.* Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования//Мир русского слова. 2001, №4.
- Милославский И.Г.* Краткая практическая грамматика русского языка.— М., 1987.
- Милославский И.Г.* Культура речи и русская грамматика: Курс лекций. М., 2002.
- Мильруд Р.П.* О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России. Иностранные языки в школе, № 6, 1997.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода.— М., 1996.
- Миролюбов А.А.* Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам,—М., 1998.
- Миролюбов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам.— М., 2002.
- Мисири Г.С.* Говорим по-русски. Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. М., 1977.
- Мисири Г.С.* Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку.—М., 1981.
- Митькина Л.М.* Учитель как личность и профессионал.— М., 1994.

- Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения.— М., 1976; 2-е изд.—М., 1985.
- Молчановский В.В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. М., 1998.
- Молчановский В.В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.
- Московкин Л.В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения.—СПб., 1999.
- Мотина Е.И.* Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов.— М., 1983. 2-е изд. испр.— М., 1988.
- Мусницкая Е.В.* Обучение письму (отрывок)// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.
- Назарова Т.С., Полат Е.С.* Средства обучения. Технология создания и использования: Учебное пособие.— М., 1998.
- Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/Е.А. Маслыко и др. 2-е изд. перераб. и дополн.— Минск, 1996.
- Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.А.Новикова.— М., 1976.
- Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. Л.Ю. Максимова и др.—М., 1986.
- Немое Р.С.* Психология. В 3 кн. Книга 1. Общие основы психологии. Кн. 2. Психология образования. Кн. 3. Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика—М., 1994—95.
- Немое Р.С.* Практическая психология. Учебное пособие.— М., 1998.
- Нечаева В.М.* Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного).— М., 1994.
- Новиков Л.А.* Художественный текст и его анализ.— М., 1988.
- Новикова Т.* Формирование основ русской культурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык//Русский язык за рубежом, 2000, № 3—4.
- Носенко Э.Л.* ЭВМ в обучении иностранным языкам.— М., 1988.
- Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/Сост. А.А. Леонтьев,—М., 1991.
- Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе./Подред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.
- Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект.— Страсбург, 1996.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка — Совет Европы (французская и английская версии), 2001, Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
- Овсиенко Ю.Г.* Русский язык для начинающих.— М., 1989.
- Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв./ Под ред. И.В. Рахманова. М., 1972.
- Основы педагогики и психологии высшей школы./Под ред. А.В. Петровского.— М., 1986.
- Основы педагогического мастерства./Под ред. И.А. Зязюна.— М., 1989.
- Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках./Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.
- Пальмер Г.* Устный метод обучения иностранным языкам./Пер. с англ. — М., 1960.
- Пассов Е.И.* Основы коммуникативного метода обучения, иноязычному общению.—М., 1989.
- Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам.— М., 1977.

- Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. испр.—М., 1991.
- Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд. дораб. М., — 1988.
- Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования.—М., 2000.
- Петрусинский В.В.* Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения//Методы интенсивного обучения иностранным языкам.— М., 1977.
- Платонов И.Б.* Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. М., — 1980.
- Плесневич А.С.* Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения»//Методы интенсивного обучения иностранным языкам,—М., 1977.
- Полат Е.С.* Новые педагогические технологии.— М., 1997.
- Полат Е.С.* Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища.— М., 1988.
- Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве//Иностранные языки в школе, 2000, № 1.
- Половникова В.И.* Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. 2-е изд. испр. и дополн.— М., 1988.
- Попова Т.Й., Юрков Е.Е.* Тестирование как средство определения уровня владения РКИ и перспективы совершенствования/Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
- Пороговый уровень. Русский язык, Т. 1 — Повседневное общение. Т. 2— Профессиональное общение./Рук. проекта Е.М. Степанова. Совет Европы Пресс.— Страсбург, 1996.
- Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов/В.С. Девятайкина и др.— М., 1984.
- Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов/Под ред. Н.А. Мете—М., 1985.
- Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе./Н.С. Власова и др.— М., 1990.
- Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук. проекта Е.М. Степанова.— М., 2002.
- Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 1 —18.— М., 1974—1988.
- Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом фак-те. МГУ/Е.Л. Бархударова и др. М., 1998.
- Программа практического курса русского языка (включенный тип обучения студентов-иностранцев)/А.В. Березова и др. М., 1989.
- Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. 3-е изд. испр./Под ред. Н.А. Лобановой.— М., 1988.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005.
- Протченко И.Ф., Черемисина Н.В.* Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. М., 1995.
- Профессиограмма учителя иностранного языка. Рекомендации./С.Ф. Шатилов и др. М., 1985.
- Прохоров Ю.Е.* Национальные культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев.— М., 1996.
- Прохоров Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному.— М., 1995.
- Пулькина И.М.* Программа по русскому языку для студентов-иностранцев и методические указания.— М., 1956.

- Раппопорт И.А., Сельг Р., Соттер И.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе (пособие для учителя).— Таллин, 1987.
- Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. 2-е изд. М., 1998.
- Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка.— М., 1978.
- Рожкова Г.И.* Проблемность в обучении русскому языку нерусских. Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК.— М., 1994.
- Рожкова Г.И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. 2-е изд. испр. и дополн.— М., 1983.
- Рожкова ИМ., Пирогова Л.И.* Учебник русского языка. Интенсивный курс.— М., 1981.
- Розенберг Р.С., Самошин А.И.* Релаксопедия и интенсивное обучение иностранному языку/Интенсивные методы обучения иностранным языкам. М., 1973.
- Российская педагогическая энциклопедия/Гл. ред. В.В.Давыдов. Т. 1— М., 1993; Т. 2— М., 1999.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.— М., 1999.
- Русский язык 1, 2, 3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ/М.Н. Вятютнев и др.— М., 1971—73.
- Русский язык для всех/Е.М. Степанова и др. Под ред. В.Г. Костомарова.— М., 1970; изд. 14-е.—М., 1990.
- Русский язык для туристов./В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев.— М., 1978.
- Русский язык за 10 дней./С. Трекова, Т. Акишина.— М., 1993.
- Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Доклады советской делегации на VII конгрессе МАПРЯЛ.— М., 1990.
- Русский язык и литература в современном диалоге культур. Тезисы докладов ученых России на VIII конгрессе МАПРЯЛ. М., 1994.
- Сафонова О.В.* Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.— Воронеж, 1996.
- Сборник методических задач для изучающих русский язык/Е.И. Василенко, В.В. Добровольская.— М., 1990.
- Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- Слесаева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. 2-е изд. испр.— М., 1990.
- Словарь гендерных *терминов* / под ред Денисовой А.А. М.: Изд-во XXI век. – 2002. – 376 с.
- Смирницкий А.И.* Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков.— М., 1975.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.— М., 1995.
- Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ/Отв. ред. В.Г. Костомаров. М., 1982.
- Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. — М., 2002.
- Сосенко Э.Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе).— М., 1979.
- Старт 1,2,3/М.М. Галеева, Л.С. Журавлева, М.М. Нахабина и др. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР.— М., 1978.
- Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
- Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке.— СПб., 2000.

- Сурьгин А.И.* Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов.— СПб., 2001.
- Сысоев П.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.— М., 1991.
- Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. Изд. 3. М., 1999.
- Темп 1, 2, 3. Интенсивный курс русского языка/О.П. Рассудова, Л.В. Степанова.—М., 1979.
- Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в учебном процессе. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ/Под ред. В.Г. Костомарова.— М., 1979.
- Тер-Минасова С.Г.* Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков.— М., 1994.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация.— М., 2000.
- Тестовый практикум. Русский язык: цель и результат/Под ред. Е.Л. Корчагиной и др.—М., 1997.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному: элементарный, базовый, I—IV сертификационные уровни/Н.П. Андрюшина, Л.П. Клобукова и др.— М.-СПб., 1999 — 2000.
- Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения. Уровни I, II, III/Под ред. Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной. М., 1999.
- Усейнова Г.* Русский язык — это просто. Начальный курс разговорного языка.— СПб., 1999.
- Учебник по русскому языку для факультетов и курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей/Н.А. Мете и др.— М., 1980.
- Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля. Интенсивный курс/И.М. Рожкова, Л.И. Пирогова.— М., 1981.
- Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР/Е.Г. Баш и др. 3-е изд. М., 1983.
- Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов III курса включенного типа обучения./Г.В. Донченко и др. Ч. 1— Обучение грамматике. — М., 1989; Ч. 2—Речевое общение,—М., 1990.
- Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке/В.Н. Ванеева и др.—М., 1969.
- Учебник русского языка для студентов естественных и технических специальностей/Е.М. Жуковская и др.— М., 1984.
- Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. 1-й год обучения/Е.И. Воинова и др.— М., 1981; 2-й год обучения/Е.И. Воинова и др.— М., 1981; 3-й год обучения/Н.А. Лобанова и др.— М., 1980; 4—5-й год обучения/Н.А. Лобанова и др.—М., 1980.
- Ушинский К.Д.* Родное слово//Избранные сочинения.— М., 1954.
- Фаенова М.О.* Обучение культуре общения на иностранном языке.— М., 1991.
- Фарисенкова Л.В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике,— М., 2000.
- Фарисенкова Л.В.* Методические основы единого учебника русского языка для студентов-нефилологов/Мир русского слова, 2002, № 2.
- Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е.* Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь.— М., 1979.
- Фоломкина С.К.* Обучение чтению в нефилологическом вузе.— М., 1987.
- Фоломкина С.К.* Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.
- Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. 2-изд. перераб. и дополн. М., 1987.

- Формановская Н.И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения.— М., 1989.
- Формановская Н.И., Шевцова С.В.* Речевой этикет: русско-английские соответствия.— М., 1990.
- Халеева И.И.* Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков).—М., 1989.
- Харченкова Л.И.* Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному.—СПб., 1994.
- Хитрик К.Н.* Теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе.— М., 2000.
- Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного/Сост. А.Н. Шукин.— Воронеж, 1998.
- Хэгболдт П.* Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. Сокр. пер. с англ.— М., 1963.
- Цветкова З.М.* Обучение устной речи// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.
- Чернявская Т.Н.* Художественная культура в СССР. Лингвострановедческий словарь.— М., 1984.
- Чинь Тхи Ким Нгок.* Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков.— М., 1999.
- Шаклеин В.М.* Лингвокультурология ситуации и исследование текста.— М., 1997.
- Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика.— М., 1985.
- Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся.— Л., 1985.
- Шатилов С.Ф.* Обучение немецкому языку в средней школе. М., 1986.
- Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика: Учебное пособие.— М., 1995.
- Шварц Е.И.* Внушение и педагогический процесс.— Пермь, 1971.
- Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам.— Страсбург, 1995.
- Шехтер И.Ю.* Подход к обучению иностранному языку./Актуальные проблемы учебного процесса.—М., 1973.
- Шпицо Л.В.* Контроль устной речи (на начальном этапе обучения).— М., 1985.
- Штейнфельд Э.А.* Частотный словарь современного русского литературного языка.— Таллин, 1963.
- Штульман Э.А.* Методический эксперимент в системе методов исследования.— Воронеж, 1976.
- Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики./Под ред. И.В. Рахманова. М., 1974.3-е изд., испр. и доп. М., 2002.
- Шукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному).— М., 1981.
- Шукин А.Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному.— М., 1984.
- Шукин А.Н. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включая обучение). М., 1990.
- Шукин А.Н.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам. Учебное пособие.— М., 2000.
- Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций.— М., 2002.
- Шукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов/А.Н. Шукин. – М., 2003.
- Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М. 2006.
- Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного/Под ред. О.Д. Митрофановой, Э.С. Сосенко,— М., 1975.

Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку//Иностранные языки в школе, 2001, № 2.

Язык, культура и образование: статус русского языка в странах мира/Под ред. Д. Дэвидсона, О. Митрофановой.— М.-Вашингтон, 1997.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие

Раздел 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Тема 1. Характеристика билингвизма ()

Социолингвистическая характеристика билингвизма. Психологическая характеристика билингвизма. Лингвистическая характеристика билингвизма. Билингвизм и культура.

Тема 2. Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики

Специфика обучения русскому языку как неродному. Учебное двуязычие. Обучение в сотрудничестве. Задачи преподавателя русского языка как неродного.

Тема 3. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Цели обучения. Иерархия учебных целей. Общая характеристика процесса обучения. Методы преподавания и методы учения. Принципы обучения: коммуникативности и функциональности, концентрической организации материала, учета родного языка, минимизации, комплексности и дифференцированности.

Тема 4. Психологические основы обучения русскому языку как неродному

Связь методики преподавания русского языка как неродного с педагогической психологией, психологией воспитания, социальной психологией, психологией личности, этнопсихологией, возрастной психологией, психолингвистикой.

Тема 5. Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку

Связь методики преподавания русского языка как неродного с социологией, социолингвистикой, коммуникативной лингвистикой, контрастивной лингвистикой, лингвистикой текста, риторикой, лингвокультурологией, паралингвистикой. Проблемы аккультурации личности. Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку детей-билингвов.

Раздел 2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Тема 1. Подходы к обучению русскому языку как неродному

Лингвистические подходы: структурный, лексический, социокультурный. Дидактические подходы: личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный. Психологические подходы: глобальный, гуманистический, когнитивный. Интегрированные подходы: коммуникативно-деятельностный, подход, центрированный на ученике, обучение в сотрудничестве. Подходы к обучению неродному языку детей-билингвов.

Тема 2. Методы обучения русскому языку как неродному

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

Тема 3. Содержание обучения русскому языку как неродному

Процессуальное содержание. Предметное содержание. Знания, навыки, умения. Экзистенциальная, лингвистическая, социокультурная, прагматическая, коммуникативная компетенции. Виды речевой деятельности и речевые стратегии. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Тема 4. Урок русского языка как неродного

Система уроков русского языка как неродного. Цели урока. Психологические особенности урока. Модель построения урока. Типология уроков. Планирование урока. Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка как неродного. Речь педагога. Соотношение на уроке русского и родного языка учащихся. Организация уроков русского языка для детей-билингвов.

Тема 5. Средства обучения русскому языку как неродному

Государственный стандарт по языку. Программа обучения. Книга для преподавателя. Методическая литература. Справочная и научная литература. Учебная программа для учащегося. Виды учебников. Словари. Система упражнений. Наглядные и технические средства обучения.

Раздел 3. ЯЗЫКОВЫЕ И РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННУМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ

Тема 1. Обучение русскому произношению

Фонетический аспект в обучении русскому языку как неродному и его цели. Особенности фонетической системы русского языка: произношение гласных звуков, произношение согласных звуков, ритмика и ударение. Работа над интонацией. Приемы и принципы обучения произношению. Характеристика фонетических курсов. Обучение фонетике русского языка детей-билингвов.

Тема 2. Обучение русской лексике

Трудные вопросы обучения русской лексике. Принципы отбора лексики: статистические, методические, лингвистические. Активный, пассивный, потенциальный словарь. Обучение лексике начинающих. Лексический минимум: продуктивный, рецептивный. Совершенствование лексических навыков (продвинутый этап). Стадии работы над словом: введение, закрепление, активизация слов. Способы семантизации лексики. Особенности обучения русской фразеологии. Особенности обучения детей-билингвов русской лексике.

Тема 3. Обучение русской грамматике

Место грамматики в системе обучения русскому языку как неродному. Теоретическая, практическая, педагогическая грамматика. Связь грамматики с фонетикой, лексикой, стилистикой. Подходы к обучению грамматике. Основные принципы организации и представления грамматического материала. Обучение русским падежам. Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола. Методические рекомендации по усвоению русских местоимений, имен прилагательных. Приемы работы с учебным грамматическим материалом. Использование наглядности при обучении русской грамматике.

Тема 4. Обучение аудированию на русском языке как неродном

Цель и особенности аудирования как вида речевой деятельности. Механизмы и уровни аудирования. Виды и стратегии аудирования. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Упражнения при обучении аудированию. Обучение аудированию детей-билингвов.

Тема 5. Обучение говорению на русском языке как неродном

Понятие и виды говорения. Факторы, затрудняющие обучение говорению. Факторы, определяющие успешность обучения говорению. Психофизиологические механизмы говорения. Уровни говорения. Подходы к обучению говорению. Цели обучения говорению. Психологические и лингвистические особенности монолога, диалога, полилога. Обучение диалогу. Обучение монологу. Обучение говорению на русском языке детей-билингвов.

Тема 6. Обучение чтению на русском языке как неродном

Чтение как цель обучения. Механизмы чтения. Уровни чтения. Виды и стратегии чтения. Обучение изучающему, ознакомительному, выборочному, поисковому чтению. Факторы, влияющие на понимание текста при чтении. Требования к текстам для чтения. Чтение как средство обучения. Обучение технике чтения. Особенности обучения чтению детей-билингвов.

Тема 7. Обучение письму на русском языке как неродном

Письмо как средство коммуникации. Психологические и лингвистические особенности письменной речи. Речевые механизмы письма. Уровни письменной речи. Цели обучения письму. Подходы к обучению письменной речи. Обучение технике письма: алфавиту, каллиграфии, орфографии, пунктуации. Обучение продуктивной и репродуктивной письменной речи. Упражнения при обучении письму. Обучение русскому письму детей-билингвов.

Тема 8. Категория ошибки в лингводидактике и пути преодоления языковых и речевых ошибок

Ошибка как результат взаимодействия родного и неродного языков. Лингводидактическая классификация ошибок: ошибки, связанные с аспектами языка, ошибки связанные с аспектами речи. Психологический, психолингвистический и лингвистический аспект ошибки в русскоязычной речи. Ошибки уровня, коммуникативно значимые и коммуникативно не значимые ошибки. Фонетико-ритмико-интонационные ошибки в речи носителя языка. Характеристика ошибок, связанных с усвоением русской грамматики, русской лексики. Ошибки, обусловленные трудностями аудирования, чтения, говорения и письма на русском языке как неродном.

Список литературы