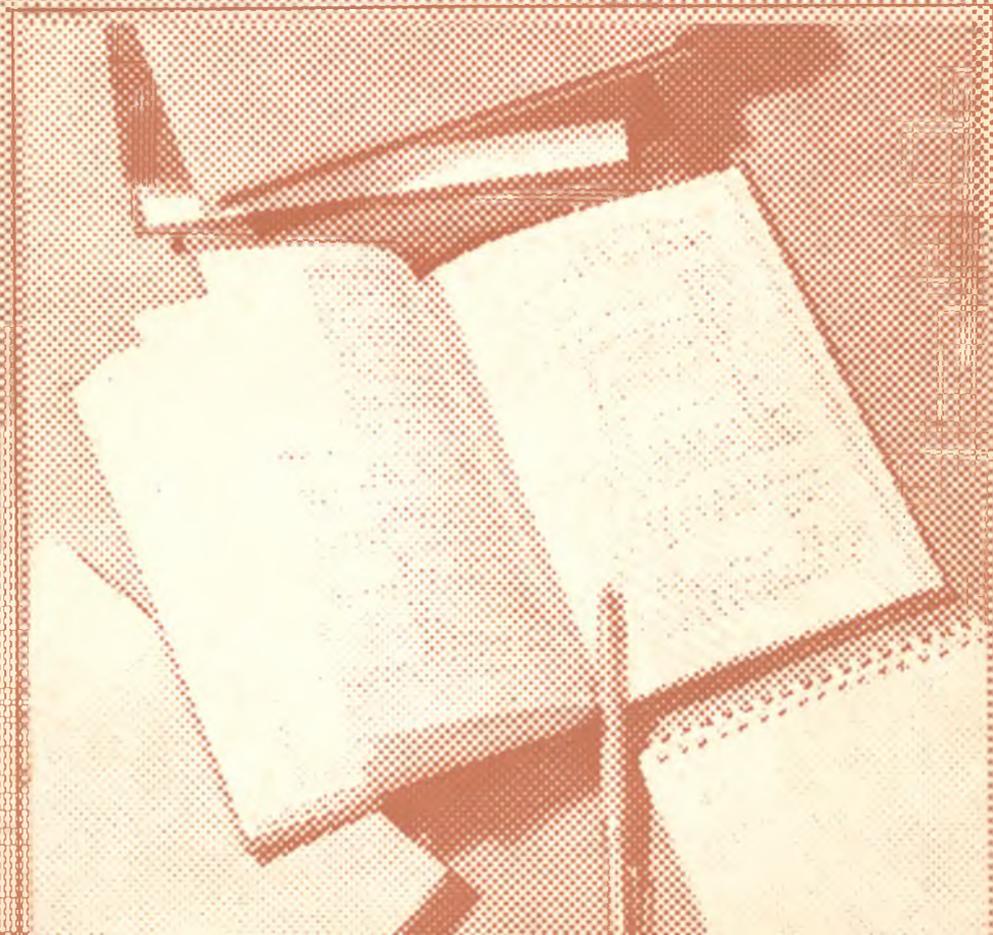


зарубежному
преподавателю
русского
языка

МЕТОДИКА



издательство «русский язык»



зарубежному
преподавателю
русского
языка

МЕТОДИКА

Под редакцией
А. А. Леонтьева,
Т. А. Королевой

Издание третье,
исправленное



Москва
„Русский язык“
1982

Методика / Под ред. Леонтьева А. А., Королевой Т. А.
М 54 3-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1982. — 112 с. (Зарубежному преподавателю русского языка).

Книга из серии „Зарубежному преподавателю русского языка“ содержит лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного и отражает точку зрения советской науки на важнейшие теоретические вопросы общей и частной методики.

Предназначается для преподавателей русского языка как иностранного, специалистов в области методики обучения иностранным языкам, а также педагогов, психологов и лингвистов.

М $\frac{4602010000-120}{015(01)-82}$ 132-82

74.261.3

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая книга представляет собой систематический курс лекций по методике преподавания русского языка как иностранного, рассчитанный на использование в качестве учебных материалов для заочного и очного обучения и на самостоятельную проработку. В книге освещены лишь основные проблемы методики. Наряду с изложением теоретических положений, специфичных для современной советской методики преподавания русского языка иностранцам, книга содержит практические рекомендации для преподавателей.

Авторами лекций являются научные сотрудники и преподаватели Института русского языка им. А. С. Пушкина, а также Университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Н. И. Соболева, Е. В. Сорокина), подготовительного факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (М. М. Нахабина) и Научно-исследовательского института преподавания русского языка в национальной школе Академии педагогических наук СССР (Г. Г. Городилова). В ряде лекций использованы материалы Л. А. Новикова, М. Н. Вятютнева и Э. Ю. Соsenko из опубликованного в 1975 г. „Заочного курса повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка”.

Методические взгляды авторов отдельных лекций в целом отражают научную концепцию обучения русскому языку как иностранному, сложившуюся в последние годы в Институте русского языка им. А. С. Пушкина и получившую распространение среди преподавателей русского языка, а также отразившуюся во множестве публикаций (в частности, на страницах журнала „Русский язык за рубежом”). Тем не менее в лекциях есть положения, не носящие общепринятого характера. Мы не считали себя вправе их исключать, если они не находились в резком противоречии с позициями других членов авторского коллектива.

Подготовку книги к печати осуществлял коллектив кафедры методики и психологии Института русского языка им. А. С. Пушкина. В настоящее, 3-е, издание внесены некоторые исправления.

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

ЛЕКЦИЯ I

Психологические основы обучения русскому языку как иностранному

МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Психология — это наука о закономерностях психического отражения действительности в сознании человека, закономерностях организации его деятельности. Речь, в том числе и речь на иностранном языке, — тоже один из видов деятельности (см. об этом ниже). Психология как раз и изучает, во-первых, строение самой этой деятельности — и то, что в ней есть общего с другими видами деятельности, и то, что в ней специфично, особенно; во-вторых, формирование этой деятельности. Та область (отрасль) психологии, которая занимается строением речевой деятельности, называется психолингвистикой. (Кроме того, существует специальная область психологии, изучающая закономерности коммуникации, или общения, в том числе на иностранном языке. Ее называют психологией общения). Область психологии, предметом которой являются закономерности процесса обучения языку (речи, общению), т. е. формирование речевой деятельности, — это часть педагогической психологии, называемая психологией обучения иностранному языку. В ней тоже есть проблемы, общие с другими видами обучения, и проблемы специальные, связанные со спецификой данного предмета обучения.

ЧТО ТАКОЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В советской психологии принята так называемая теория деятельности, разработанная советским психологом Л. С. Выготским и его школой (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин и др.).

Эта теория заключается в следующем. Человек не приспосабливается к окружающей действительности (как это делает животное), а активно овладевает ею, воздействует на эту действительность. Это становится для него возможным благодаря „опережающему отражению действительности” (так назвал великий русский ученый И. П. Павлов способность человека заранее предвидеть и сознательно планировать свои действия). А эта способность в свою очередь обусловлена тем, что всякая специфически человеческая, т. е. практическая (трудовая) и теоретическая (мыслительная), деятельность опирается на вспомогательные средства, выработанные обществом и хранящиеся в коллективной памяти общества. В практической деятельности это орудия, в теоретической — знаки, в том числе знаки языка.

Включаясь в деятельность человека, орудия и знаки не механически приплюсовываются к ней. Они изменяют саму структуру деятельности, заставляя человека формировать в своей психике новые, более сложные связи. Эти связи обеспечивают не столько индивидуальное поведение, сколько поведение социальное, связанное с овладением коллективным опытом. Психика человека, когда в деятельность включаются орудия и знаки, приобретает новое качество, а не просто претерпевает количественное изменение. Язык до основания перестраивает психику человека, а не добавляет к ней что-то дополнительное.

Таким образом, психологическая теория деятельности считает эту деятельность активной, а не системой реакций на воздействия извне. Далее, она подчеркивает, что специфически человеческая деятельность управляется принципиально иными, чем поведение животного, психофизиологическими закономерностями. При этом ясно, что одно только накопление опыта (например, речевого) еще не может обеспечивать формирование в психике человека таких специфических закономерностей: чтобы они образовались, чтобы сложились, например, механизмы речи, человек должен преобразовать, организовать этот опыт — и мы, преподаватели, в этом ему помогаем.

Следовательно, первая задача, стоящая перед нами, — как перевести предмет обучения (язык) из внешней во внутреннюю, психологическую форму. Ошибочно думать, что в голове человека имеется простая копия системы языка (а именно так думают, например, Н. Хомский и его последователи, отождествляющие язык с так называемой лингвистической компетенцией говорящего).

Но наше обучение не будет ничего стоить, если учащийся превратит объективную систему языка в „психофизиологическую речевую способность” (Л. В. Щерба), но не сможет реализовать эту способность в речевой деятельности, в о б щ е н и и. Поэтому вторая, не менее важная психологическая задача — перевести язык из формы способности в форму деятельности.

Таким образом, мы сталкиваемся с понятием деятельности в двух случаях. Во-первых, это учебная (познавательная) деятельность, в ходе которой человек усваивает язык. Во-вторых, это деятельность, в ходе которой он использует язык.

СТРОЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В любой деятельности можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа: а) этап ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления (реализации) этого плана; г) этап сопоставления полученного результата с планом, т. е. этап контроля. Например, лектор, выступающий с кафедры, должен иметь представление о своих слушателях и о других условиях, в которых он выступает (ориентировка); затем он должен — в зависимости от этого — составить определенный план своей лекции; затем он должен лекцию прочитать; а читая ее, он все время контролирует — добился ли он требуемого эффекта, поняли ли слушатели материал и т. п.

У любого акта деятельности есть определенная цель, заранее известная данному человеку. Вся деятельность организуется так, чтобы добиться этой цели наилучшим образом, с наименьшей затратой сил и времени.

Но постановка цели предполагает потребность в ее достижении. У каждой деятельности есть мотив или система мотивов. Мотив — это то, что стимулирует, побуждает совершить тот или иной поступок.

Изучение иностранного языка, например, может обуславливаться мотивами познавательного плана (желание овладеть новым языком, читать литературу на данном языке, знакомиться с культурой данного народа и т. д.). Для людей, руководствующихся при изучении иностранного языка такими мотивами, характерна внутренняя готовность, внутренняя установка на овладение языком. Подобная мотивация обучения делает его эффективным даже при частных методических недостатках. Возможны и мотивы другого характера. Например, люди могут изучать иностранный язык в силу каких-то побочных, скажем материальных, соображений.

Следует подчеркнуть особо важную роль мотивации в осуществлении иноязычной речевой деятельности. Она является одним из основных психологических факторов успешности овладения иностранным языком.

Целостная деятельность состоит из отдельных действий, у каждого из которых есть своя (промежуточная) цель. А каждое действие в свою очередь складывается из отдельных операций, набор которых зависит от конкретных условий деятельности. Например, мотивом поездки на автомобиле является необходимость вовремя явиться на работу (кстати, сама по себе это может быть и внутренняя необходимость — у аккуратного и ответственного человека, и внешняя — боязнь неприятностей). Эта деятельность складывается из отдельных действий с самостоятельными промежуточными целями: вывести автомобиль из гаража, прогреть двигатель и т. п. А эти действия в свою очередь могут состоять из отдельных операций, которые зависят от марки автомобиля, устройства гаража, характера дороги, условий уличного движения и др. Начинаящий водитель ставит себе каждую из промежуточных целей отдельно, осознает ее. Для него вывести машину, поставить ее на стоянку и т. п. — это самостоятельные деятельности. Со временем все эти действия становятся для него полуавтоматическими, в центре его сознания — только конечная цель. Деятельности становятся действиями. Точно так же, обучаясь вождению автомобиля, человек сначала учится производить каждую из операций отдельно (снять машину с тормоза, включить сцепление и т. д.). Затем они автоматизируются, уходят из сознания.

На этих примерах видно, что структурные компоненты деятельности, т. е. действия и операции, при формировании этой деятельности как бы сдвигаются „сверху” „вниз”: они сначала имеют собственные мотив и цель, полностью осознаются (являются деятельностью), а потом автоматизируются, превращаются в действия (или даже в операции) и в то же время сливаются в единую целостную деятельность.

В принципе то же происходит и при формировании речевой деятельности. Мы сначала сознательно усваиваем отдельные ее компоненты — слова, грамматические правила и т. д., а затем все это автоматизируется и уходит из сознания — остается только одна сознательная цель: выразить то или иное содержание.

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ УСВОЕНИЕМ

Но при формировании той или иной деятельности происходит не просто структурная перестройка этой деятельности. Одновременно может происходить и превращение в е ш н и х, материальных, действий или опера-

ций во в н у т р е н н и е, мыслительные. Это происходит потому, что умственные действия человека генетически восходят к внешним действиям. Известно, что лучший способ обучения младших школьников счету — оперирование предметами. Лишь затем школьники могут легко перейти к счету в уме. Другой пример: внутренней речи всегда предшествует речь внешняя — маленький ребенок неспособен мыслить молча, про себя.

В советской психологии были исследованы (под руководством П. Я. Гальперина) основные этапы перехода от внешних действий к действиям внутренним, т. е. основные этапы перехода от практической деятельности к мыслительной („интериоризации”). Советские психологи попытались построить такую методику обучения, которая соответствовала бы нашим знаниям о психологических процессах формирования умственных действий. Подобная методика была построена и проверена в процессе обучения математике, чтению и письму, грамматике родного языка и труду и дала весьма обнадеживающие результаты. Делаются попытки применить ее и к обучению иностранным языкам.

СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Из сказанного ранее ясно, что при обучении (в том числе обучении языку) очень остро стоит проблема взаимоотношения сознательных и бессознательных (автоматизированных) компонентов деятельности. Если в начале формирования деятельности (в начале обучения) большая часть ее компонентов осознана — не только цель отдельных действий, но и сами эти действия и операции, то полностью сформированная деятельность осуществляется без участия сознания. Осознается лишь конечная цель. В начале обучения иностранному языку учащиеся осознают различные языковые средства, но наша задача — сделать так, чтобы эти средства использовать бессознательно, автоматически. Однако если иностранный язык прошел через ступень сознательного овладения им, используемые языковые средства всегда могут быть в случае необходимости осознаны, учащийся может произвести их сознательный отбор, оценить их пригодность для выражения данного содержания и т. п. Поэтому реальные процессы осознания языкового материала в процессе обучения обеспечивают потенциальную возможность осознания в речевой деятельности, в процессах общения на данном языке. В этом психологическая суть методического принципа сознательности.

ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ

Кроме операций, спущенных с высшего уровня (сознательных операций), „существуют операции, имеющие другое происхождение... это операции, возникшие путем фактического „прилаживания” действия к предметным условиям или путем простейшего подражания” [1, с. 21].

Именно таким путем ребенок овладевает родным языком. Лишь впоследствии, при обучении грамматике родного языка в школе, эти операции становятся предметом осознания и — через этот уровень — предметом потенциального осознания (сознательного контроля). При этом учащийся не только осознает, но и обобщает явления родного языка, организует их в систему.

Совершенно иначе обстоит дело с обучением второму (иностранному) языку. „Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными”. Между ними существует взаимозависимость: „сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка... и обратно — усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка” [2, с. 292]. Отсюда известный в советской методике принцип опоры на родной язык при усвоении иностранного языка.

Конечно, возможны случаи, когда второй язык усваивается тем или иным человеком по типу родного, т. е. путем элементарной „подстройки” и независимо от осознания родного языка. Чаще всего так бывает, если ребенок с детства владеет двумя языками. Но мы, имея в виду обычную практику обучения, можем не считаться с этой возможностью.

Итак, усвоение иностранного языка требует на каком-то этапе его осознания, в частности усвоения грамматической системы. Что будет, если мы не дадим нашему ученику понятия о такой системе, а просто выдадим ему серию моделей для усвоения? Если он не прошел через осознание грамматической системы родного языка, то такое усвоение выльется для него в чисто механический процесс. Если же он осознал и обобщил грамматическую систему родного языка (а это типичный для нас случай), то и без нашей помощи он все равно будет воспринимать иностранный язык через призму этого своего знания. Иной путь психологически невозможен: грамматическая система иностранного языка не может быть самостоятельно выстроена учащимся рядом с грамматической системой родного — они непременно вступают в контакт. Известный успех прямого метода связан как раз с тем, что такое соотнесение все равно происходит. Не лучше ли активно управлять им?

РЕЧЕВОЙ НАВЫК И РЕЧЕВОЕ УМЕНИЕ

Из сказанного выше можно видеть, что проблемы обучения иностранному языку (в том числе русскому как иностранному) невозможно решить, если мы не будем четко представлять себе динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Одни и те же речевые и языковые факты на разных этапах овладения языком занимают в деятельности разное место — сначала полностью осознаются и сами по себе являются предметом самостоятельной деятельности (перед учащимися стоит, например, задача: построить вопросительное высказывание, правильно употребив вопросительное слово), затем лишь контролируются и включаются в более сложную систему на правах действия (не только выбрать правильное вопросительное слово, но вообще правильно построить данное высказывание), наконец, автоматизируются и становятся операциями (учащийся уже не думает о правильности построения высказывания, а только о его содержании). В последнем случае речевое высказывание (в целом) выступает как самостоятельное действие, включенное в какую-то более общую деятельность. Такой более общей деятельностью может быть деятельность общения (т. е. такая деятельность, содержанием которой является воздействие на сознание другого человека или группы людей),

неречевая деятельность, удовлетворяющая какие-то потребности говорящего (например, один человек предлагает другому закрыть дверь), и т. п.

Решая первую задачу (перевод языка из внешней формы во внутреннюю, психологическую), мы добиваемся того, что у учащегося оказываются сформированными определенные речевые операции. Кроме того, эти операции у него объединены в речевое действие. Речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства, называются речевыми навыками. Владение иностранным языком — это владение системой речевых навыков. Язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы.

Но что такое „совершенство” выполнения речевых операций? Какие требования следует предъявлять к операциям, чтобы их можно было считать речевыми навыками?

Важнейшими из них являются следующие:

1. Операция должна быть доведена до уровня автоматизма, при котором сознание направлено только на содержание высказывания.
2. Качество операции применительно к речевой реализации должно быть безошибочным.
3. Время выполнения операции должно быть оптимальным.
4. Качество и время выполнения операции должны оставаться неизменными в условиях действия (деятельности), составной частью которой оно является.

Итак, первой задачей обучения является доведение всех составляющих речь компонентов до степени полностью сформированного навыка. Обычно предполагается, что обучение речи на иностранном языке связано в основном с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков. Однако механизм иноязычной речи включает в себя три группы навыков. Это прежде всего навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы. Например, поляка или чеха не надо заново обучать порядку слов в русском высказывании. Именно этой группе навыков и не уделяется в современной методике должного внимания. Плодом этого является увлечение исследованием явлений интерференции и недооценка явлений переноса. Далее — группа навыков, которые были ранее сформированы на родном языке и которые при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию. Например, в родном языке немца есть, как и в русском, падежная система, но навыки падежного словоизменения нельзя просто перенести на русский язык. В связи с этим приобретает особую актуальность психологический, а не только лингвистический анализ явлений интерференции, в первую очередь — интерференции навыков. Третья группа навыков — это навыки, которые должны быть сформированы заново. Например, англичанину или американцу падежная система русского языка совершенно чужда.

Формирование новых навыков занимает в овладении иноязычной речью более скромное место, чем это обычно постулируется методистами и психологами. Основная же проблема формирования иноязычной речевой деятельности заключается в оптимальных способах коррекции уже имеющихся навыков.

Но при формировании новых навыков и коррекции старых мы никак не можем обойтись простым их затверживанием, механическим упражнением. Необходимо, во-первых, определенная последовательность умственных действий учащегося, направленная на овладение этими навыками

(о чем мы говорили выше). Во-вторых, сами по себе речевые навыки, даже полностью сформированные, недостаточны для общения. Способность правильно построить и произнести то или иное высказывание еще не обеспечивает способности правильно и уместно выразить в речи определенное содержание, гибко варьировать речевую форму при изменяющихся условиях общения, например при разговоре с разными людьми, в разных функциональных стилях и т. п. Для всего этого учащийся должен кроме речевых навыков иметь речевые (коммуникативные) умения.

Речевые умения — не простая надстройка над навыками. Они обладают известной психологической самостоятельностью: чтобы правильно и полноценно общаться, человек должен уметь ориентироваться в условиях общения и на основе этой ориентировки строить свою речь каждый раз по-разному. Поэтому в отличие от речевых навыков, по своей природе механических, умения имеют творческий характер. Они гораздо теснее, чем навыки, связаны с другими сторонами психической жизни человека — мышлением, воображением, эмоциями. Можно сказать, что речевые умения теснее связаны с личностью учащегося.

Все это очень затрудняет создание психологической и методической теории обучения речевым умениям. Такая теория возможна только на базе психологии общения и связана с правильной организацией педагогического общения, т. е. общения преподавателя с учащимися в процессе обучения.

До сих пор психологи и методисты занимались в основном проблемой формирования речевых навыков. Они в сущности отвлекались от самого говорящего человека, его личности, имея дело с отдельными компонентами или целостной структурой его деятельности. Отсюда известная формализованность обучения, невнимание к тем психологическим факторам, которые не укладываются в жесткую схему „язык → речевой навык”. Но при таком подходе остаются неиспользованными многие резервы, скрытые в личности учащегося, позволяющие ему легче и быстрее сформировать речевые навыки и на их основе выработать коммуникативные умения. Например, одной из важнейших психологических особенностей так называемого интенсивного обучения иностранному языку (впервые предложенного в Болгарии Г. Лозановым) является установка на благоприятный психологический климат в учебной группе: учащиеся должны получать удовольствие от процесса обучения, и для этого разработана целая система приемов. В результате эффективность овладения коммуникативными умениями гораздо выше, чем при „традиционных” формах обучения.

Таким образом, реализация методического принципа коммуникативности предполагает органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой (коммуникативной) деятельности, использование всех психологических резервов личности. А это в свою очередь означает, что к преподавателю предъявляются повышенные требования: он не только должен хорошо владеть психологией обучения, методикой в узком смысле этого слова (не говоря уже о владении языком), но и быть хорошим педагогом, яркой личностью, творческим человеком. Тогда успех будет обеспечен.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ

В свете сказанного все возможные виды упражнений в обучении языку можно разделить на следующие группы:

1) упражнения, направленные на **формирование** речевых навыков, т. е. на интерпретацию знаний о языке, и объединение их в речевое действие;

2) упражнения, направленные на **формирование** речевых умений.

И тот и другой вид упражнений не может носить механического, чисто тренировочного характера: ведь формирование речевых навыков — это процесс последовательной перестройки деятельности, движение от сознательности к автоматичности, от самостоятельности, отдельности — к объединению в единое целое, от внешних действий — к внутренним. Последовательность упражнений, последовательность конкретных задач, которые мы ставим перед учащимися, должна соответствовать направлению и основным этапам этого движения.

Тем более не могут быть механическими упражнения второго типа, задача которых — придать речевой деятельности творческий характер. Здесь тоже есть определенная последовательность: чтобы сформировать речевые умения, мы должны постепенно усложнять условия общения, заставляя учащихся учитывать все больше различных факторов.

Современные психология и педагогика уделяют все больше и больше внимания воспитывающей роли обучения. Говорят о проблемном, развивающем обучении, о роли обучения в формировании личности учащихся и т. п. Обучение иностранному языку — не исключение. Ориентируясь порой на конкретные, практические цели и задачи обучения, мы никогда не должны упускать из вида то, что академик Л. В. Щерба называл „общеобразовательным значением иностранного языка“. Это особенно относится к русскому языку — языку Ленина, языку Пушкина, Льва Толстого и Достоевского, Маяковского и Шолохова, языку передовой науки и передовой техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательности учения. — Известия АПН РСФСР. М., 1947, вып 7.

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

ЛЕКЦИЯ 2

Основные положения методики обучения русскому языку¹

МЕТОДИКА КАК НАУКА

В современном обществе взаимосвязь между науками — необходимое условие дальнейшего развития отдельных наук. Методика как наука не составляет исключения: для нее наиболее существенны связи с лингвистикой, психологией, психолингвистикой, дидактикой и другими науками.

¹В лекции использованы материалы книги В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой „Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам“. 2-е изд., стереотип. М., 1978.

Эта естественная взаимосвязь послужила причиной мнения, что методика вовсе не наука, а всего-навсего совокупность положений и закономерностей, заимствованных из смежных наук с целью их применения в практике обучения. Эти заимствованные положения и закономерности, по мнению сторонников такой точки зрения, определяют и регулируют процесс обучения иностранным языкам.

Вместо описания понятий и содержания методики как науки нередко говорится лишь о научном обосновании методики. Специфические принципы методики представляются лишь как частная форма принципов дидактики, выводятся из лингвистики или приравниваются к наиболее важным психологическим закономерностям усвоения неродного языка.

Однако в методике есть свои понятия и категории, не дублирующие таковые смежных наук и даже не выводимые из них. Ее содержание не является подходящим образом скомбинированной совокупностью данных лингвистики, психологии, дидактики и т. д. У методики есть свой предмет исследования, неповторимый ни в одной из наук, — обучение другому языку как средству общения (в дидактике таким предметом будет обучение чему-нибудь вообще, в лингвистике — сам язык как явление и т. д.).

Характер предмета методики по меньшей мере двойствен. Для методиста язык — не просто средство общения, орудие мысли, система слов, законов их изменения и т. д., но и объект обучения. Предмет обучения для него — не просто сообщение знаний или приобретение умений, а развитие у учащихся способности пользоваться другим языком для коммуникации.

Такое понимание предмета методики как самостоятельной науки определяет ее специфические принципы, положения, законы, категории, понятия, термины. Советские ученые и многие передовые ученые в зарубежных странах признают определяющими методическими категориями коммуникативность и учет особенностей родного языка учащихся.

С позиции основных собственно методических категорий оцениваются и используются данные смежных наук, формулируются ведущие методические положения. Таковыми для современной методики преподавания русского языка как иностранного следует считать:

- практическую направленность обучения;
- функциональный подход к отбору и подаче материала;
- обучение лексике и морфологии на синтаксической основе;
- ситуативно-тематическое представление учебного материала;
- концентрическое расположение учебного языкового материала;
- выделение нескольких этапов обучения — начального, продолженного (или среднего) и продвинутого (или высшего) и учет специфики каждого из них.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативность обучения (как определяющая методическая категория) требует постоянного практического пользования русским языком как средством общения и выражения мыслей. Она в том прежде всего и состоит, что учащемуся интересна работа на уроке, если она согласована с целью, ради которой он принялся за изучение русского языка.

Цели изучения формулируются в современном обществе весьма дифференцированно. Они определяются не только индивидуальными интере-

сами учащихся, но и потребностями, социальным заказом общества, условиями его развития и его задачами на данном этапе, а также соотношением функций русского и родного языков.

Одни (например, физики, математики, химики, врачи, юристы и т. д.) изучают русский язык для того, чтобы использовать его в определенной сфере, связанной с их работой, занятиями, интересами. Они нередко хотят научиться только читать тексты по специальности, переписываться с советскими коллегами, участвовать в международных конференциях и симпозиумах и т. д. Другие хотят общаться на русском языке в пределах бытовых ситуаций (так называемый журналистский уровень владения). Третьи (например, молодежь, приезжающая на учебу в Советский Союз) заинтересованы в свободном владении всеми видами речевой деятельности — устной речью, чтением и письмом, так как русский язык для них не только средство общения, но и средство получения образования. Особо следует сказать о будущих преподавателях русского языка, которые должны свободно владеть всеми видами речевой деятельности и хорошо знать теорию языка, ибо для них коммуникация на иностранном языке — профессиональная дисциплина.

Есть, наконец, формы обучения, в которых перед учащимся не ставятся прямых коммуникативных задач, например при обучении русскому языку в средней школе, где будущая профессия и круг интересов обучаемого остаются неопределенными. Здесь приходится формулировать искусственные коммуникативные задачи, осуществление которых, с одной стороны, создало бы надежный фундамент для дальнейшего развития коммуникативных способностей учащихся, с другой — позволило бы им в определенной степени участвовать в общении на русском языке.

Цели обучения русскому языку, как видим, оказываются зависящими от профессии (занятия), системы обучения, возраста, личных интересов обучаемого и т. д.

Соответственно конечной цели следует отбирать языковой материал, круг ситуаций общения, преимущественную форму речи (диалог, монолог), вид или виды речевой деятельности, к которым должен быть подготовлен учащийся в результате обучения.

Так, например, для специалистов-нефилологов, готовящихся к чтению и переводу специальной литературы, важно знание закономерностей научного стиля, наличие большого потенциального запаса слов, владение приемами извлечения необходимой информации из читаемого текста и т. д. В аудитории слушателей, готовящихся к туристской поездке в Советский Союз, будут обязательны материал и формы работы, обеспечивающие умение строить диалог на обиходно-бытовую тему, активизацию необходимых разговорных формул и речевых клише, знание паралингвистических (экстралингвистических) характеристик русской речи и т. д.

Практическая направленность целей обучения языку как средству общения определяет содержание учебного процесса, виды речевой деятельности, которые подлежат усвоению, количественные и качественные характеристики отбираемого учебного материала (неодинаковые при обучении разным видам речевой деятельности), уровень владения языком, который должен быть достигнут по каждому из этих видов.

Задача овладения необходимыми умениями и навыками в слушании, говорении, чтении и письме тесно увязывается с эстетическим, социальным и этическим воспитанием учащихся, знакомством с цивилизацией и

культурой советских людей, общественно-политической жизнью, государственным устройством СССР и т. п.

Знание преподавателем конечных целей обучения помогает правильно отобрать тексты для урока, наметить обсуждаемые темы, определить характер и количество устных и письменных упражнений и т. д., т. е. целесообразно решить все те частные вопросы, от которых зависит успешность обучения.

Успех выпадет на долю тех методистов и преподавателей, которым удастся наиболее глубоко осознать цели обучения и найти путь к их достижению.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ПОДАЧЕ МАТЕРИАЛА

Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях.

Язык, как и любой другой сложный механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и действует и как им практически пользоваться. Целью изучения русского языка иностранцами является не знакомство с ним как с известным лингвистическим феноменом, а утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли.

Коммуникативность отвергает преподавание разных аспектов языка — фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса — в их линейной последовательности. Она предполагает так называемое функциональное расположение и представление материала, отражающее роль разных факторов языка в реальном общении, т. е. с точки зрения их естественного места в речи, их важности для передачи и понимания сообщения.

Для построения любой коммуникативно значимой фразы (например, такой: *Я хочу поехать в Советский Союз*) необходимо усвоение языковых единиц разных уровней и лингвистической значимости: местоимений, глагола и имени; спрягаемых и неспрягаемых форм глагола; падежных и предложно-падежных форм имени существительного и прилагательного, согласования имени существительного и прилагательного, глагола и имени и т. д.

Необходимо в учебных целях комбинировать языковые средства по функциональному принципу в зависимости от выражаемого смысла, синтаксических отношений, ситуации. Иначе говоря, последовательность обучения языковым фактам не отражает их места в системе языка, а определяется их важностью для непосредственного общения в пределах избранной тематики. Отсюда необычная для традиционной грамматики последовательность обучения: падежи — именительный, предложный, винительный...; изучение глагола до имени прилагательного и др.

Коммуникативность определяет и характер подачи фактов языка. В живом общении мы, имея некоторый замысел, подыскиваем для его выражения подходящие слова, словосочетания, предложения. Тот же путь — от содержания к форме выражения — должен присутствовать и в обучении. Так, например, учащимся необходимо усвоить, что для выражения значения направления движения (при ответе на вопрос *куда?*) следует употребить форму винительного падежа. (В их родном языке для передачи этого значения может использоваться другой падеж или падежей может не быть вовсе, и данное значение выражается совсем другой грамматической ка-

тегорией.) Иной подход — установление индуктивным или дедуктивным путем факта, что винительный падеж имеет значение направления движения — не согласуется с принципом коммуникативности, не удовлетворяет ему. Путь — от содержания к форме выражения — позволяет объединять вокруг одного и того же значения синтаксические построения с разными структурными свойствами. Например, фразы *Я хочу посмотреть этот фильм. Мне хочется посмотреть этот фильм; При встрече с ним поговорю. Если я его встречу, я с ним поговорю* объединены общностью содержания, но разнятся структурно-грамматическим оформлением. Заметим, что такое объединение правомерно на продвинутом этапе обучения, когда учащиеся уже овладели системными единицами языка, основными нормами словоупотребления и конструирования.

Очередность изучения отдельных языковых явлений, их отбор, группировка и расположение также определяются значимостью для непосредственного общения в условиях избранных тем и ситуаций. Другие явления, другие значения одних и тех же явлений не привлекаются к изучению до тех пор, пока в них не возникнет коммуникативной надобности.

При функциональном представлении однородный грамматический материал как бы дробится. Он всплывает в обучении неоднократно, но каждый раз рассматривается и закрепляется в употреблении новая его сторона, необходимая в данной ситуации общения.

Предъявление языкового материала в функциональной последовательности, естественно, рождает разрозненность, мешающую увидеть целое — упорядоченную и обобщенную систему языка. Построение целого из изученных ранее относительно изолированных друг от друга однородных языковых фактов достигается специальными этапами систематизирующего общения, содержание и формы которых нами в этой части курса намеренно не обсуждаются.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ И МОРФОЛОГИИ НА СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Практическая направленность обучения русскому языку как иностранному определяет функционально-синтаксический подход к отбору, методической организации и подаче грамматического материала. Он сводится к параллельному обучению синтаксису и морфологии; основное внимание уделяется функционированию морфологических форм и значений, последовательность изучения которых определяется уже выбором синтаксических структур, а отбор грамматических значений согласуется с вводимой лексикой. Так, с морфологией временных форм глагола учащиеся знакомятся через предложения: *Ученик читает. Девочка пишет. Ученики слушают. Учитель читал, дети слушали* и т. д. Употреблением форм винительного падежа имен существительных учащиеся овладевают не через формальное заучивание парадигмы склонения, а во фразах типа *Ученик слушает текст. Виктор пишет письмо. Наташа читает книгу* и пр. Такое изучение имитирует применение языка в жизни.

Как средство общения язык находит свое материальное выражение в предложениях; законченная мысль оформляется именно в предложении. Только оказавшись в предложении, факт языка может стать коммуникативным. С первых же шагов обучения учащийся должен овладеть умением конструировать предложение, пользоваться им как минимальной функционирующей единицей, поскольку в его синтаксической структуре как раз

и реализуется функциональное (в отличие от линейного) расположение морфологических категорий и функциональная группировка отдельных слов.

Исходным оказывается предикативное словосочетание типа *Это Виктор. Это Наташа* или *Виктор читает. Ученик отвечает* и др., — минимальное сочетание двух слов, обладающее действительной коммуникативностью. Путем „развертывания” мы можем дополнять эти предикативные пары слов новыми непредикативными словами и словосочетаниями: *Виктор читает. Виктор читает журнал. Виктор читает советский журнал*. Здесь разнородные морфологические и лексические факты языка синтезированы так, как они функционируют в типичных для них условиях (в реальном употреблении). Таким образом, параллельно с усвоением структуры предложения, правил его расширения и усложнения учащиеся выучивают новые слова (*журнал, советский*) и знакомятся с морфологическими категориями (именем существительным, прилагательным, глаголом; именительным и винительным падежом).

Изучение морфологии и лексики в отрыве от предложения, как это было, например, в пору увлечения грамматико-переводным методом, не приводит к практическому владению речью на иностранном языке.

Представление лексики и морфологии на синтаксической основе характеризует почти все учебники русского языка для иностранцев, созданные в Советском Союзе за последние 10–15 лет.

Традиционное линейное членение языкового материала на фонетический, лексический и грамматический служит лишь „мерой счета” при планировании учебного процесса и иногда выступает в качестве основы для разработки упражнений; реальным связям, в которых единицы языка употребляются в речи, отвечает только предложение.

Обучение языковому материалу на коммуникативной основе позволяет рассматривать предложение в качестве речевого образца. Следовательно, можно считать, что речевой образец — это типовое предложение, по аналогии с которым путем варьирования его компонентов и различного лексического наполнения строятся многочисленные однотипные фразы. Способность служить базой для построения аналогичных предложений является существенным методическим свойством речевого образца как единицы представления учебного материала.

В настоящее время преимущество использования речевых образцов в процессе обучения иностранным языкам не вызывает особых споров и возражений. Это весьма удачная попытка применить новые методы исследования и описания языков в практике преподавания. Учебно-методический аспект этой проблемы заключается в том, чтобы свести число речевых образцов к необходимому и достаточному минимуму и обучить учащихся конструировать фразы по этим образцам, использовать их в речи.

СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Естественная речь осуществляется в конкретной обстановке — ситуации общения. Типы высказывания вызываются определенными ситуациями. Успешность овладения иностранными языками во время пребывания в стране во многом объясняется тем, что мы слышим и заучиваем многие нужные фразы непосредственно в ситуациях.

По законам психологии образование и автоматизация навыков происходят быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения.

Для того чтобы построить фразу на русском языке, учащийся должен ориентироваться в ситуации и выбрать в зависимости от ее характера языковые средства. Ситуативно-тематическое представление учебного материала, создание на уроках учебной ситуации частично имитируют реальное общение. Ситуативно-методическая организация учебного материала предполагает, естественно, предварительное установление круга типичных ситуаций, в которых может оказаться обучаемый, определение перечня коммуникативных задач, которые ему придется реализовать, выделение необходимых для этого лексико-грамматических единиц, которые он должен будет усвоить. Понятно, что в состав учебного материала попадут не только частотные, общеупотребительные факты языка, но и малочастотные, тематически закреплённые и стилистически маркированные.

Ситуативно-тематическое представление материала реализовано в ряде современных учебников русского языка для иностранцев. Круг отобранных ситуаций, коммуникативные задачи и обусловленный объем языкового материала разнятся в зависимости от целей, условий обучения. При одной и той же цели обучения объем учебного материала варьируется в зависимости от сферы общения, контингента обучающихся, их возраста, интересов, общего культурного уровня и т. п. Так, например, в комплексе учебных пособий „Русский язык для всех” (авт.: Степанова Е. М., Иевлева З. Н., Трушина Л. Б., под ред. Костомарова В. Г.), ориентированном на зарубежного взрослого читателя, учебный материал сгруппирован вокруг тем повседневного общения: „Москва”, „Квартира”, „Кинотеатр”, „Магазин”, „Отдых”, „Знакомство”, „Профессия” и т. д., обслуживаемых в основном „базисным” русским языком. Навыки говорения и аудирования, понимание письменного текста и устного высказывания формируются в пределах этого же тематически ограниченного материала. Овладение навыками письменной речи предполагается лишь на уровне умения написать поздравление, дружеское письмо.

В учебниках русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР, рассчитанных на наличие языковой среды и ориентированных на комплексное развитие речевых навыков при доминирующей роли обучения устной речи, круг тем-ситуаций, соотношение языкового материала, обеспечивающего коммуникативные задачи в различных видах речевой деятельности, выглядят иначе. Поскольку одной из задач является подготовка к получению профессионального образования на русском языке, связанного со слушанием лекций, чтением текстов по специальности, языковой материал не ограничивается рамками активного минимума, как в комплексе „Русский язык для всех”, а включает большой материал для рецептивного усвоения.

В учебнике для детей „Русский язык — 1, 2, 3” (авт.: Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И.), предъявляющем тот же начальный курс русского языка, круг тем и ситуаций изменен с учетом адресата.

В начальном курсе „Русский язык для туристов” (авт.: Костомаров В. Г., Леонтьев А. А.), нацеленном на выработку навыков устной речи в пределах весьма ограниченной сферы общения, набор тем и ситуаций оказывается не совпадающим ни с одним из указанных выше учебников.

При целевой установке на обучение чтению или переводу надобность в тематико-ситуативном представлении учебного материала вообще отпа-

дает. Материал отбирается и презентуется в другом объеме, по другим принципам, на иных основаниях.

Из-за исключительной важности ситуативности обучения перед преподавателем постоянно стоит задача создания на уроках атмосферы, имитирующей реальное общение. Часть таких ситуаций подготавливается без особых затруднений, например общение преподавателя с учащимися в рамках темы классного обихода, где вполне естественны просьбы подойти к доске, написать что-либо, прочесть текст, сказать об отсутствующих в классе, о причине невыполнения задания и т. д. Создание других ситуаций затруднительно без привлечения различных средств зрительной и слуховой наглядности (рисунков, схем, картин, магнитофонных записей, диафильмов и т. п.). В учебниках и учебном процессе, особенно на продвинутом этапе, широко используется словесное описание ситуаций: „Представьте, что вам надо узнать...“, „Представьте, что вы ведете экскурсию...“. Подобная учебная коммуникация, или „псевдокоммуникация“, формирует навыки употребления конструкций и слов в условиях, приближенных к реальным жизненным ситуациям, способствует эффективности обучения, повышению интереса учащихся к изучению языка.

В современной методике ситуативно-тематическое представление учебного материала рассматривается в рамках более широкой проблемы „ролевой игры“, „коммуникативного моделирования“.

КОНЦЕНТРИЧЕСКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И ВЫДЕЛЕНИЕ НЕСКОЛЬКИХ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативность обучения предполагает не только органическое объединение лексики и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическую организацию учебного материала, но и его распределение по относительно замкнутым циклам – концентрикам. Выбор и группировка материала в каждом концентре осуществляются таким образом, чтобы учащиеся уже после первого концентрика могли участвовать в подлинном речевом общении, хотя и в пределах очень ограниченного круга тем и ситуаций, читать и понимать некоторые тексты, воспринимать на слух звучащую речь в границах изученного материала. В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым. Например, с категорией причастия и деепричастия, с некоторыми предложно-падежными группами учащиеся знакомятся только во втором или третьем концентре. В пределах первого концентрика учащимся может быть предложено избирательное значение с падежными формами (изучено, например, только три-четыре формы падежа, диктуемые надобностью общения), не говоря уже об избирательном овладении значениями этих падежных форм. Так, если в первом концентре учащиеся овладевают конструкциями с предложным падежом в значении места: *учиться в университете (в школе), работать на заводе (на фабрике, в школе...)*, то во втором – в значении объекта: *думать о Москве, мечтать о встрече* и т. д.

Второй и третий концентры начального обучения языку охватывают, как правило, материал, наиболее часто встречающийся не только в разговорно-бытовой сфере, но и в общественно-политической и научно-публицистической литературе.

При распределении учебного материала по концентрикам реализуется стремление дать сначала основное значение грамматической категории, наиболее типичные средства выражения грамматических значений, остав-

для второстепенные значения, менее типичные случаи функционирования и средства выражения для последующих концентров. Так, формы предложного падежа вводятся только в значении места, а значение объекта мысли — *думать о встрече, мечтать о поездке* и т. п. — дается, как менее актуальное, в другом концентре. Из видовых форм глагола выбираются формы несовершенного вида настоящего времени в значении процесса действия и совершенного в значении результата; со значениями многократности, повторяемости и констатации факта форм несовершенного вида и значением однократности форм совершенного вида учащиеся знакомятся тоже в последующих концентрах. В то же время уже в первом концентре предусматривается лексическое изучение непродуктивных и единичных (в пределах лексического минимума) форм и конструкций, как, например, существительные мужского и женского рода на *-ь* — *день, часть*; особенности образования формы множественного числа у некоторых существительных — *дни, дочери, братья, друзья* и др.; особенности спряжения глаголов — *видеть, брать, мочь, дать, быть, жить, идти* и др.; особенности образования некоторых падежных форм — *в лесу*; некоторые предложно-падежные сочетания и выражения — *за городом, поздравлять с праздником* и т. д. Грамматический состав таких форм и словосочетаний обычно не раскрывается, они вводятся и отрабатываются как своеобразные лексические единицы².

Благодаря принципу относительной замкнутости в пределах каждого концентра учащийся получает материал, достаточный для построения речи, а последовательность материала в концентрах обеспечивает развитие речевых умений и навыков как бы по спирали.

Число выделяемых концентров зависит от конечных целей, этапа и условий обучения. Так, овладение русским языком в рамках туристского курса может быть ограничено одним концентром. Изучение русского языка в системе зарубежных кружков и курсов предполагает овладение не только навыками разговора на обиходно-бытовые темы, но и умением читать газеты и общественно-политические журналы. Достижению таких целей обучения соответствует минимум два концентра обучения.

С понятием концентризма связано выделение этапов обучения — начального, продолженного (или среднего) и продвинутого (или высшего). Всякое деление на этапы является, конечно, несколько условным, но оно удобно, так как помогает конкретизировать и членить цели и задачи обучения.

Очень важным периодом, который во многом определяет успешность дальнейшего изучения языка, является начальный этап обучения. В термин „начальный этап” методисты вкладывают разное содержание: одни отсчитывают его от первых встреч с изучаемым языком („от нуля”), другие соотносят его с началом работы над языком в определенном учебном заведении, хотя язык мог изучаться и ранее. Следует признать целесообразным понимание начального этапа в прямом значении этого слова — по отношению

² Сошлемся для примера на перечень грамматических тем и конструкций, включенных в первый концентр начального этапа обучения взрослых учащихся — слушателей зарубежных кружков и курсов русского языка и студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР; см.: „Программа по русскому языку для кружков и курсов (элементарный курс)” (М., 1977) и „Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений” (М., 1977).

ко всему процессу изучения иностранного языка, т. е. „от нуля” до определенного уровня.

Добавим в этой связи принципиальное, на наш взгляд, положение о неправомерности увязывания начального этапа с временными характеристиками (подготовительный факультет, первый семестр и т. п.). Его продолжительность должна регламентироваться определенным уровнем сформированности выбранных речевых умений и навыков, с одной стороны, и требованием уже на начальном этапе обучения обеспечить представительность (представительное отражение) системы русского языка — с другой.

Предлагаемое и необходимое на начальном этапе ограничение прежде всего грамматического материала должно адекватно отражать структуру языка. Отсюда оправдана традиция включения в объем начального этапа лексико-грамматических явлений, которые признаются типовыми для изучаемого языка. Таковыми для русского языка оказываются категории рода, числа, падежа, лица, времени, вида, наклонения, степеней сравнения. При этом наблюдается стремление дать сначала основные, наиболее распространенные способы их выражения: значение прямого объекта у категории винительного падежа; понятие единичности в формах единственного числа; отнесение действия к моменту, следующему за моментом речи, и т. п.

Принцип представительного и адекватного отражения системы языка (языковой структуры) не является чисто лингвистическим, а выводится из методической концепции обучения русскому языку как средству общения и теснейшим образом связан с практической направленностью целей, с принципом коммуникативности обучения.

ЛЕКЦИЯ 3

Лингвострановедение в обучении русскому языку как иностранному

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА.

СОЦИОЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т. е. национальную культуру. Поэтому преподавать иностранный язык можно и нужно не только как новый код, как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа — носителя изучаемого языка. В частности, преподавать русский язык иностранным гражданам — значит одновременно знакомить их с современной советской культурой.

Осознание важности преподавания языка в тесной увязке с национальной культурой характерно не только для методистов, преподавателей. Весьма показателен текст Заключительного акта Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1975), в котором имеется специальный раздел „Иностранные языки и цивилизации”, констатирующий решимость правительств 35 государств „поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой каждой страны, а также для укрепления международного сотрудничества” [1].

Сопряженность в преподавании языка и культуры этим документом подчеркнута с предельной ясностью: „поощрять сочетание, где это уместно, обучения иностранным языкам с изучением соответствующих цивилизаций” (там же).

Именно поэтому для новейшей методики характерно настойчивое и последовательное стремление переносить страноведческие сведения (т. е. сведения из географии СССР, его истории, общественной жизни, экономики, внешней и внутренней политики, быта и т. д.) непосредственно на уроки языка. Эту методическую позицию выражает относительно новый термин — лингвострановедение.

Президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы акад. М. Б. Храпченко писал в этой связи: „Нередко возникают споры о роли страноведения в преподавании русского языка как иностранного. Но какие бы суждения тут ни высказывались, очевидно, что русский язык, как и всякий другой, тесно связан с историей народа, его современной жизнью и культурой. Новые явления в жизни и культуре русского народа отражаются в его языке. Для того чтобы активно пользоваться русским языком, не совершать крупных погрешностей в общении с его носителями, разумеется, необходимо понимать и знать его динамическое сплетение с процессами социального развития, быта, деяниями и стремлениями русского народа. Определение круга необходимых знаний по страноведению для различных звеньев и сторон обучения языку — дело не только важное, но и в достаточной мере сложное: оно требует учета не только возрастных свойств обучающихся языку, но и степени их общей подготовки, их национальных особенностей” [2, с. 9].

Таким образом, лингвострановедение — это методика ознакомления иностранных школьников, студентов с современной советской действительностью через посредство русского языка и в процессе его изучения.

Лингвострановедческое преподавание помогает обучающимся овладеть природными, историческими реалиями и — что самое существенное — духовными ценностями и познакомиться с идеологией нашего общества.

Известный советский психолог акад. А. Н. Леонтьев справедливо указывает: „...человек не просто овладевает кругом языковых значений. Он овладевает ими, осваивая ту систему идей, взглядов, которые они выражают... Другими словами, усвоение системы языковых значений есть вместе с тем усвоение и более общего идеологического содержания...” [3, с. 327]. Мы подчеркиваем этот аспект лингвострановедческой методики, потому что через ее посредство наиболее удобно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

Лингвострановедение — это не только канал ознакомительной работы преподавателя, оно пробуждает у обучающихся чувство уважения к стране изучаемого языка.

Проблематика соотношения языка и культуры, языка и общества, как известно, издавна рассматривается в языкознании. В последнее время в этой области научного знания даже выделился специальный раздел, получивший наименование социолингвистики. Лингвострановедение является отражением социолингвистики в методике преподавания иностранных языков. Конечно, перед нами отнюдь не простое удвоение понятия: совместно с социолингвистикой лингвострановедение изучает проблематику социальных планов языка; в отличие от социолингвистики в лингвострановедении рассматриваются пути и способы презентации и активизации

сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе, т. е. методическая, прикладная (а не общенаучная) ориентация лингвострановедения совершенно очевидна.

СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Как следует из сказанного выше, в настоящее время термином „страноведение” обозначают два связанных между собой, но все же различных вида ознакомительной и учебной деятельности.

К страноведению, несомненно, принадлежат учебные курсы „Советский Союз” и „История советского общества” (которые предлагаются иностранным студентам, обучающимся в СССР) и „Страноведение СССР” (его обычно читают студентам-русистам за рубежом). Сюда же относится обширная внеучебная, внеаудиторная работа преподавателя, направленная на ознакомление обучающихся с Советским Союзом, — экскурсии, беседы, лекции, семинары, дискуссии, вечера вопросов и ответов, олимпиады, посещения театров, музеев, кино, концертов. Работа в этом плане в известном отношении безразлична к языку: нередко страноведческие курсы на начальном этапе читаются на родном языке студентов или языке-посреднике, и это, несомненно, правильно. Можно упомянуть и об ознакомительной страноведческой литературе, выпускаемой на иностранных языках советскими издательствами. Это так называемое общее страноведение.

Лингвострановедческой методикой преподавания, как мы говорили, называется ознакомительная работа преподавателя-русиста непосредственно на языковом занятии. Эта ознакомительная деятельность уже не является безразличной к языку: сам язык становится компонентом страноведения. Национальный язык включается в понятие национальной культуры, потому что природные условия, географическое положение, уровень и специализация народного хозяйства, ход исторического развития, характер социального устройства, тенденции общественной мысли, науки, искусства и, наконец, идеология нашего общества — все большие и малые особенности жизни народа и страны находят свое отражение в языке этого народа, а язык оказывается, таким образом, источником страноведческих сведений.

При этом, однако, необходимо оговорить то обстоятельство, что все перечисленные особенности жизни, культуры отражаются в языке не всегда системно и достаточно глубоко; нередко они представлены на уровне быденного сознания, в виде взвешенных сведений. Поэтому достаточно полное знакомство с СССР предполагает слушание специальных курсов; одним лингвострановедением никак нельзя ограничиться. Лингвострановедение не заменяет собой других каналов подачи страноведческой информации, но пополняет их число (см., например, [4]).

Таким образом, в лингвострановедческой методике преподавания русского языка преследуются две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации; одновременно ознакомить обучающегося с культурой страны в том ее виде, как она отражена языком. В таком понимании лингвострановедение представляет собой аспект работы преподавателя-русиста, по своему месту вполне сопоставимый с традиционными аспектами в преподавании языка (фонетическим, грамматическим, лексическим и стилистическим), а по своему значению далеко превосходящий их.

Эта проблематика двойного характера. Лингвострановедение рассматривает, с одной стороны, все без исключения источники информации о нашей стране, которые уже используются или могут использоваться в языковом учебном процессе. С другой стороны, в лингвострановедении описывается совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активизации сведений из области культуры. В настоящей лекции преимущественно внимание уделено первой группе вопросов.

Объектами лингвострановедческого рассмотрения являются: учебные тексты в содержательном аспекте (включая сюда тексты по развитию речи и содержательный план даже грамматических упражнений); зрительная наглядность; слуховая наглядность; комментирование учебного материала (беседы преподавателя и печатный учебный комментарий); соотношение курсов общественных наук и страноведческой работы преподавателя-русиста; книги для чтения; учебные фильмы, диафильмы, слайды; учебные словари; страноведческая подготовка преподавателя и т. д. Самый же существенный источник информации о стране — это русский язык во всем многообразии его форм и значений. Короче говоря, все, что имеет отношение к неязыковой информации в процессе изучения русского языка, входит в сферу лингвострановедения.

В лекции мы рассмотрим лингвострановедческую проблематику лишь выборочно. (Более полное изложение лингвострановедческой проблематики см. в [5].)

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

В практике создания учебников русского языка за рубежом Советского Союза можно отметить три основных негативных подхода к содержанию учебных текстов. Во-первых, встречается „антистрановедческий” подход: некоторые составители считают возможным преподавать русский язык на материале родной для учащегося действительности — таковы, например, учебники Г. Винса и М. Файера (см. о них в [6]), во-вторых, — и эта тенденция является довольно устойчивой, — наблюдается попытка отразить в учебных текстах исключительно совпадающие элементы в культурах двух стран и народов, ориентировать учебник только на общечеловеческую, абстрактную тематику, — таков учебник П. Нормана (см. о нем в [6]). Наконец, в-третьих, негативным подходом к содержанию учебных текстов надо признать и ориентацию на национальную культуру предшествующих периодов. Эта культура, несомненно, входит в состав нашего национального достояния, но не исчерпывает его.

Руководствуясь общими лингвострановедческими принципами, следует настаивать на том, чтобы тексты учебника русского языка отражали современную советскую действительность. Определенное (и немаловажное) место в учебнике следовало бы отводить материалам о культурных и исторических связях данной страны с Советским Союзом. Негативным подходам к содержанию учебных текстов следует противопоставить сознательное включение лингвострановедения в целеустановку учебника. Сравните подобную позицию, принятую составителями советских учебников русского языка для детей [7]: „преподавание русского языка по данному курсу предусматривает две цели: а) коммуникативную, направленную на овладение умениями и навыками в слушании, говорении, чтении, письме, и

б) общеобразовательную, позволяющую ученикам познакомиться со страной изучаемого языка". Аналогичная позитивная позиция (правда, не всегда удачно реализуемая) выражена авторами американского аудиовизуального курса русского языка: „Культура является высшим выражением взглядов и норм поведения народа, и культура в этом антропологическом смысле лучше всего выражена языком. Именно поэтому основной акцент был сделан на эффективном использовании языком в ситуациях, адекватных в культурном отношении” [8].

Вероятно, излишне говорить о том, что иностранный составитель учебника русского языка должен хорошо знать советскую культуру, — в противном случае он может неосознанно выдать за советские те культурные нормы, которые приняты в его собственной национальной общности (так возникает лингвострановедческая интерференция). Думается, что лучше всего практиковать создание смешанных авторских коллективов. Зарубежный методист, хорошо знающий конкретные условия преподавания и свою аудиторию, обеспечивает выбор методических приемов, дозировку учебного материала, опору на родной язык обучающихся и т. д. Советский соавтор отвечает за правильность русской речи и выступает в качестве эксперта по современной советской культуре.

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМАХ ЯЗЫКА

Языковой уровень, теснее всего связанный с культурой, — это лексический уровень. В содержании слова присутствует так называемый культурный компонент, т. е. та информация, которая относится к специфике географических и природных условий жизни народа — носителя языка, его истории, экономике, искусству, быту, общественному устройству, национальной психологии и другим национальным особенностям.

К числу слов с культурным компонентом принадлежат прежде всего безэквивалентные слова, т. е. слова, не имеющие устойчивых соответствий в иностранных (например, западноевропейских) языках и которые, таким образом, не могут быть семантизированы с помощью простого перевода. Безэквивалентная лексика отражает самое специфическое в отечественной культуре, поэтому она очень ценна в лингвострановедческом отношении. Семантизация такой лексики приобретает форму учебного комментария, т. е. развернутого рассказа о современной советской действительности.

Культурный компонент имеют и коннотативные слова, т. е. та лексика, которая не только сообщает информацию, но и оказывает эмоциональное воздействие. Так, например, *крейсер „Аврора”* для русских — это не просто наименование боевого корабля, а символ Великой Октябрьской социалистической революции. Коннотативно окрашены и наименования многих русских городов: ассоциативная окраска возникает здесь по большей части в историческом плане. Коннотативно окрашены также многие русские личные имена, отчества и фамилии. (О лингвострановедческом использовании коннотативной, в том числе топонимической и ономастической, лексики см. в [9].)

Наконец, культурный компонент свойствен фоновым словам. Содержательный план слова — в противоположность широко представленному в социологии традиционному мнению — одним лексическим понятием не исчерпывается. Лексема вызывает в сознании любого человека совокупность некоторых знаний, сопряженных со словом, и эта совокупность

называется **фоном**. Например, каждый русский (конечно, если он живет в СССР) на просьбу рассказать о советском вузе может изложить определенные сведения об условиях поступления в вуз, о сроках обучения, о стипендиях, о студенческих строительных отрядах, о так называемом третьем семестре, о роли комсомольской организации в жизни вуза, о студенческой многоотиражке, об учебных группах, потоках, распределении молодых специалистов и т. д. Сопряженная со словом *вуз* лексика (номинативные слова, т. е. выражающие понятия, и лексическая сочетаемость) имеет не терминологический, а общеязыковой характер, что еще раз говорит о распространенности, известности данных сведений, их представленности в быденном сознании. Сравните: *повышенная, именная, Ленинская стипендия; получать, назначать стипендию; конкурс медалистов, производственников; пройти по конкурсу / выдержать конкурс; поступить вне конкурса; студент-вечерник, заочник; вступительный, государственный, курсовой экзамен; сдать, выдержать экзамен* и т. д. Ясно, что слова *вуз* или *университет* не являются безэквивалентными, так как они имеют лексическое выражение в других языках, но вся совокупность сведений, которые относятся, скажем, к американскому *university*, резко отличается от совокупности сведений, характерных для советского университета.

Эта иноязычная совокупность фоновых сведений отражает специфику системы американского образования, и в конечном итоге она отражает характерные черты общественного строя и образа жизни в США. Ясно, что семантизация фоновых слов позволяет отразить современную советскую действительность, например рассказать о достоинствах советской системы народного образования, его доступности, эффективности, социальной базе. Комментарии к простейшим фоновым словам — *школа, больница, квартира, магазин, театр, врач, депутат, учитель* и т. д. — позволяют рассказать о нашей стране, исходя из форм языка и к ним возвращаясь (более подробно о фоновых словах см. в [10]).

Ниже приводится несколько тематических групп безэквивалентной, коннотативной и фоновой лексики (подробнее об этом см. в [11]).

Общественно-политическое устройство СССР: *Совет, Верховный Совет, Совет Союза, Совет Национальностей, Совет Старейшин, райсовет (горсовет, сельсовет и т. д.), исполком, кандидат в депутаты, агитpunkt, наказ избирателей, КПСС, ВЦСПС, демократический централизм* и т. д.

Народное просвещение в СССР: *ликбез, роно, производственное обучение, трудовое воспитание, вечерняя (сменная) школа, школа-интернат, школа с продленным днем, суворовское (нахимовское) училище, завуч, классный руководитель, педсовет, заслуженный учитель, четверть, открытый урок, учебный план, учебная программа, родительский комитет, школьный дневник, староста класса, внеклассная работа* и т. д.

Детские и молодежные организации в СССР: *октябрята, пионеры, комсомольцы, октябрятская звездочка, звено, отряд, дружина, комсомольская организация; (старший) пионервожатый, Торжественное обещание, пионерский значок, пионерская форма, пионерская комната, пионерская линейка, пионерский галстук, пионерский салют, Дом (Дворец) пионеров, „Пионерская правда“, пионерский лагерь, пионерский сбор, пионерский костер; комсорг, комсомольское бюро, комсомольский рейд, „Комсомольская правда“, комсомольская стройка, комсомольская путевка* и т. д.

Наименования нового быта: индустриализация, коллективизация, общественник, общественная нагрузка, производственное собрание, передовик, ударник, стахановец, рабочая династия, производственная бригада, выполнение плана, многотиражка, заводской треугольник, правление колхоза, приусадебный участок, сельский клуб, парк культуры и отдыха, народный театр, Дворец бракосочетаний, комсомольская свадьба и т. д.

Мы рассмотрели культурный компонент русской лексики. Нельзя не упомянуть и о лингвострановедческой ценности устойчивых словосочетаний — фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых слов, афоризмов. Так, например, крылатая фраза Маяковского *Читайте, завидуйте, я — гражданин Советского Союза* может рассказать о советском патриотизме и гражданственности. Сравните крылатую фразу Некрасова *Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан* (во всем русском народно-освободительном движении гражданственность поставлена во главу угла общественного поведения человека). Столь же благородное поле для лингвострановедческой работы на языковом занятии представляют и другие крылатые слова и пословицы, особенно советского времени (подробнее об этом см. в [12]).

Надо заметить, что культурный компонент наблюдается не только в области лексики или устойчивых словосочетаний. Он представлен и на уровне словообразования, и в морфологии, и в синтаксисе, особенно отчетливо в стилистике, наименее очевидно в фонетике.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЗРИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ

В методике преподавания иностранных языков известен ряд приемов семантизации лексики — перевод, опора на догадку (по контексту или на основании словопроизводства), использование смысловой близости слов (синонимии, антонимии, тематической сопряженности), словесное описание и т. д. В числе этих приемов центральное место занимает зрительная наглядность.

Как известно, наглядность — доступность объекта, называемого словом, чувственному восприятию — это один из основных дидактических принципов, восходящий к именам Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского: „Нет ничего в интеллекте, чего бы раньше не было в чувствах”, т. е. ощущения, восприятия, представления во времени опережают вербальное, абстрактное познание мира. Зрительно воспринятые факты легче становятся личным опытом ученика; в то время как словесные объяснения отражают опосредствованный, отчужденный опыт. Кроме того, очень часто визуальное восприятие не поддается изложению словами. Наконец, пропускная способность зрительного канала восприятия выше, чем слухового, поэтому в разъяснениях первый оказывается экономнее второго.

Из сказанного с несомненностью следует, что использование зрительной наглядности позволяет не просто семантизировать слова, но благодаря ясной презентации обозначаемого словом явления эффективно рассказать о культуре страны изучаемого языка.

Крайне важно, чтобы рисунок был достоверным. Например, если семантизируются слова *флаг, знамя*, должны быть прорисованы или ясно проработаны на фотографии все элементы, и в этом случае преподаватель получает возможность рассказать об атрибутах советского знамени.

И в менее ответственных изображениях желательно придерживаться принципа достоверности. Например, если вводятся слова *город*, *школьник*, то рисунок или фотография, обеспечивающие зрительную наглядность, должны дать представление о современном советском городе и ученике именно советской школы. Архитектура, общественный транспорт города и внешний вид школьника должны быть подлинными. К сожалению, нередко зарубежные иллюстраторы учебных материалов оказываются в плену так называемых стереотипов сознания, т. е. неадекватных или устаревших представлений о нашей стране.

Кроме достоверности имеются еще и другие лингвострановедческие требования, предъявляемые к учебной зрительной наглядности, — эксплицитность, доступность по манере изображения, выделение существенных семантических долей предмета или явления, взаимное дополнение изображения и комментария (подробнее об этом см. в [13]).

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Итак, лингвострановедение — это раздел страноведения вообще. В нем факты культуры изучаются не сами по себе, а в своем отражении в фактах языка. Предметом лингвострановедения служит культура, как она выражена на русском языке и как она, собственно говоря, не может быть выражена на родном языке обучающегося. Сторонники лингвострановедческой методики преподавания языка настаивают на органическом включении неязыковых сведений именно в учебный языковой процесс. Как указывал акад. М. Б. Храпченко, перестройка учебного процесса на лингвострановедческой основе — дело весьма важное и сложное (см. [2, с. 12]). Многие сопряженные вопросы (например, необходимость учета национальной психологии аудитории или важность повышения страноведческой квалификации преподавателей-русистов) мы не рассматриваем в данной лекции.

Включение страноведческих сведений в преподавание требуется не только по профессиональным причинам (без овладения советской культурой нельзя овладеть семантикой русского языка). Оно необходимо и в связи с ролью советской культуры, советского образа жизни в историческом поступательном движении всего человечества.

Отечественные ученые Ломоносов и Менделеев, Тимирязев и Павлов, Циолковский и Королев, Вавилов и Колмогоров сделали поистине великий вклад во всемирную науку. Писатели Пушкин, Гоголь, Достоевский, Лев Толстой, Чехов, Горький, Маяковский, Шолохов и многие другие сыграли определяющую роль во всемирном художественно-литературном процессе. Художники Рублев и Дионисий, Репин и Васнецов, Серов и Дейнека восхищают любого ценителя живописи. Без таких композиторов, как Глинка, Чайковский, Скрябин, Прокофьев, Шостакович, музыкальная культура на Земле неполна. Можно еще назвать всемирно известных русских советских актеров, музыкантов-исполнителей, педагогов, строителей, врачей, испытателей, космонавтов, инженеров, колхозников, рабочих. Ясно одно: русский народ, Советская страна оказали большое воздействие на мировую культуру. Русский народ в братском единстве с другими народами, населяющими нашу страну, осуществил величайшую социальную и культурную революцию. Поэтому познание всего многонационального Советского Союза — отнюдь не только чисто профессиональная задача преподавателя-русиста.

Преподаватели должны сделать все возможное, чтобы наряду и одновременно с изучением русского языка к студенту на всю жизнь приходило понимание советской культуры, уважение к ней.

По теме „Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного” кроме перечисленной ниже литературы вы можете прочитать следующие сборники статей:

Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Верещагина Е. М., 1969; Страноведение и преподавание русского языка иностранцам / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. М., 1972; Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. М., 1974; Из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г., Прохорова Ю. Е. М., 1976.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе. — Правда, 1975, 2 авг.
2. Хранченко М. Б. О научных основах преподавания русского языка и литературы. — Болгарская русистика, 1974, № 1.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.
4. Бескодаров М. Н. Литература издательства АПН и „Прогресс” как источник страноведческой информации. — В кн.: Из опыта создания лингвострановедческих пособий по русскому языку / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г., Прохорова Ю. Е. М., 1976.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М., 1976.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка для иностранцев. — В кн.: Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы „Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному”. Доклады советской делегации. М., 1973.
7. Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И. Русский язык — 1. М., 1971; Русский язык — 2. М., 1972; Русский язык — 3. М., 1973.
8. A-LM. Russian. Level One. N. Y. e. a., 1969. Teacher's Edition, 1970.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Три типа лингвострановедческого комментария. — Русский язык в национальной школе, 1972, № 1.
10. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Морковкин В. В. Лингвострановедческий словарь: разъяснение русского слова в учебных целях. — Русский язык за рубежом, 1974, № 4.
11. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Страноведческий аспект преподавания русского языка иностранцам (к постановке вопроса). — Там же, 1971, № 1.
12. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., Прохоров Ю. Е. Лингвострановедческий словарь: к вопросу об учебной паремииографии. — Там же, 1975, № 1.
13. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческий словарь: зрительная семантизация русских слов. — Там же, 1975, № 4.

II. МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОМУ МАТЕРИАЛУ

ЛЕКЦИЯ 1

Обучение иностранцев русскому произношению

Успешное овладение устной речью на иностранном языке во многом зависит от степени сформированности слухо-произносительных навыков. Но не только устная речь (аудирование и говорение) связана с произношением. Чтение вслух, которое может рассматриваться как цель обучения при подготовке преподавателей русского языка, также требует развития слухо-произносительных навыков. Кроме того, чтение вслух, являясь средством обучения, способствует процессу свертывания артикуляций и повышает скорость чтения про себя. Степень владения произношением, в частности развитие фонематического слуха, сказывается и на письме. Незрелый фонематический слух приводит к фонетическим ошибкам в письменной речи. Из всего сказанного следует, что обучение произношению играет важную роль в овладении иностранным языком.

Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции русских звуков, ритмических моделей, системы интонации. Перед обучающимися ставится задача — осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука на родном и русском языке. Образующиеся при таком обучении условнорефлекторные связи между группами звуковых сигналов и комплексами артикуляторных движений обеспечивают правильность и устойчивость произношения. Осознание артикуляторных движений особенно необходимо при изучении звуков, отсутствующих в родном языке учащихся или существенно отличающихся по характеру артикуляции. При изучении сходных артикуляций возможно использование имитации, ее следует вводить после объяснения произношения звука. Однако не рекомендуется строить обучение произношению только на основе имитации [1], так как выработанные подобным образом навыки непрочны, и в результате интерферирующего воздействия родного языка происходит их разбалансирование.

Обучение произношению должно строиться с учетом родного языка учащихся, а именно состава фонем, системы звуковых противопоставлений, места и способа производства звуков, характера ударения и интонации.

Наиболее результативным является такой путь обучения, когда на начальном этапе закладываются основы произношения, а затем происходит его корректировка и дальнейшее совершенствование. Следовательно, всему процессу обучения предшествует вводно-фонетический курс, который знакомит учащихся с системой фонем русского языка, артикуляцией рус-

ских звуков, качественными особенностями русского ударения, ритмическими моделями одно-, дву- и трехсложных слов, основными типами интонационных конструкций.

Развитие фонематического слуха способствует выработке правильных артикуляций русских звуков, а также является базой для развития самоконтроля за произношением.

Вводно-фонетический курс предусматривает также развитие навыков устной речи, чтения и письма. Учащиеся должны уметь: а) читать слоги, слова, словосочетания, предложения и короткие тексты, построенные на изученной лексике; б) задавать вопросы по изученной теме и отвечать на них; в) составлять короткое высказывание (2 — 3 предложения) по знакомым ситуациям; г) писать слоги, знакомые слова и короткие предложения. В период вводно-фонетического курса можно изучить (в очень сжатом виде) лексический материал по темам „Знакомство“, „Комната“, „Семья“.

Во вводно-фонетическом курсе лексический и грамматический материал подчиняется требованиям фонетики: новое слово вводится лишь после отработки звуков, входящих в его состав. То же требование соблюдается относительно ритмических моделей и интонационных конструкций.

Объем основного, обязательного фонетического материала вводно-фонетического курса включает в себя „набор фонем и оппозиций, специфичных для русского языка, ядром фонологической системы русского языка выступают высокопропорциональные корреляции согласных по глухости — звонкости и твердости — мягкости; пять типов акцентно-ритмических моделей слов, представленных односложными, двусложными и трехсложными словами, описывающих все существенные модификации безударных гласных; пять типов интонационных конструкций (ИК), которые служат для разграничения коммуникативных типов предложений” [2, с. 23]. Кроме того, объем фонетического материала может быть расширен „за счет явлений, не существенных для русской фонетической системы, но подлежащих обязательной отработке в данной национальной аудитории” [2, с. 25]. Этот материал определяется на основе сопоставительного анализа фонологических систем русского и родного языка учащихся.

Отбор лексики должен обеспечить коммуникативные задачи курса, включение изучаемого материала в коммуникативный акт, что является непременным условием автоматизации слухо-произносительных навыков.

Вводно-фонетический курс не должен быть громоздким. Оптимальное время для его проведения составляет 7 — 10 дней. При условии небольшого количества часов по русскому языку в неделю (6 — 8 часов) для проведения вводно-фонетического курса следует выделить первые две-три недели. Последовательность подачи материала устанавливается на основе сопоставления фонологических систем русского и родного языка обучающихся.

После вводно-фонетического курса работа над совершенствованием произношения не должна прекращаться, так как слухо-произносительные навыки еще не автоматизированы и, кроме того, изучен не весь необходимый для овладения произношением фонетический материал. В этот период обучения фонетика не выделяется как самостоятельный аспект, она связана с изучаемым лексико-грамматическим материалом и представляет собой „сопроводительный курс фонетики, комментирующий произносительные особенности языкового материала основного курса” [2, с. 22]. Сопроводительная фонетика продолжается в течение периода изучения основного лексико-грамматического материала: при условии 6 — 8 часов в неделю — это первый год обучения. Фонетический материал первого года обучения

включает в себя следующие темы: согласные и гласные в разных позиционных условиях, сочетания согласных, сочетания гласных, произношение грамматических форм, ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением, слитность произношения слов в синтагме, безударные слова и слова с ослабленным ударением, закономерности синтагматического членения, центры ИК и их место в предложении, правила чтения.

В фоңетическом курсе следует выделять постановочные упражнения и упражнения на закрепление. В постановочных упражнениях звук произносится в слоге, затем в слове в легкой позиции, при этом в упражнении выдерживается принцип одной трудности. В постановочных упражнениях материал располагается по принципу от легкого к трудному, от благоприятной позиции к трудной, соблюдается возрастающая градация трудностей. Упражнения на постановку звуков включают в себя произнесение слогов, слов, словосочетаний. Упражнения на закрепление представляют собой произнесение и чтение слогов, знакомых, а затем и незнакомых слов с двумя или несколькими трудностями, ответы на вопросы, короткие высказывания (одно предложение), чтение предложений, слуховые и артикуляторные упражнения на противопоставление смешиваемых фоңетических явлений.

В соответствии с видами речевой деятельности выделяются упражнения слуховые, артикуляторные и упражнения, направленные на развитие техники чтения [3]. Слуховые упражнения предшествуют артикуляторным при постановке звуков, в дальнейшем же необходимо параллельное использование обоих видов упражнений.

Среди слуховых упражнений следует выделять упражнения на различение, когда происходит формирование слухового эталона, и упражнения на опознавание, выполнение которых требует уже сформированных слуховых образцов. В упражнениях на различение тренируемый звук, ритмическую модель, тип интонационной конструкции можно выделить в предъявляемых попарно словах и предложениях, а в упражнениях на опознавание — в отдельно предъявляемых словах и предложениях. После вводно-фоңетического курса предпочтение отдается упражнениям второго типа, на опознавание. Необходимым условием успеха работы по развитию фоңематического слуха является немедленная коррекция ошибок в слуховых упражнениях. Один из усложненных вариантов слуховых упражнений на опознавание — фоңетические диктанты.

С точки зрения формирования слухо-произносительных навыков и умений важно правильное сочетание тренировочных и речевых упражнений. Последние используются уже во вводно-фоңетическом курсе, их количество должно быть увеличено в последующий период обучения. Тренировочные фоңетические упражнения представляют собой чтение и произнесение слогов, слов, словосочетаний и предложений. Речевые фоңетические упражнения — это упражнения с коммуникативными заданиями типа „Спросите...“, „Ответьте на вопрос“, „Закончите предложение“, „Согласитесь или возразите собеседнику“, когда внимание говорящего направлено на саму коммуникацию.

Одним из условий, обеспечивающих овладение произношением, является использование зрительной и слуховой наглядности, технических средств обучения. Особенно возрастает роль технических средств обучения, в частности магнитофона, в условиях обучения вне языковой среды. В этом случае магнитофон используется как на уроке, так и во внеурочное время.

Звуковые пособия строятся с учетом постепенного усложнения материала и отработываемых операций. В первые дни вводно-фонетического курса предлагается прослушивать знакомый материал (слоги и слова) с целью формирования фонематического слуха, создания слуховых эталонов изучаемых звуков. Затем предлагается не только прослушивать, но и повторять в паузу слоги, слова, а позже и короткие предложения, имея перед собой зрительную опору – печатный текст. Постепенно упражнения становятся более сложными, они направлены как на развитие фонематического слуха, так и на формирование артикуляционной базы. Это упражнения типа „Слушайте слова и предложения”, „Определите место ударения”, „Опознайте тренируемый звук”, „Определите тип ИК”, „Слушайте и пишите слова и предложения”, „Проставьте ударение и тип ИК”, „Прослушайте вопрос, ответьте на него, проверьте ответ по ключу”. Проводятся специальные упражнения на выработку темпа речи: „Читайте текст по предложениям в паузы”, „Читайте текст вместе с диктором”.

Наряду со слуховой полезно использовать зрительную наглядность: артикуляционные схемы, фотографии артикуляционных укладов, палатограммы. При постановке отдельных звуков полезно применять зеркало, с помощью которого можно контролировать некоторые артикуляции: лабиализацию губ при произнесении гласных [о], [у], согласных [ш], [ж], [ч]; различную степень раствора ротовой полости при произнесении гласных; губно-губную смычку [б], [п], [м]; губно-зубной уклад [в], [ф]; дорсальный уклад [т], [д], [н], [с], [з]; апикальный уклад [ш], [ч] [4].

Постановка звуков осуществляется на основе комплексного использования приемов открытого и скрытого управления артикуляциями. Открытое управление артикуляцией подразумевает использование ощутимых моментов артикуляции, которые осознаются на основе двигательной, слуховой, зрительной и тактильной опор. В тех случаях, когда невозможно ощутить артикуляторные движения, например подъем задней части спинки языка при произнесении [л] твердого или работу голосовых связок при произнесении звонких согласных, используются звуки-помощники и благоприятная позиция, т. е. применяются приемы скрытого управления артикуляцией.

Параллельно с изучением артикуляторных движений необходимо формировать фонематический слух, поэтому обращается внимание на акустические характеристики звуков, например более низкий тон при произнесении [ы] по сравнению с [и], более высокий тон при произнесении мягких согласных по сравнению с твердыми, свистящий характер [с] и [з], шипящий характер [ш], [ж], [ш'].

При постановке г л а с н ы х под ударением следует обращать внимание на степень подъема языка: низкий подъем для [а], средний – для [э], [о], высокий – для [и], [ы], [у]; отсутствие ([а], [ы]) или наличие ([о], [у]) лабиализации. При смешении [а] – [э], [е] – [и], [о] – [у], возникающем в результате неразличия нижнего и среднего, среднего и верхнего подъемов языка, рекомендуется увеличить раствор ротовой полости, произносить звук [а] на более низком тоне, чем [э], звук [е] менее напряженно, чем [и], провести упражнения на противопоставление смешиваемых звуков.

Наибольшую трудность представляет звук [ы]. Для его артикуляции характерен высокий подъем средней части спинки языка, губы нейтральны или слегка растянуты, язык приподнят и отодвинут назад, кончик языка отодвинут от зубов. При постановке [ы] следует использовать звуки-по-

мошники [к], [г], [х], благоприятную позицию [у] — [ы]. В этих позициях весь язык отодвигается назад. Следует обращать внимание на низкий тембр [ы] по сравнению с [и].

При постановке безударных [ʌ] и [ъ] можно использовать как управляемый момент артикуляции различную степень раствора ротовой полости: самую большую при произнесении [а], меньшую при произнесении [ʌ] и самую незначительную — при произнесении [ъ].

При постановке мягких согласных следует учитывать основные моменты их артикуляции: средняя часть спинки языка приподнимается к твердому нёбу и становится более выпуклой. Эта дополнительная артикуляция, которая накладывается на основную, называется палатализацией. Язык занимает положение, близкое к [и] или [j], кончик языка прижат к краю нижних передних зубов, а края языка — к боковым зубам, губы растянуты.

Важно учесть особенности артикуляции мягких согласных в зависимости от способа их образования. Так, при произнесении переднеязычных смычных [г'], [д'], [н'] площадь смычки передней части языка с альвеолами у верхних зубов больше, чем при произнесении соответствующих твердых согласных. Имеет значение также плотность смычки передней части языка с альвеолами и верхними передними зубами, а также быстрота ее раскрытия. При произнесении заднеязычных мягких смычка ([к'], [г']) и щель ([х']) образуются не задней частью спинки языка, как при артикуляции соответствующих твердых, а средней.

При выборе благоприятной позиции для постановки мягких согласных следует учитывать, что решающую роль в реализации признака мягкости играет i-образный переход, возникающий в гласных под влиянием мягких согласных. На основании акустических данных отмечена большая степень палатализации переднеязычных согласных после [и] перед [а], [о], [у] и меньшая степень палатализации перед [и], [е]; степень палатализации увеличивается в безударном слоге [5, с. 89]. В связи с вышеуказанным может быть предложена следующая последовательность упражнений для постановки мягких согласных: 1) *итя — итё — ите — ити — те — ти*, 3) *итя — ить, ити — ить*, 4) *атя — ать, ати — ать*.

Г л у х и е согласные произносятся более напряженно и энергично, чем звонкие. При постановке звонких, при переводе полувзвонких в звонкие рекомендуется произносить звук между гласными, не прерывая тона голоса: *аза, ажа* (благоприятная позиция), а также в сочетаниях с предшествующим сонантом: *мба, нда, нга, нза, нжа*. При постановке глухих обращается внимание на усиление смычки ([п], [т], [к]) или усиление напора воздушной струи ([с], [ш], [х], [ф]). Используются также тактильные ощущения, как, например, „ощупывание наружных покровов гортани при произнесении звонких и глухих согласных” [1, с. 15]. Дифференциация согласных по глухости — звонкости вызывает наибольшие затруднения в словах, где встречаются звонкие и глухие согласные: *домашнее, создание*.

По способу образования согласные классифицируются на смычные, щелевые, аффрикаты и дрожание. В произношении иностранцев наблюдается смещение смычных и щелевых: [д'] — [э'], [т] — [с], [г'] — [с'], [б] — [в], [б'] — [в'], [п] — [ф], [к] — [х], [к'] — [х'], смычных и аффрикат: [г'] — [ч], [т] — [ц], аффрикат и щелевых: [ц] — [с], [ч] — [ш'], [ч] — [ш]. Прежде всего необходимо усвоить артикуляцию смычных согласных: губных, переднеязычных зубных, переднеязычных

нёбных, заднеязычных. Смычные артикуляции относятся к числу управляемых, их можно ощутить и некоторые увидеть (губные, переднеязычные).

При постановке щелевых согласных следует обращать внимание на их большую длительность и меньшую напряженность по сравнению со смычными.

Для устранения имплозивных согласных, т. е. смычных, произносящихся без взрыва ([тут.] вместо [тут], [суп.] вместо [суп]), рекомендуется размыкать органы речи энергично с помощью взрыва, усилить воздушную струю. В процессе устранения придыхания обращается внимание на ослабление выхода.

При постановке согласных по месту образования обращается внимание на выработку укладов губных, переднеязычных, среднеязычных и заднеязычных согласных. Следует усвоить артикуляции губно-губных [б], [п], [м], губно-зубных [в], [ф], переднеязычных дорсальных зубных [т], [д], [н], [с], [з], [ц] (активным органом является передняя часть спинки языка, кончик языка опущен к нижним зубам), переднеязычных какуминальных нёбных [ш], [ж], [р] (активный орган – поднятый и слегка загнутый кончик языка), среднеязычного [й], заднеязычных [к], [г], [х]. Важной особенностью русской артикуляционной базы является обилие переднеязычных артикуляций и особенно переднеязычных дорсальных артикуляций, которые наблюдаются при произнесении не только переднеязычных, но и всех палатализованных согласных, гласных переднего ряда [6, с. 155].

Согласные [ш], [ж] являются двухфокусными, так как при их артикуляции наблюдается два фокуса образования шума: передняя часть языка сближается с передней частью нёба, а задняя часть языка сближается с мягким нёбом.

Смещение согласных по месту образования ([ш] – [с], [ж] – [з], [м] – [н], [ч] – [ц]) устраняется с помощью осязаемых моментов артикуляции.

При изучении словесного ударения следует учитывать три аспекта: фонетическую природу ударения, ритмические модели, подвижность и разноместность ударения. Во вводно-фонетическом курсе изучается качество русского ударения (выделение ударного слога по длительности, напряженности и отчетливости его произношения), редукция безударных гласных, противопоставление ударного слога безударным (сильноцентрализующий характер русского ударения), кроме того, проводится работа по изучению моделей одно-, дву- и трехсложных слов.

После вводно-фонетического курса должны быть усвоены модели четырех-, пяти-, шести- и семисложных слов с ударением на разных слогах. Кроме того, в этот период изучаются группы слов с постоянным ударением на окончании, на словообразовательном суффиксе, на слоге, предшествующем суффиксу, а также группы слов: существительных, глаголов, где наблюдается парадигматический перенос ударения с основы на окончание и с окончания на основу в различных грамматических формах, например: *стол – столы, город – города, слово – слова, был – была, страна – страны, окно – окна, пишу – пишешь, люблю – любишь*.

Изучение русской интонации на начальном этапе включает знакомство с основными типами интонационных конструкций (ИК) и их употреблением, правилами синтагматического членения, понятием центра ИК и его места в предложении, с движением тона на центре ИК [7 – 9].

ИК-1 — интонация завершенности в повествовательном предложении. Она характеризуется понижением тона ниже среднего на ударной части. На заударной части понижение тона продолжается. Предударная часть произносится на среднем тоне.

ИК-2 — интонация вопроса в вопросительном предложении с вопросительным словом. Ударная часть произносится с усилением словесного ударения, возможно небольшое повышение тона в начальной позиции ударной части и понижение в конечной позиции ударной части. Предударная часть произносится на среднем тоне, заударная — на низком.

ИК-2а — интонация обращения, просьбы, требования. Ударная часть произносится с нисходящим движением тона; понижение начинается на верхней границе среднего тона или выше и понижается до нижней границы среднего тона. Заударная часть произносится на низком тоне.

ИК-3 — интонация вопроса в вопросительном предложении без вопросительного слова. Ударная часть произносится с резким повышением тона выше среднего. В конце ударной части тон начинает понижаться. Заударная часть произносится с понижением тона ниже среднего.

ИК-4 — интонация вопроса в неполном предложении с союзом *а*. Предударная часть произносится на среднем тоне, на ударной части происходит небольшое понижение тона до нижней границы среднего тона, а на заударной — постепенное повышение тона. В конечной заударной части тон повышается. Ударная и заударная части могут быть немного растянуты.

ИК-5 — интонация восхищения в предложениях со словами *какой, как*. Предударная часть произносится на среднем тоне, ударная часть с повышением. Заударная часть выше предударной. Понижение ниже среднего начинается на заударном слоге последнего слова¹.

ИК-1 употребляется для выражения сообщения (Я живу в *Москве*. Отец *сказал*: „Мы идем в *театр*“); при ответе на вопрос (*Да*, это мой брат); при перечислении (Я слушаю *радио*, | читаю *газеты*, | смотрю *телевизор*).

ИК-2 употребляется в вопросительных предложениях с вопросительным словом (*Где* вы живете? *Куда* идет этот автобус?); при перечислении, при противопоставлении (Это *брат*, а не друг).

ИК-3 употребляется в вопросительном предложении без вопросительного слова (Вы *были* в театре?); при переспросе (Он уехал вчера. — *Когда?* — Вчера); при повторении вопроса собеседника (Что вы делаете вечером? — Что я делаю *вечером?*); при сопоставлении (Я *читаю*, а он слушает); при противопоставлении (Это *не брат*, а друг); в неконечных синтагмах для выражения незавершенности мысли (Завтра *вечером* | мы идем в театр. *Москва* — | столица СССР); в сложных вопросительных предложениях (Вы не *знаете*, | где он живет?); в сложносочиненном предложении при усилении подчинительных связей (Начался *дождь*, | и мы не пошли гулять); в сложноподчиненных предложениях (Когда мы были в *Москве*, | мы посмотрели балет „Лебединое озеро“); при пояснении (*Саша*, | мой друг, | играет в футбол); при перечислении (Вот *тетради*, | *карандаши*, | *ручки*).

¹ Со схемами интонационных конструкций можно ознакомиться в работах Е. А. Брызгуновой [7 — 9].

ИК-4 употребляется в неполных вопросительных предложениях с союзом *а* (Я был на выставке. *А вы?*); в неконечных синтагмах для выражения незавершенности мысли (Завтра *вечером* | мы идем в театр); при пояснении (Мой *друг*, | который живет в Ленинграде, | завтра приезжает в Москву), само пояснение произносится на более низком тоне и в убыстренном темпе; при перечислении (Я купил *хлеб, масло, молоко*).

Основные трудности при изучении интонации таковы: отсутствие нужного понижения тона на ударной и заударной части ИК-1, что создает впечатление незавершенности высказывания. В этом случае полезны упражнения на различение ИК-1 и ИК-3, ИК-1 и ИК-4, т. е. на различение интонации завершенности и незавершенности (Он пишет *письмо*. Он пишет *письмо*... и слушает радио).

При изучении ИК-3 наиболее трудным является резкое повышение тона на ударной части, отсутствие такого повышения ведет к замене вопроса утверждением или восклицанием (Это *ваше* пальто? Это *ваше* пальто!). Для предупреждения подобной ошибки предлагаются упражнения на различение вопроса и сообщения, ИК-3 и ИК-1 (Это *ваша* книга? Это *ваша* книга), вопроса и восклицания, ИК-3 и ИК-2а (У них *есть* билеты? У них *есть* билеты!). Распространенной ошибкой является также отсутствие необходимого повышения тона в конце синтагмы перед паузой, что ведет к смешению ИК-3 и ИК-4 с ИК-1. В этом случае следует провести упражнения на различение интонации завершенности и незавершенности.

Центр ИК выполняет функцию фонетической организации синтагмы и смысловозначительную функцию [9, с. 47]. Он передвигается в зависимости от смысла высказывания. В повествовательном предложении центр ИК обычно находится на последнем слове синтагмы, но его местоположение может изменяться.

Он живет в *Москве*. Его родители *тоже* живут в Москве.

Сейчас открылась новая выставка. Я уже *был* там.

Все смотрели новый фильм. И *я* его смотрел.

Вчера мы слушали *концерт* (а не оперу).

Вчера *мы* слушали концерт (а не они).

Вчера мы слушали концерт (а не сегодня).

Выделение какого-либо слова связано с его семантикой, а также с синтаксической и интонационной конструкцией. В повествовательном предложении центр ИК выделяется более интенсивным и длительным произнесением слова и понижением тона.

В вопросительном предложении без вопросительного слова центр ИК находится на том слове, которое является предикатом вопроса, и выделяется резким повышением тона выше среднего.

Вы *были* на выставке? — Да, *был*.

Вы были на выставке? — Да, *я*.

Вы были на *выставке*? — Да, на *выставке*.

В вопросительном предложении с вопросительным словом местоположение центра ИК тоже может варьироваться. Для выделения центра ИК в этом случае используется усиление словесного ударения, а также небольшое повышение тона в начальной позиции ударной части и понижение в конечной позиции ударной части.

Где² вы были вчера? — В музее¹.

Где вы³ были вчера? (вы, а не он) — В музее¹.

Где вы были вчера³? (а не в другой день) — В музее¹.

Что² это? — Это моя тетрадь¹.

Чья² это тетрадь? — Это моя¹ тетрадь.

В данной работе мы остановились лишь на самых основных вопросах обучения иностранцев русскому произношению. Более подробно с методикой обучения произношению вы можете ознакомиться в работах [1, 3, 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. — В кн.: Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975.

2. Самуйлова Н. И. Принципы построения вводно-фонетического курса в учебниках русского языка для иностранцев. — Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы „Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному“. Доклады советской делегации. М., 1973.

3. Галеева М. М. Система фонетических упражнений в практическом курсе русского языка для нерусских. — В кн.: Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете. М., 1975.

4. Соколова И. Б. Зрительная наглядность при обучении иностранцев русскому произношению. — В кн.: Аудиовизуальные средства при обучении иностранцев русскому языку. М., 1971.

5. Зубкова Л. Г. Фонетическая реализация консонантных противоположений в русском языке. М., 1974.

6. Скалозуб Л. Г., Ковалева Л. Е. Принципы построения упражнений к коррективному вводному фонетико-грамматическому курсу русского языка для иностранцев. — В кн.: Вопросы теоретической и практической фонетики. М., 1973.

7. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.

8. Брызгунова Е. А. Основные типы интонационных конструкций и их употребление в русском языке. — Русский язык за рубежом, 1973, № 1.

9. Брызгунова Е. А. Основные типы интонационных конструкций и их функционирование в русском языке. — Там же, 1973, № 2.

ЛЕКЦИЯ 2

Грамматический материал в обучении русскому языку как иностранному

УЧЕБНЫЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА

Место грамматики в овладении иностранным языком определяется целями обучения. При овладении иностранным языком как средством общения грамматика выполняет служебную роль, выступает в качестве методического средства в руках преподавателя. Цель обучения составляет речевая деятельность на изучаемом языке, выражение и понимание мысли на этом языке, т. е. процессы порождения, восприятия и понимания устных и письменных высказываний на русском языке. Объектом усвоения при таком взгляде на роль грамматики в овладении иноязычной речевой деятельностью выступают единицы изучаемого языка и действия, которые про-

изводят с этими единицами участники речевого акта. Задачи методики обучения иностранному языку в отношении грамматики заключаются в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути усвоения того грамматического материала, с которым производятся эти действия [1].

Известно, что грамматика состоит из морфологии и синтаксиса. Владение грамматическим материалом, относящимся к области морфологии, предполагает умение образовывать формы слов; владеть той или иной синтаксической конструкцией — значит определенным образом строить предложение. Выполняя действия по изменению форм слов и сочетанию слов в предложениях, мы оперируем словами и элементами слов: префиксами, суффиксами, окончаниями. Действия эти совершаются для выражения и понимания мысли в речи.

Например, при построении предложения *Нина читала книгу* мы производим ряд грамматических действий: расставляем слова в определенном порядке (подлежащее, затем глагол-сказуемое, выражающее действие, затем — слово, имеющее значение объекта совершаемого действия); образуем форму прошедшего времени единственного числа женского рода от глагола *читать*, используя суффикс *-л-* и окончание *-а*, и форму винительного падежа единственного числа слова *книга* путем замены окончания *-а* на *-у*. Все эти речевые действия совершаются не только иностранцами, но и носителями русского языка. Разница заключается в степени автоматизма совершаемых действий: при использовании родного языка речевые действия совершаются мгновенно и неосознанно, для человека, не владеющего иностранным языком в совершенстве, некоторые действия остаются неавтоматизированными. Особенно это заметно при чтении, когда человек имеет возможность несколько раз вернуться к форме слова или конструкции предложения, проанализировать ее и осмыслить.

При обучении русскому языку необходимо, следовательно, выделить языковые элементы, нужные для оформления данной мысли, действия, которые необходимо совершить при выражении и восприятии мысли в устной или письменной форме, и научить учащегося автоматически выполнять эти действия подобно тому, как их выполняет носитель русского языка. Для реализации этих задач важно установить, какие процессы совершаются при овладении иностранным языком, как происходит усвоение языковых единиц и автоматизация действия с ними. Для этого нужно, чтобы учащийся овладевал единицами языка различных уровней и организации в их взаимосвязи и функционировании. Сам характер действий с языковым материалом определяется видом речевой деятельности, в которой эти действия совершаются, независимо от того, производятся ли действия при выражении мысли (в письменной или устной форме) или при восприятии и понимании речи (аудировании и чтении). Овладение языком означает овладение всеми его сторонами — формой, значением, употреблением в различных видах речевой деятельности.

Таким образом, у учащегося необходимо создать прочные и гибкие ассоциации между языковыми средствами и содержанием речи, с тем чтобы учащийся мог использовать грамматический материал для выражения своих мыслей на русском языке и понимания чужого высказывания на этом языке.

Вопрос о роли грамматики в процессе овладения иностранным языком не укладывается, следовательно, в рамки лингвистики. Требованиям обу-

чения иностранному языку в наибольшей степени соответствует не лингвистическое или какое-либо иное описание языка, а система действий с языковыми единицами, которая моделирует речевую деятельность в пределах, ограниченных целями обучения. Поэтому „самая лучшая” лингвистическая теория не может быть механически перенесена в методику, и методисты считают необходимым в целях обучения построить особую „педагогическую грамматику” – методическую систему, отвечающую задачам обучения иностранному языку, учитывающую психологические закономерности процесса усвоения иностранного языка, формирование речевых умений и навыков. Таким образом, в методике само понятие „грамматика” выступает в несколько ином плане, чем в лингвистике.

Составление педагогической грамматики не сводится к описанию изучаемого языка в той или иной системе или же при использовании элементов различных систем: это есть редукция грамматического материала изучаемого языка в соответствии с целями обучения и его целесообразная организация с выделением и методическим описанием тех компонентов, которыми учащиеся должны овладеть для использования в речи. В отличие от „лингвистической грамматики”, которая стремится к полному, разностороннему и систематическому описанию явлений языка, методическая система грамматики ориентируется на определенные цели и условия обучения, на конкретный контингент учащихся и в соответствии с этими факторами может быть значительно редуцирована и дифференцирована.

Ориентированность педагогической грамматики на цели и условия обучения означает, что она существует лишь в конкретных разновидностях. Учет целевой установки приводит к построению различных методических систем. Цели обучения конкретизируются методистами в различных аспектах: в зависимости от того, какими формами речи, видами речевой деятельности, какими навыками и умениями должен овладеть учащийся и в какой сфере общения он будет применять сформированные навыки.

Ориентация на вид речевой деятельности означает учет самого характера речевой деятельности (рецепция – продукция), что отражается в наборе формируемых навыков, и учет видов речевой деятельности – чтения и аудирования (рецептивные виды речевой деятельности), письма и говорения (продуктивные виды). Соответственно в методике разграничиваются пассивная (рецептивная) и активная (продуктивная) грамматики [2].

Активная и пассивная грамматики различаются не только по характеру использования в речевой деятельности, но и по составу. Продуктивная речевая деятельность требует умения образовывать формы слов, составлять сочетания слов, предложения, объединять предложения в целое большое связное высказывание. При этом говорящий или пишущий исходит из смысла того, что он хочет выразить, и подыскивает форму выражения. Активная грамматика при описании языковых явлений идет от смысла к форме, причем при отборе учебного материала можно строго ограничить грамматический материал, отобрав самые употребительные способы выражения данных смысловых отношений и исключив синонимические конструкции и формы.

При восприятии и понимании речевого высказывания слушающий или читающий мысленно анализирует и синтезирует материал языка, и на этой основе происходит понимание. Пассивная грамматика имеет, таким образом, иную направленность, чем активная: она служит не для образования форм слов и оформления мыслей в предложение, а для анализа грамматически оформленных слов и понимания на основе этого анализа смыс-

да сказанного или написанного. Поэтому при отборе учебного материала для пассивной грамматики принцип исключения синонимических форм и конструкций не может быть использован, так как в рецептивной речевой деятельности грамматическая информация воспринимается и осмысливается в зависимости от внешних признаков формы, а речевое произведение, которое должен понять учащийся в процессе общения, может содержать грамматические синонимы.

Рассмотрение видов речевой деятельности нельзя проводить изолированно от рассмотрения форм речи: чтение и письмо выступают в письменной форме, говорение и аудирование — в устной. Для обучения чтению, письму и устной речи языковой материал по-разному отбирается и организуется, что позволяет говорить о методической системе грамматики для обучения устной речи, чтению и письму.

Формирование целей обучения в значительной степени зависит от интересов обучаемых и возможностей практического применения русского языка. Грамматический материал по-разному отбирается и организуется в так называемых туристских курсах, в курсах для специалистов, изучающих русский язык с целью оперативного получения информации из специальной литературы, при обучении студентов-филологов и т. д., т. е. речь идет о разновидностях методической системы грамматики в соответствии с конкретными целями обучения данного контингента учащихся.

Особое значение имеет учет системы родного языка учащихся. В процессе овладения иностранным языком учащийся сознательно или бессознательно обращается к системе родного языка, на этом языке у него уже сформированы механизмы речи, и формируемые иноязычные механизмы как бы накладываются на уже имеющиеся. Осознание грамматических понятий, отсутствующих в родном языке, очень важно, так как позволяет уяснить внутреннюю организацию языкового материала в речи.

Ориентированность на определенный контингент учащихся, на конкретные условия и формы обучения означает дифференцированное рассмотрение методической системы грамматики для взрослых и для детей, для болгар и для японцев, для филологов и работников сферы обслуживания и т. д. Можно говорить о разновидностях педагогической грамматики в зависимости от того, кому адресована данная методическая система — обучающему или обучаемому.

Перечисление разновидностей, в которых существует педагогическая грамматика, можно было бы продолжить. Однако не следует думать, что каждая разновидность представляет собой замкнутую обособленную систему; эти разновидности — лишь формы существования педагогической грамматики, которая трактует материал изучаемого языка применительно к нуждам преподавания. Такая трактовка предполагает в методической системе грамматики обязательное наличие коммуникативного и психологического аспектов.

Коммуникативный аспект означает ориентированность методической системы грамматики на особенности процесса речевой деятельности, на лингвистические факторы, участвующие в формировании речевого высказывания. Психологический аспект предполагает учет особенностей самого процесса овладения иностранным языком.

Однако специфика педагогической грамматики как методической системы сказывается не только в учете психологических и социологических факторов, но и в специфической интерпретации лингвистических явлений: методическая система грамматики имеет относительный харак-

тер, объем и содержание учебного грамматического материала изменяются в зависимости от поставленной задачи, условий и форм обучения, уровня знаний учащихся, состава и объема учебного лексического минимума. Соответственно формулируются требования к подаче грамматического материала: комплексность (сочетание лексики и грамматики, синтаксиса и морфологии), концентризм в расположении учебного материала, внимание к смысловой стороне изучаемых единиц, соотношение их с реальными ситуациями общения, учет системы родного языка [3].

Следовательно, как принадлежность методической системы грамматики учебный грамматический материал не может быть исчерпывающе охарактеризован на лингвистическом уровне, в рамках системы языка. Проводить характеристику учебного грамматического материала необходимо исходя из анализа речевой деятельности, нелингвистических факторов — условий реализации речевого акта и психологических процессов, имеющих место в речевой коммуникации и при овладении иноязычной речью [4]. Овладеть иноязычной речевой деятельностью — значит в свою очередь овладеть определенным комплексом необходимых операций (действий) с языковым материалом изучаемого языка, т. е. речевые умения складываются из определенных операций с материалом для речи.

Устное и письменное выражение мыслей (говорение и письмо) означает воспроизведение языковых единиц и их комбинирование в соответствии с речевым заданием и речевой ситуацией. Понимание речи невозможно без опознания речевых единиц, из которых состоит высказывание, и без соотношения этих единиц с контекстом и ситуацией. Опознавание, воспроизведение и комбинирование языкового материала проводится на основе определенных норм употребления этого материала, объективно существующих в каждом языке, на основе правил, отраженных в грамматической системе каждого конкретного языка.

В процессе речи выделяются два рода действий: конструирование и использование готовых единиц. В процессе усвоения иностранного языка рассматривается группа языковых явлений, которые требуют преимущественного осмысления и понимания, и группа явлений, которые в процессе обучения требуют преимущественного запоминания. Соответственно в учебном грамматическом материале должны быть представлены языковые единицы, воспроизводимые в процессе речи как целостные комплексы; с другой стороны, в учебном материале должна быть представлена обобщенная грамматика изучаемого языка, которая раскрывает перед учащимися внутреннюю организацию языкового материала в речи и позволяет сформулировать правила построения и употребления целостных языковых комплексов.

Целостные языковые комплексы, выступающие в речи, включают в себя слова, структуры, „готовые фразы” (словосочетания и оформленные предложения). Это материал, из которого строится речь. Обобщенная грамматика включает в себя тот материал, который показывает, как нужно строить речевое высказывание из языковых единиц и понимать высказывание, построенное из этих единиц. В обобщенную грамматику включаются грамматические понятия изучаемого языка, которые учащемуся необходимо усвоить (например, понятие о виде глагола в русском языке, понятие о склонении имен, о роде), а также правила построения и употребления языковых единиц в речи.

В любом учебном минимуме необходимо представить обе названные категории грамматического материала. Усвоение „готовых единиц” (струк-

тур) само по себе не обеспечивает владения речью: учащиеся остаются „привязанными” к тем контекстам, в которых ими заучены структуры и лексика; текстовый материал они не могут развернуть дальше заученных образцов, а заученные образцы затрудняются использовать в новых ситуациях, общение в которых не тренировалось в классе. Свободное участие в коммуникации, основанное на переносе навыка употребления изученного материала в новые условия, достигается за счет усиленного внимания к значимому аспекту языковой структуры, использования способности учащегося к аналитическому мышлению при осознании и систематизации изученных единиц [5].

Процесс порождения речевого высказывания не есть простая „выдача” готового текста, хранящегося в памяти, — это творческая деятельность. Процесс понимания также носит творческий характер, поскольку при восприятии и понимании устного и письменного высказывания происходит воссоздание мысли в соответствии с услышанным и увиденным. Чтобы творчески использовать изученный материал в новых речевых ситуациях, т. е. пользоваться языком как средством общения, необходимо научиться обобщать и расчленять целостные единицы, выступающие в речевом высказывании, что возможно на основе знания обобщенной грамматики. Следовательно, базой для творческого овладения иноязычной речью является осмысление отдельных языковых фактов, а средством обобщения и систематизации отдельных изучаемых единиц служит грамматика. Именно грамматические и лексические правила дают нам возможность говорить и понимать сказанное, ибо, с одной стороны, человека нельзя приравнивать к попугаю, который повторяет только слышанные и выученные фразы, а с другой стороны, решительно невозможно указать что-либо другое, что давало бы нам возможность говорить еще не сказанное и не слышанное и понимать никогда не слышанное. Отсюда вытекает, что старая и столь осмеянная формула „грамматика учит говорить” вовсе не глупость, а отражает объективную действительность...” [2, с. 75–76].

Таким образом, хотя участникам коммуникации абстрагированная система грамматики не дана в непосредственном опыте и ощущении, она должна быть представлена в учебном материале наряду с целостными единицами, которые легко выделяются в любом речевом высказывании. Однако представленность в учебном минимуме двух категорий грамматического материала в практике обучения не всегда соблюдается: до настоящего времени существуют методы, строящие обучение преимущественно на основе знания системы языка, и методы, недооценивающие роль грамматических обобщений, сводящие изучение иностранного языка к заучиванию отдельных речевых единиц.

Излишняя грамматикализация обучения проявляется, в частности, в „вертикальном” способе представления грамматического материала по типам склонения и спряжения и недооценке синтаксиса, в увлечении грамматическими упражнениями, не имеющими коммуникативного смысла („Просклоняйте существительное...”, „Проспрягайте глагол...”, „Образуйте форму...”). При таком подходе усвоение грамматического материала не обеспечивает учащемуся выход в реальную коммуникацию: зная систему языка, учащийся не может соотнести изученные единицы с конкретными условиями их функционирования в речи, не умеет их употреблять.

Учебный грамматический материал может использоваться для осмысления и обобщения отдельных языковых фактов только в том случае, если

в методической системе грамматики уделяется достаточное внимание смысловым отношениям и типичным грамматическим средствам их выражения. Повышенное внимание к смысловой стороне языка, учет коммуникативного задания, которое выполняет в речевом акте данная единица, позволяет соотносить эту единицу не только с определенным комплексом смысловых отношений, но и с реальными условиями функционирования этой единицы в речи.

Для обобщения и систематизации отдельных языковых фактов важно дифференцировать единичное и типовое в грамматике. Единичные, „нерегулярные“ случаи, составляющие исключения из общих правил, в методической системе грамматики следует отнести к категории лексического материала, так как процесс овладения этим материалом подобен процессу овладения лексическими единицами [2].

При осознании и обобщении языкового материала используется так называемая грамматика без исключений, в которой представлены только образцовые модели и продуктивные типы словоизменения, характеризующиеся формально-семантическим отличительным признаком и дающие широкие возможности для оперирования словами лексического минимума. Здесь обнаруживается и взаимозависимость грамматики и лексики в учебном материале: в грамматическом минимуме учитываются морфологические формы, распространяющиеся на большое количество слов лексического минимума, и модели с широкими возможностями варьирования их лексического наполнения; единичные словоформы и модели с ограниченным лексическим наполнением, дающие возможность построения единичных предложений или сочетаний, изучаются лексически.

Так, например, в русскую грамматику без исключений не вводятся формы предложно-местного падежа с окончанием *-у* (*в углу, на полу, в Крыму*), поскольку нельзя сформулировать правило, которое выделяло бы формальный или семантический признак, указывающий на употребление этого окончания. Окончание *-и* того же падежа у существительных женского рода (*на площади, в тетради*) отражено в грамматике без исключений, так как в отношении этих форм можно сформулировать отличительный признак и соответствующее правило: окончание *-и* в предложном падеже единственного числа получают существительные женского рода, оканчивающиеся в именительном падеже на *-а*.

Не имеют формально-семантического отличительного признака и поэтому не могут учитываться в грамматике без исключений конструкции предложно-падежных сочетаний со значением места или направления, такие, как *на завод – на заводе, на почту – на почте* и др.; конструкции с глаголом специфического, необусловленного управления, такие, как *отвечать кому?, руководить чем?, радоваться чему?, бороться за что?*

Таким образом, выделяется лексически обусловленный грамматический материал, который в упомянутой грамматике переходит в категорию лексического; особенности формообразования и сочетаемости этого материала указываются в учебном словаре: при словах *город, друг, ухо* дается форма множественного числа *города, друзья, уши*; при глаголах специфического, необусловленного управления – вопрос, указывающий их управление (*удивляться чему?, увлекаться чем?, участвовать в чем?*) и т. п.

При выделении типов словоизменения в грамматике без исключений необходимо учитывать не только тип окончания (I и II спряжение глаголов, I, II и III склонение существительных), но и качество основы и тип

ударения. Методическая система грамматики отражает не только общие типы, но и подтипы и виды словоизменения, что позволяет выделить методические трудности в учебном материале. Так, дифференциация I и II спряжения глаголов очень мало дает для обучения: такая дифференциация не указывает чередования согласных при спряжении (*читать I, писать I*), изменения места ударения (*говорить II, варить II*). Гораздо больше дает распределение глаголов по группам с учетом типа окончания, ударения и основы: *читать* — тип окончания I, тип ударения — постоянный на основе, качество основы — на гласный без чередования. Глаголы *любить* и *готовить*, относящиеся по типу окончания и качеству основы к одной группе, различаются по типу ударения (*говорить* — постоянное ударение при спряжении, *любить* — ударение в спрягаемых формах меняет место: *люблю, любишь, любит...*). Очень важно различать по качеству основы твердый и мягкий вариант в каждом типе склонения: *институт, окно* — *портфель, трамвай, море*; *страна* — *земля*; *красный* — *синий* и т. п.

Комплексность, синтаксическая основа и коммуникативность в подаче учебного материала в наибольшей степени проявляются при выделении предложения в качестве основной учебной единицы. Предложение, будучи коррелирующей единицей языка и речи, позволяет представить в учебном материале основные типовые значения через набор структурных схем с их типичным лексико-морфологическим наполнением.

Структурная схема предложения в форме настоящего времени синтаксического индикатива является исходной в системе форм предложения, составляющих его парадигму [6]. Набор структурных схем, выражающих основные типовые значения изучаемого языка, рассматривается как база построения системы единиц обучения.

При установлении набора форм предложений учитываются изменения модального значения исходного предложения (*Он спит. — Он хочет спать*), фазисного значения (*Мы работаем. — Мы начинаем работать*), изменение морфологических категорий отдельных компонентов (время, вид, наклонение, число), изменение коммуникативной задачи предложения (*Таня в институте. — Таня в институте?; Холодно. — (Как) холодно!*).

Исходной единицей служит минимальное предложение, построенное на базе структурной схемы предикативной основы (простое нераспространенное предложение в настоящем времени, утвердительной форме, с нейтральным типом фразового ударения): *Мальчик гуляет, Виктор студент, Холодно* и т. п. Из исходной единицы можно получить ее грамматические и модально-коммуникативные варианты: *Виктор работает. — Я работаю, Мы работаем, Люди работают, Виктор работал, Виктор будет работать, Виктор не работает, Виктор хочет работать, Виктор начинает работать, Виктор работает?; Холодно. — Было холодно, Будет холодно, Не холодно, Становится холодно, (Как) холодно!* и т. п.

Исходные минимальные структуры усложняются за счет распространителей. При этом может происходить изменение или усложнение основного типового значения (*Он придет. — Он придет через два часа; Виктор работает. — Виктор работает на заводе*) или только уточнение распространителем других синтаксических форм (*Это дом. — Это новый дом, Это дом отца; Виктор читает книгу. — Виктор вслух читает книгу о Москве*).

Указание лексико-морфологического наполнения структурной схемы позволит представить в единицах обучения морфологию изучаемого языка. При определении лексико-морфологического наполнения обнаруживается взаимосвязь лексического и грамматического минимумов: в учебном ма-

териале учитывается только типичное лексическое наполнение, которое позволяет оперировать изучаемыми единицами в пределах грамматики без исключений; единичные реализации изучаемой модели (неварируемые фразы) изучаются вместе с лексическим материалом.

Из простых единиц, используя соединительные средства, можно построить сложные, такие, как *Сын читает, а мать готовит обед; Когда сын читает, мать готовит обед; Сын читает. Мать тоже читает; Виктор сейчас читает?* – Нет, он смотрит телевизор и т. п.

ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Учебный процесс в целом можно подразделить на два этапа: подготовительный, на котором проводится отбор, методическое препарирование и организация изучаемого материала, и собственно учебный процесс, представляющий собой совместную деятельность преподавателя и учащегося или самостоятельную деятельность учащегося с учебным пособием. Отбор языкового материала относится к подготовительному этапу.

Главный фактор при отборе учебного материала составляют цели обучения. При проведении отбора учитываются также условия обучения и характеристика контингента обучаемых (общее количество и распределение учебного времени, уровень подготовленности учащихся, соотношение систем родного и изучаемого языка и т. п.).

Отбор учебного грамматического материала базируется на двух основных принципах: принципе адекватного представления в учебном материале грамматической системы изучаемого языка в основных чертах и принципе тематико-ситуативной обусловленности. Необходимость представления в учебном материале основных особенностей системы изучаемого языка вытекает из той роли, какую играет грамматика в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью. Как уже отмечалось выше, на основе знания системы языка в ее основных и типичных чертах происходит обобщение и расчленение языкового материала, выступающего в речи.

Из факта необходимости представления в учебном материале грамматической системы изучаемого языка в ее существенных чертах иногда делается вывод, что ограничить грамматический материал невозможно, что нужно изучать всю грамматику уже на начальном этапе. Однако практика отбора строго ограниченных учебных языковых минимумов на основе принципа коммуникативной необходимости и достаточности (см., например, грамматический минимум „Программы по русскому языку для курсов и кружков”. М., 1971; грамматический минимум учебника „Русский язык – 1”. Авт.: Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И. М., 1971) опровергает такую точку зрения. Важно, чтобы в учебном грамматическом материале уже на начальном этапе обучения были представлены основные типы смысловых отношений по крайней мере одним способом выражения их в изучаемом языке, тогда учебный языковой минимум будет отвечать требованию коммуникативной достаточности. Ограничение сферы общения, тематики речи и круга ситуаций, в которых предполагается общение на начальном этапе, позволяет ограничить степень точности и глубины выражения данного смысла. Так, например, из способов выражения пространственных отношений со значением ‘поблизости’ (*рядом с* + тв. п.; *поблизости от* + род. п.; *недалеко от* + род. п.; *около* + род. п.; *на расстоянии... (метров) от* + род. п. и т. п.) для изучения на начальном этапе изби-

рается конструкция *около* род. п., обладающая наиболее широким „полем значения” и способная заменить многие другие конструкции. Таким образом, принцип представленности в учебном материале системы изучаемого в основных чертах и тематико-ситуативный принцип выступают в процедуре отбора в неразрывной взаимосвязи и взаимодействии.

На последующих этапах происходит расширение и углубление лексико-грамматического запаса, что позволяет более точно и разнообразно выражать смысловые отношения на изучаемом языке. Однако и здесь проводится отбор, и материал ограничивается с учетом той сферы общения, в которую предстоит включиться обучаемому; при подготовке к чтению литературы по специальности в учебный грамматический минимум включаются разнообразные конструкции, свойственные научной речи, а явления, типичные для устной речи в повседневном общении, остаются за пределами учебного минимума; при другой целевой установке соответственно изменяется состав учебного материала.

При решении вопросов организации учебного материала важно, для кого данный материал организуется: для преподавателя (педагогическая грамматика для обучающего) или для учащегося (педагогическая грамматика для ученика). Педагогическая грамматика для преподавателя представляет собой методический материал, оформленный таким образом, чтобы преподаватель мог организовать учебный процесс. К методическим материалам для преподавателя относятся программы, методические указания к использованию различных учебных материалов, методические разработки и т. п. В состав этого материала может входить системное теоретическое описание изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащегося, списки единиц, отобранных для изучения на данном этапе, препарирование этих единиц с точки зрения содержащихся в них для данного контингента учащихся трудностей, описание особенностей функционирования языковых единиц в соответствующих целях обучения ситуациях общения, принципы построения системы упражнений (см., например: Гак В. Г. „Русский язык в сопоставлении с французским”. М., 1976; „Книга для учителя” к учебнику Вятюгнева М. Н., Вохминой Л. Л., Кочетковой А. И. „Русский язык — 1, 2, 3”. М., 1971 — 1973; „Грамматический справочник” к учебнику Степановой Е. М. и др. „Русский язык для всех” на английском, французском, немецком и испанском языках. М., 1976, и др.).

Учащийся получает материал в готовом для „употребления” виде, в методически целесообразно организованной системе в соответствии с требованиями к той стадии учебного процесса, для использования на которой материал предназначен. Подготовительная стадия учебного процесса полностью облуживается педагогической грамматикой для преподавателя.

В качестве основных составных частей собственно учебного процесса в дидактике рассматриваются презентация учебного материала, его тренировка и контроль. Однако при обучении иностранному языку с практическими целями разграничение составных частей может носить условный характер. Обобщенная грамматика в виде последовательного описания системы изучаемого языка не имеет непосредственного выхода в речевую деятельность, хотя и является необходимой для овладения речью на иностранном языке. Непосредственно представлены в речевой деятельности лишь текстовые единицы, и в практике обучения часто именно они используются и для презентации обобщенной грамматики; презентация и трени-

ровка, таким образом, как бы совмещаются. Что касается контроля, то психологи отмечают необходимость проведения текущего контроля усвоения каждого речевого действия.

В учебном материале для учащегося грамматика может быть представлена в виде словесных объяснений учителя (или объясняющего текста учебника), таблиц, схем, оформленных речевых высказываний, в наборе речевых единиц и инструкциях о действиях с этим материалом.

Выше говорилось о разновидностях учебного грамматического материала: обобщенной грамматике, целостных языковых комплексах и правилах построения и употребления этих комплексов. Однако не следует думать, что обобщенная грамматика и правила обязательно представлены в учебном процессе только в виде теоретического комментария, схем, таблиц и словесно оформленных правил. В настоящее время достаточно широко распространены системы обучения иностранному языку, в которых учащиеся „извлекают” обобщенную грамматику из рационально составленной системы текстовых единиц в процессе действия с ними. Среди операций, выполняемых учащимися, преобладают имитация и выполнение действий по аналогии с предлагаемым образцом, поэтому текстовые единицы выступают в данном случае как речевые образцы. Чтобы выполнять предписанные действия, необходимо предусмотреть в составе учебного материала также правила, в соответствии с которыми осуществляются эти действия.

Таким образом, основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический комментарий, правила, схемы, таблицы, контекст и речевые образцы.

Остановимся на некоторых из названных способов.

Хотя последовательное описание системы изучаемого языка не имеет прямого выхода в грамматику для обучаемого, оно имеет непосредственный выход в грамматику для обучающего: на его основе определяются морфологическое наполнение синтаксических структур и правила построения речевых единиц. При объяснении нового материала важно сконцентрировать внимание учащегося на смысле, выражаемом презентуемой единицей, учитывая уже зафиксированный в сознании учащегося способ решения данного смыслового задания в его родном языке. Поэтому в грамматике для обучающего необходимо представить перечень грамматических понятий изучаемого языка, отсутствующих в родном языке учащегося, а также расхождения в частично совпадающих явлениях. Этот компонент весьма важен для определения последовательности подачи материала, градации изучаемых единиц по степени трудности, определения удельного веса данного материала в системе тренировки. Так, например, при введении притяжательных местоимений 1-го и 2-го лица (*мой, твой, наш, ваш*) для представителей многих национальностей трудность сводится к форме согласования данных местоимений с определяемым словом в роде, числе и падеже: *мой портфель, моя книга, мое письмо, мои товарищи; в моей комнате, с моими друзьями* и т. п. (это обуславливает предварительное введение понятия о роде, числе и склонении, если таковые отсутствуют в родном языке учащегося или расходятся с соответствующими понятиями русского языка).

На первый взгляд кажется, что употребление неизменяемых местоимений 3-го лица *его, ее, их* не вызывает затруднений у учащихся, так как эти местоимения не согласуются в роде, числе и падеже с определенным словом. Однако для представителей французского, испанского, итальянского

и некоторых других языков сложность употребления местоимений 3-го лица заключается в учете рода предмета или пола лица-обладателя: *книга брата, окна здания – его; словарь сестры, здание библиотеки – ее; клуб студентов, правительства стран – их.*

Описание мотивов, побуждающих к совершению речевых действий, и описание самих этих действий имеет непосредственный выход в систему упреждений, а также учитывается при отборе учебного грамматического материала и его презентации: при введении новых единиц указывается не только их образование, но и употребление в определенных видах речевой деятельности в процессе выполнения коммуникативных заданий. Для выполнения этой задачи в презентации нового материала часто используются средства наглядности, позволяющие искусственно имитировать ситуации речевого общения.

Способ реализации объяснений на уроке зависит от самого характера материала. Родовые окончания прилагательных лучше вводить на примерах типа *высокий человек, высокая девушка, высокое здание* и т. п.; словесные объяснения без предварительного анализа примеров учащемуся будет очень трудно понять. В то же время рассмотрение примеров *Виктор пишет письмо, Виктор написал письмо* необходимо сопроводить рисунками и словесными объяснениями.

Рис. 1. (Виктор сидит за столом и пишет).

Рис. 2. (Виктор опускает письмо в почтовый ящик)

Виктор писал письмо. (Факт действия или процесс действия, совершаемого в прошлом, обозначается глаголом несовершенного вида.)

Виктор написал письмо. Законченное действие, реализованное в прошлом обычно обозначается глаголом совершенного вида.)

При объяснении грамматического материала необходимо иметь в виду, что понимание грамматического явления само по себе еще не означает достижения цели обучения: можно знать грамматику и не владеть языком. Поэтому объектом усвоения для учащегося нужно сделать не только правила, но и действие этих правил в речи. Для этого правила должны включаться в систему учебно-речевых действий, составлять ее компонент. В естественном речевом процессе правила языка используются, но не формулируются. При подготовке учебного процесса эти правила должны быть извлечены и сформулированы в том виде, который наиболее соответствует задачам учебного процесса, обеспечивает его результативность.

В методике различаются два основных вида эксплицируемых в учебном процессе правил: правила-обобщения и правила-инструкции. Оба вида правил органически связаны с системой речевых единиц, на основе которой ведется преподавание. Например, после того как учащиеся познакомились со всеми падежными формами существительных в единственном числе, служащими для выражения основных значений (предложный падеж для выражения локально-пространственных отношений – *на площади, в словаре*, творительный падеж для выражения значения совместности или определенных отношений – *с солью, со словарем*, дательный падеж для обозначения пространства, в пределах которого осуществляется движение, – *по площади*, и т. п.), можно провести обобщение, показывающее разницу

типа словоизменения существительных мужского и женского рода, оканчивающихся на -ь. Такое обобщение может быть проведено как путем анализа специально подобранных примеров, так и с помощью таблицы, приведенной после примеров.

Правило-инструкция служит учащемуся непосредственным руководством к действию и поэтому учитывает характер речевого действия, которое учащийся будет осуществлять. При порождении речи правило-инструкция базируется на активной грамматике, которая строится по принципу „ищущих себе выражения мыслей” [2, с. 93], т. е. перечисляет формы, употребляемые для выражения данного значения, а также причины и условия, при которых значение выражается именно этой, а не какой-либо другой формой языка. Речевое правило понимается в этом случае не столько как вербальная инструкция, сколько как описание условий речевой деятельности, т. е. регламентация, ограничение какими-либо средствами творчества учащегося. Так, например, можно сформулировать следующее правило: „При выражении объекта действия после глаголов *писать, читать, купить* слова мужского рода (обозначающие неодушевленные предметы), среднего рода и женского рода на -ь не изменяют своей формы; слова женского рода на -а(-я) в единственном числе меняют окончание на -у(-ю)”.

При формулировании правила-инструкции для реализации речевого действия, восприятия и понимания мы исходим из того, что учащийся осмысливает содержание речи на основании ее формы. Можно сформулировать, например, такое правило для понимания придаточных предложений с союзным словом *который*: „Форма слова *который* указывает на род и число заменяемого им слова главного предложения. Падежная форма слова *который* указывает лишь на его синтаксическую роль в придаточном предложении”. Очевидно, что вербальная формулировка данного правила слишком сложна и теоретична, поэтому целесообразнее представить его в системе примеров-образцов:

Площадь, по которой (ж. р. ед. ч.) мы сейчас проезжаем, одна из самых старых в этом городе. → Мы проезжаем по площади.

Мне очень хочется увидеть собственными глазами музеи Ленинграда, о которых (мн. ч.) я так много читал. → Я много читал о музеях Ленинграда.

Само собой разумеется, что это правило должно быть подкреплено упражнениями на замену слова *который* соответствующим существительным.

В соответствии с требованиями современной методики целостные языковые комплексы, выступающие в высказывании, и правила построения и употребления этих комплексов в речи часто бывают представлены в учебном процессе в системе речевых образцов. Речевой образец есть типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, диалогическое единство), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий конкретное коммуникативное задание. Так, например, фраза *У меня есть словарь* является речевым образцом, в котором содержится сообщение о наличии предмета; фраза *Дай те мне, пожалуйста, газету* служит образцом для выражения просьбы; а микродиалог *Где здесь остановка автобуса? – Остановка около школы* показывает, как получить информацию о местонахождении какого-либо объекта.

Использование речевых образцов в обучении позволяет достичь желаемого эффекта только в том случае, если в основе речевого образца используется структурная схема, дающая широкие возможности варьиро-

вания лексического состава. В соответствии с этим требованием при определении лексико-морфологического наполнения исходной структуры необходимо выделить в особую группу единицы, подлежащие лексическому изучению (не обладающие формально-семантическим отличительным признаком и непродуктивные в пределах учебного лексического минимума). Единицы, принадлежащие грамматике без исключений, группируются по указанным выше признакам (типу окончания, качеству основы и типу ударения). Так, например, речевая единица со значением орудия действия в учебном материале будет представлена следующими вариантами:

<i>Мальчик рисует</i>		мёлом пером карандашом грифелем краской, ручкой кистью, тушью
-----------------------	--	------------------------------------------------------------------------------

В особую группу выделяются также исходные структуры, при образовании грамматических вариантов которых имеет место изменение конструкции: *Мой сын врач.* → *Мой сын будет врачом.* Грамматический вариант исходной модели фактически выступает в этом случае для учащегося как новый образец.

Требование коммуникативности, предъявляемое речевому образцу, определяет ряд характеристик единицы, которая используется в качестве основы построения речевого образца. Коммуникативность единицы проявляется в смысловой законченности, информативности, наличии коммуникативной целевой установки, соотносительности с ситуацией употребления и контекстом. Коммуникативная единица выражает реальные отношения между вещами, существующие в действительности, содержит утверждение или отрицание факта, его оценку, отношение говорящего к предмету высказывания. В системе речевых образцов находит выражение мотивация речевых поступков, отражены основные виды целевых установок речевого действия: сообщение информации, волеизъявление, запрос информации, согласие или несогласие с собеседником и т. п.

В практике преподавания при введении и закреплении грамматического материала иногда используются речевые единицы, не соотносительные с ситуациями их употребления и не выполняющие коммуникативного задания. Оперирование таким материалом в процессе обучения не только не ведет к формированию речевых навыков, но даже препятствует их созданию. К числу таких единиц, например, относятся так называемые грамматические вопросы, не используемые в речевой практике для запрашивания информации. В большинстве случаев грамматический вопрос совпадает с коммуникативным (*Где вы живете? Куда ты положил словарь? Что ты купил? Кого они ищут?* и т. п.), и работа над этими вопросами не составляет проблемы. Но существует ряд случаев несовпадения коммуникативного и грамматического вопросов, причем в этих случаях грамматический вопрос, как правило, редко употребителен в речи: *Какую книгу ты купил?* — в ответе ожидается название книги („Анна Каренина”), а не качественное прилагательное (*большую*); *Как о ней сегодня день?* — *Среда*; *Какая следующая остановка?* — *Площадь Революции*; *Как называется эта улица?* — *Пушкинская* и т. п. При введении нового грамматического материала следует избегать использования грамматических вопросов, если они не совпадают с коммуникативными.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

При решении вопроса о последовательности подачи грамматического материала прежде всего принимаются во внимание соображения дидактико-методической целесообразности и задачи обучения. В современных учебных пособиях, рассчитанных на практические цели обучения, материал не подается в линейной последовательности, обусловливаемой системой языка. При определении последовательности подачи грамматического материала соблюдаются принципы нарастающей трудности, комплексности и функциональности, что максимально обеспечивает учащемуся возможность использовать изученный материал в речевой коммуникации. В преподавании русского языка как иностранного широко применяется принцип концентричности в распределении и подаче изучаемого материала, когда грамматика вводится небольшими дозами, содержащими коммуникативно значимый комплекс языкового материала [7]. Система грамматики оказывается при этом представленной в учебном процессе в виде расходящихся от ядра концентрических кругов – основных структур языка [8]. Концентрическая подача материала не только позволяет осуществлять синтез морфологии и синтаксиса, но и учитывает дидактический принцип „от знакомого к новому”, „от легкого к трудному”, так как грамматическое явление может изучаться в первом центре не в полном объеме, а в последующих центрах возможно возвращение к грамматической теме для углубленного изучения.

При едином подходе к определению последовательности подачи материала специфика задач конкретной формы обучения и учет особенностей контингента учащихся обуславливают некоторое разнообразие построения практических курсов русского языка. Например, в пособиях для самостоятельного изучения иностранного языка структурно-функциональному или иному способу введения текстовых единиц учебного материала обычно предпосылается краткое изложение основных черт системы изучаемого языка. Конечно, систематический вводный курс не означает линейного принципа подачи грамматического материала; этот курс не ставит цели овладения речевой деятельностью, а лишь создает базу для обобщения языковых единиц, которые будут изучаться в основном практическом курсе.

Существуют различные варианты последовательности введения учебных единиц грамматического материала, организованных на синтаксической основе (речевых образцов), однако эти варианты различаются лишь в частности, их характеризуют общие закономерности. Главное при определении места изучаемой единицы в последовательности подачи – это степень трудности для учащихся и ее практическая необходимость в речи.

Изучение грамматического материала обычно начинается с образцов типа *Это Виктор. Это институт*, поскольку для определения морфологического наполнения образцов этого типа не требуется модификации исходной формы слова. Эти же речевые образцы позволяют познакомить учащихся с формами множественного числа существительных (*Это студенты. Это письма*); распространение исходного образца согласованными определениями позволяет ввести понятие о роде и родовые окончания прилагательных и притяжательных местоимений (*Это новый журнал. Вот мои книги*). Изучение падежной системы обычно начинается с предложного падежа единственного числа, выражающего пространственные

отношения, поскольку форма предложного падежа в русском языке не характеризуется большим разнообразием флексий. Большинство учебных пособий для начального этапа вводит и отрабатывает сначала только формы с окончанием *-е*, а остальные окончания (*-и*, *-ии*) изучаются по мере того, как в этом появляется необходимость. Некоторые методисты предпочитают начинать изучение падежной системы с винительного падежа (существительные одушевленные мужского рода на начальном этапе исключаются из учебных материалов), что требует предварительного введения глагольных форм.

На продвинутом этапе обучения дидактико-методическая необходимость уже не определяет с такой жесткостью последовательность изучения материала; на первое место по значимости в определении последовательности подачи выдвигаются коммуникативные факторы, в частности степень важности данной единицы в форме и стиле речи, в видах речевой деятельности, соответствующих целям обучения. Грамматические единицы отбираются и организуются в соответствии с задачами текстового материала; одновременно учитывается требование системности в подаче грамматических явлений, изучаются более сложные по своему составу конструкции, углубляющие и расширяющие изученные на начальном этапе единицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Миролюбова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С. М., 1967.
2. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.
3. Рожкова Г. И. К вопросу о разработке принципов написания практических грамматик русского языка для иностранцев. — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1974, № 14.
4. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
5. Русский язык в современном мире / Под ред. Филина Ф. П., Костомарова В. Г., Скворцова Л. И. М., 1974.
6. Грамматика современного русского литературного языка / Под ред. Шведовой Н. Ю. М., 1970.
7. Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. Бархударова С. Г. М., 1967.
8. Виноградов В. В., Костомаров В. Г. Некоторые перспективы изучения русского языка. — Русский язык за рубежом, 1967, № 2.

ЛЕКЦИЯ 3

Лексика в обучении русскому языку

Преподавание русского языка как иностранного все более получает практическую направленность: оно ставит своей задачей активное овладение учащимися русской речью в целях общения. Языковая коммуникация в ее различных видах может осуществляться при наличии определенного запаса слов и умения пользоваться изученным словарным составом, поэтому работа над лексикой приобретает особенно важное значение.

Усвоение лексики, как известно, вызывает наибольшие трудности, однако лексический аспект остается еще недостаточно разработанным

и методически организованным. Это обстоятельство в известной степени объясняется тем, что, во-первых, системность в лексике — самое сложное явление в структуре языка, так как лексика пока еще трудно поддается упорядочению, и, во-вторых, само по себе слово как основная, базисная единица языка — тоже очень сложное, разноплановое и многомерное явление, универсальное по характеру и уникальное по объему выполняемых в языке функций. В нем „перекрещиваются самые различные лингвистические интересы: фонетические, морфологические, лексикологические, синтаксические, социо- и этнографические, не говоря уже о слове как объекте логики, психологии, философии...” [1, с. 35]. Специфические особенности и внутренние закономерности лексической системы русского языка и лексического аспекта в обучении ему необходимо учитывать при решении лингвометодических и учебно-методических вопросов. Следовательно, оптимальные пути повышения эффективности в обучении и облегчения в овладении лексической системой русского языка как иностранного могут быть найдены лишь совместными усилиями лингвистов, психологов, методистов и преподавателей.

В этой лекции мы остановимся на основных проблемах отбора лексического минимума и управления процессом усвоения лексики в рамках минимума.

ОТБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА

Лексика представляет собой открытую, труднообозримую систему, и количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно, ибо равняется числу слов в языке или даже больше того — числу значений слов, из которых многие полисемантчны. Поскольку невозможно овладеть всем словарным составом языка, обучение лексике должно быть определенным образом ограниченным и управляемым. Задача рационального ограничения учебного словаря облегчается тем, что лексическая система обладает способностью подвергаться компрессии (сжатию) и при этом сохранять свою системность.

Преподаватели-практики, как правило, не имеют непосредственного отношения к вопросам отбора лексики, они обычно пользуются результатами отбора, произведенного учеными, — как они изложены в программах, учебниках и учебных пособиях. Поэтому мы, по возможности доступно и кратко, охарактеризуем не результат, а процесс отбора и его принципы, так как считаем, что знание хотя бы некоторых проблем отбора лексического материала способствует пониманию специфики обучения этому материалу, помогает преподавателю правильно ориентироваться при подборе конкретного материала для каждого урока и для отдельных примеров, упражнений, иллюстрирующих или закрепляющих фонетические и грамматические правила. От того, какие слова отобраны для усвоения, зависит вся система работы: выбор способа семантизации, типа упражнений, форм речевой тренировки и т. д.

Отбор лексического учебного материала и составление лексических минимумов — очень сложное и трудоемкое дело. Прежде всего составитель должен решить ряд проблем: во-первых, что взять за единицу отбора; во-вторых, сколько таких единиц надо отобрать; в-третьих, какие именно лексические единицы из огромного моря лексики следует взять для лексического минимума и какими принципами и критериями надо руководствоваться при этом.

Вопрос о единице отбора и единице счета в учебной лексикографии еще не нашел окончательного решения. До сих пор учитывалось графическое слово в его исходной форме, хотя многие исследователи отмечают теоретическую недостаточность такого подхода и высказывают мнение, что за единицу отбора следует принять слово-значение. Слово — главная единица счета, но его смысловая структура может быть разработана с большей или меньшей глубиной, и фактически следовало бы признать лексико-семантический вариант (слово в одном из своих значений) единицей счета в учебной лексикографии, приплюсовывая к этому число фразеологизмов, эквивалентных слову и даваемых в словарных статьях совместно с заглавным словом... Но все частотные словари вели счет словам, а не лексико-семантическим вариантам и фразеологизмам. Поэтому пока приходится по традиции считать слово главной единицей в учебной лексикографии, не расчленяя его на отдельные значения [2]. Полученный таким образом алфавитный перечень русских слов не дает информации о том, какие значения многозначного слова представлены в нем, почему одно слово включено, а другое нет, какие виды работы с лексикой могут быть применены на данном лексическом массиве и т. д.

При составлении лексического минимума общего типа единицами отбора могут быть:

1. Однозначное слово (*учебник, здание, столица, весна, автобус, яблоко, цветок, ужинать, объяснять, преподавать, улучшать, справа, обычно, утром, всегда* и др.).

2. Лексико-семантический вариант (слово-значение). Выбор одного или нескольких значений многозначного слова зависит от целей и этапа обучения, а также от характера тематико-понятийных групп, лексическое содержание которых должно обеспечивать потребности коммуникации в тех сферах и в пределах тех тем и речевых ситуаций, которые предлагаются программой. Например, многозначное слово *класс* может быть включено в лексические минимумы, предназначенные для школьников и для взрослых, для ученых в области гуманитарных наук и для ученых в области естественных наук, для деловых людей и для спортсменов, и в каждом минимуме будут представлены разные значения этого слова. Нередко лексический минимум — это перечень отобранных слов, расположенных в алфавитном порядке без указания на отбор значений. В практике один и тот же словарь-минимум такого типа может использоваться для разных адресатов. В этих случаях преподаватель сам выделяет те значения многозначного слова, которые необходимы конкретному адресату: для детей слово *класс* — это 1) 'группа учеников одного года обучения' (*ученик первого класса*) и 2) 'комната для занятий в школе' (*сидеть в классе*); для биолога слово *класс* — это 'разряд, группа, подразделение' (*класс определенных растений, класс определенных животных*) и т. д.

3. Слово-омоним. Омонимы (слова, одинаковые по звучанию, но различные по значению) — это отдельные единицы при отборе и при обучении. Возьмем омонимы *среда* — 'день недели' и *среда* — 'окружение, совокупность условий'. Видимо, первый омоним будет включен в минимум для начального этапа, второй — для продвинутого.

4. Супплетивная словоформа. В тех случаях, когда формы слова образуются от разных корней или основ (*человек — люди, идти — шел, хороший — лучше, год — лет, брать — взять, я — меня* и т. д.), это отдельные лексические единицы при отборе учебного материала и при обучении ему.

5. Сокращения. В русском языке довольно много сокращений, которые представляют определенные трудности для иностранцев: *роно, завуч, комсорг, местком, ВДНХ, НИИ, МГУ* и др. Подобные единицы языка, отобранные в соответствии с лексическими темами, предусмотренными программой, лучше давать отдельным алфавитным списком в виде приложения к основному словнику минимума.

6. Сложные лексические единицы (производные предлоги: *несмотря на, в течение, в связи*; глагольно-именное сочетание, равное слову: *прийти кому-либо в голову* — ‘подумать о чем-либо’, ‘вспомнить что-либо’; *сделать что-либо на глаз (на глазок)* — ‘приблизительно, неточно’; *работать рука об руку* — ‘совместно, дружно’; *сидеть сложа руки* — ‘не работать, бездействовать’; *капля в море* — ‘мало’; речевое клише или его вариант: *до свидания, до встречи, счастливого пути, желаю успеха...*). Вопрос об отборе и представлении таких единиц в лексическом минимуме и о подаче их в процессе обучения довольно сложен и остается до конца не решенным.

Количественный объем и качественный состав словаря зависят от многих факторов, в том числе от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка и распределения их во времени.

Ступенчатость (позтапность) в обучении языку и концентричность в подаче языкового материала также обусловили необходимость создания соответствующих лексических минимумов как средства распределения материала при обучении по этапам.

Языковой минимум — это объем языковых средств, являющийся максимальным с точки зрения возможностей учащихся и отводимого времени и минимальным с точки зрения всей системы языка, т. е. еще не разрушающим ее и позволяющим пользоваться языком как практическим средством общения [3]. В методике сформулированы следующие критерии отбора, определяющие количественный состав лексического минимума: употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого данным словом понятия, ситуативно-тематическая отнесенность, учебно-методическая целесообразность, сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность слова и др. Применение перечисленных критериев может варьироваться в зависимости от того, какие цели и задачи стоят перед составителем учебного лексического минимума, для какого контингента учащихся и этапа обучения проводится отбор. Критерии всегда выступают во взаимодействии, как система, при этом на первый план по значению в зависимости от целей отбора могут выступать различные критерии.

Требование учебно-методической целесообразности является общим для всех минимумов и позволяет учесть при отборе лексического материала категорию учащихся, цель и условия обучения, необходимость сохранения системности лексики. Частотность слова и актуальность выражаемого им понятия — это основной объективный способ определения употребительности слова в языке. Однако этот критерий не является единственным и первостепенным. В зависимости от сферы речи и ее тематического ограничения в список частотных слов вносятся существенные поправки, проводится так называемое тематическое выравнивание частотности на основе критерия ситуативно-тематической отнесенности.

Важность словообразовательной ценности, т. е. способности служить основой для образования других слов, обусловлена тем, что знание одного слова создает реальные предпосылки для узнавания,

понимания ряда однокоренных слов, для обогащения словарного запаса и образования так называемого потенциального словаря.

Критерий многозначности рекомендует при отборе отдавать предпочтение многозначному слову перед однозначным. Однако этот критерий не считается основным. Весьма употребительными и тематически важными могут быть как однозначные, так и многозначные слова.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЛЕКСИКЕ

Овладение словарным составом языка может происходить интуитивным путем, но этот процесс требует очень длительного времени, чтобы обеспечить многократное повторение лексики в самых различных контекстах и сочетаниях. Таким путем может происходить усвоение лексики в процессе обильного самостоятельного чтения разнообразных по стилю источников. Однако в условиях ограниченного времени и вне страны изучаемого языка усвоение словарного состава и особенно лексических групп, представляющих определенные трудности, не может основываться на интуитивных обобщениях о характере многозначности слов, их сочетаемости и употреблении.

Чтобы обучение русской лексике иностранных учащихся было действительно эффективным, необходимо учитывать определенные методические положения и правила.

1. **Дозировка новых слов на единицу учебного времени.** При дозировке новых лексических единиц, вводимых за один урок, следует придерживаться основного принципа программированного обучения, т. е. принципа небольших шагов. Для начального этапа обучения обычно рекомендуется вводить новую лексику небольшими дозами (5 — 10 слов за урок), чтобы новый материал можно было закрепить в сознании учащихся на том же уроке. Кроме того, идет обработка ранее введенных 5 — 10 слов. На продвинутом этапе обучения количество новых слов может достигать до 20, но не более. Число новых лексических единиц, вводимых за один урок, колеблется в зависимости от многих факторов: типа и степени трудностей усвоения слова, целевой установки, условий обучения и др.

2. **Методическая типология русской лексики и учет родного языка.** Лексический материал несет учащимся огромное количество информации в отношении семантики, звучания, написания, грамматического оформления и особенностей употребления в речи отобранных лексических единиц. Для усвоения этой учебной информации необходимо преодолеть трудности, связанные: а) с произношением и написанием слова (с его фонетико-графическим образом); б) с усвоением значения слова; в) с усвоением грамматических форм слова; г) с употреблением слова в речи.

Тип, количество и степень трудностей при усвоении того или иного русского слова и пути их преодоления определяются с учетом родного языка учащихся.

3. **Контекстное или внеконтекстное введение нового слова.** Важна правильная организация введения и объяснения нового слова. Введение может осуществляться как в контексте, так и вне его, но чаще всего путем сочетания этих приемов, ибо для формирования слухо-зрительно-моторного и семантического образа слова, необходимого для его употребления, какого-либо одного приема представления не всегда бывает достаточно.

4. **Опора на работу всех возможных анализаторов.** При введении нового слова должна состояться настройка артикуляционно-слуховых органов уча-

щихся на правильное восприятие и произнесение его. Для достижения этой цели не безразлично, в каком порядке отдельные анализаторы включаются в действие. В современной методике наиболее целесообразной считается следующая организация введения новой лексики:

а) сначала учащиеся воспринимают новое слово на слух в знакомых сочетаниях, в предложении и изолированно (проговаривание слова учителем должно быть четким, выразительным и неоднократным);

б) затем учащиеся произносят слово вслед за учителем в контексте и вне его, учитель исправляет допущенные ошибки;

в) после этого учащийся видит слово написанным и напечатанным и читает его;

г) наконец, учащийся сам пишет это слово, причем демонстрация графического изображения слова и написание его учащимся должно быть нормативным, отчетливым и образцовым.

5. Соблюдение принципа одной трудности. Новые слова вводятся, объясняются и закрепляются на знакомом грамматическом материале, в уже усвоенных грамматических структурах, а новые грамматические формы даются на знакомой лексике, новые структуры в процессе объяснения и закрепления наполняются уже усвоенными словами.

6. Естественность условий для активизации лексики. При введении новых слов и закреплении их в словосочетаниях и предложениях нужно обращать внимание на то, чтобы эти словосочетания и предложения были коммуникативно ценными, т. е. естественными, как бы готовыми для использования в устной и письменной речи. Отобранная лексика (равно как фонетический и грамматический материал) организуется для активизации в коммуникативных упражнениях, диалогах, связывается с конкретными ситуациями.

7. Требования к лексике. Для иллюстрации грамматического явления лексика должна строго отбираться. Она должна быть коммуникативно ценной, необходимой, соответствовать грамматической структуре и той сфере речи, в которой эта структура с этим лексическим наполнением может употребляться. В то же время лексика должна соотноситься с лексическим минимумом, поскольку именно он предназначен для активизации в речи и может создать хорошую основу для последующего развития речевых навыков и умений.

8. Учет лексико-грамматических свойств слов. Слова, различные по своим лексико-грамматическим свойствам, должны вводиться в речь учащихся по-разному: а) слова с конкретным значением даются раньше слов с абстрактным значением, так как конкретная лексика усваивается легче; б) целесообразно отобрать и ввести слова с общим, родовым значением (*дерево, обувь, посуда...*), а потом — с видовым значением (*береза, дуб...; туфли, сапожки...; тарелка, чашка...*), так как с помощью уже известного слова с общим значением легче объяснить и усвоить целый ряд слов с частными, видовыми значениями; в) если новые слова изменяются по правилам, то на это правило дается только ссылка. Например, при введении глагола *играть* дается лишь тип спряжения, так как у этого глагола стандартные грамматические формы и учащийся будет легко изменять и употреблять его в разных формах согласно известному правилу и по аналогии с другими глаголами этой большой группы. При введении таких глаголов, как *есть, дать, быть*, дается вся парадигма словоформ каждого из них, и каждая форма усваивается как отдельная учебная единица. Особенности формообразования таких слов указываются в учебном словаре. Названные

и другие лексико-грамматические свойства слов следует учитывать при планировании лексического материала на одно занятие, его дозировке, выборе форм работы над тем или другим словом или группой слов.

9. Связь работы по лексике с грамматикой, фонетикой и другими аспектами. Одним из важных принципов современной методики преподавания иностранных языков является принцип комплексности в обучении языку. Языковой материал должен представлять собой органическое единство лексики и грамматики и содержать коммуникативно значимую для речевой деятельности лексику и грамматические явления, необходимые для использования данной лексики в пределах ситуаций по темам на определенном этапе обучения [4]. Как нельзя усваивать лексику, не изучая одновременно грамматическую форму слова и его произношение, так нельзя изучать грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться изучаемые правила фонетики и грамматики.

Форма слова оказывает влияние на его содержание. Так, если мы возьмем какое-либо предложение и начнем изменять, например, форму глагола, то мы можем реальное действие сделать возможным, желательным и т. д., а сделав слово, несущее фразовое ударение, неударным, полностью изменить цель и смысл высказывания [5].

Если на уроке один из аспектов (лексический, фонетический или грамматический) выступает на передний план, то другие его обязательно сопровождают.

Заметим, что, как бы важны ни были грамматические формы слова, знание большого количества слов для выражения мыслей будет важнее знания такого же количества грамматических форм и конструкций. В каждом языке значимых элементов (слов), значений несоизмеримо больше форм, с помощью которых они выражены, поэтому важно определить правильное соотношение аспектов при обучении языку.

В целом лексика рассматривается с точки зрения как лексических, так и грамматических свойств слова. Грамматические явления, в особенности синтаксические конструкции и словосочетания, лексически ограниченные, изучаются в плане лексико-грамматическом. Например, для выражения временных отношений выделено 10 классов существительных, количество которых вполне обозримо. Очень важно установить, может ли быть определение при существительном. В предложении *Он получает 200 рублей в месяц* нет места для определения. В предложении *Жарким июльским днем мы приближались к озеру* определения к слову *днем* необходимы, обязательны, так как слова *день, неделя, месяц*, а также названия дней недели, месяцев без определения не употребляются в творительном падеже. Можно сказать *прошлым маем, минувшей субботой, будущим летом*. Для выражения времени выделены также классы слов-определителей.

Без изучения лексики, составления групп, классов слов внутри лексико-грамматической темы невозможно определить употребление предлогов при выражении временных, пространственных, причинных отношений, усвоить употребление видов глагола, глагольное приставочное словообразование и многие другие темы.

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ

Одним из спорных вопросов в методике преподавания иностранных языков является семантизация лексики (объяснение, определение значения новых слов). Выявлено несколько эффективных способов определения

значения, теперь нужно провести классификацию слов конкретного минимума с точки зрения того, какой способ семантизации является оптимальным для той или иной группы слов или какое сочетание этих способов наилучшим образом обеспечивает точность и контроль понимания в тех случаях, когда один способ оказывается недостаточным.

1. Объяснение слов средствами наглядности. Многие слова с предметным значением, передающие конкретные понятия, могут быть объяснены при помощи показа предмета (предметная наглядность) или рисунка (изобразительная наглядность), а также жестов и мимики. С этой целью используются также учебные фильмы, диафильмы. На первых занятиях легко можно раскрыть значение слов, выражающих названия предметов учебной обстановки и учебной принадлежности, наименования оборудования учебных мастерских, лабораторий, библиотеки, спортивного инвентаря и т. д., непосредственно показав эти предметы (*стол, стул, доска, окно, дверь, книга, карандаш, библиотека...*). При семантизации некоторых глаголов можно продемонстрировать выражаемое ими действие (*открыть, закрыть, положить, поставить...*). Можно непосредственно продемонстрировать значение некоторых наречий (*громко, тихо, справа, впереди, посередине* и др.), прилагательных, обозначающих цвет, форму, величину. С помощью изобразительной наглядности (картинки, рисунка, всевозможных иллюстраций, схем) объясняются названия животных, растений, всякого рода предметов, механизмов и их составных частей, инструментов. Средствами наглядности можно раскрыть значения глаголов движения (*идти, ехать, нести, везти, вести...*), многих предлогов (*в – из, на – с, над – под...*).

Однако возможности использования средств наглядности ограничены. Как правило, наглядности нельзя применять для раскрытия значения слов, обозначающих абстрактные понятия (*особенность, свойство, тревога, уметь, интересный...*).

2. Объяснение новых слов при помощи контекста. Значение незнакомых слов может раскрываться в контексте через содержание всего высказывания в целом. В этих целях должен использоваться ясный и понятный контекст, чтобы учащийся хорошо представлял себе, о чем идет речь. Например, мы вводим новый глагол *лететь* после того, как усвоены глаголы *идти, ехать*, поэтому даем его в контексте: *Этот самолет летит в Москву; Сейчас осень. Птицы летят на юг.*

Бывают такие контексты, которые полностью объясняют значение встретившегося в них незнакомого слова. Например, в предложении *Первым человеком, который облетел вокруг Земли в космическом корабле, был Юрий Гагарин* о значении нового слова *облетел* учащиеся легко догадываются из контекста и по знакомому корню. Пояснение учителя может расширить контекст.

В методике контекстуальному объяснению придается большое значение, так как такое объяснение конкретнее, нагляднее словесного определения значения, кроме того, оно показывает грамматическую структуру, в которой может употребляться новое слово.

3. Объяснение при помощи синонимов. Этот способ семантизации новых слов на начальном этапе обучения почти не применяется, поскольку сами синонимы в словарях-минимумах для указанного этапа отражены ограниченно. На продвинутом и особенно высшем этапе объяснение слов с помощью синонимов применяется более активно: *торопиться – спешить, глядеть – смотреть, иной – другой, зря – напрасно, регулярно – постоянно, систематически* и т. д. Этому способствуют богатые синонимические воз-

возможности русского языка. Следует сказать, что абсолютных синонимов типа *языкознание* – *языковедение* крайне мало, поэтому применение названного способа рассчитано не на абсолютно точную передачу смысловых или эмоциональных оттенков, а на раскрытие сущности того явления действительности, которое выражено словами-синонимами, на раскрытие основного значения, необходимого для понимания общего содержания высказывания [6].

Лексика характеризуется обычно наличием не пар синонимов, а синонимических рядов. Слова синонимического ряда находятся в различных отношениях друг с другом.

Вторым этапом применения этого способа будет уточнение тех сторон, оттенков, которыми различаются слова одного синонимического ряда. В предложении *На краю деревни стоит ветхий дом* новое слово *ветхий* легко объяснить при помощи синонима *старый*. Но в предложении *В этом доме жил старый человек* слово *старый* нельзя заменить словом *ветхий*. Различие между синонимами *ветхий* и *старый* можно установить: а) при помощи сочетаемости (у слова *старый* очень широкие сочетательные возможности, у слова *ветхий* – ограниченные); б) при помощи ближайших антонимов: *ветхий дом* – *крепкий дом*, *старый человек* – *молодой человек*. Как видно из примеров, в одном контексте слова *ветхий*, *старый* – синонимы, в другом – нет. При использовании таких контекстуальных синонимов нужно особенно заботиться о том, чтобы учитывалась их синонимичность только для данного случая, применительно к конкретному тексту, что возможно при определенной подготовленности учащихся.

4. Объяснение при помощи антонимов. Уже на начальном этапе, когда усвоено некоторое количество лексических единиц, при объяснении новых слов можно прибегать к помощи уже известных слов-антонимов. Если в числе новых слов будут существительные: *начало, смерть, темнота*; глаголы: *молчать, уйти, помнить, запрещать, мешать*; прилагательные: *дешевый, сложный, темный*; наречия: *нигде, позади, оттуда, поздно, никогда*, – их легко объяснить при помощи уже изученных существительных: *конец, жизнь, свет*; глаголов: *говорить, прийти, забыть, разрешать, помогать*; прилагательных: *дорогой, простой, светлый*; наречий: *везде, впереди, отсюда, рано, всегда*.

При этом следует иметь в виду, что многозначные слова, слова с широкой сочетаемостью в различных контекстах могут противопоставляться по-разному. Многозначный глагол *терять* в основном своем значении противопоставлен глаголу *находить*: *терять какую-либо вещь* – *находить какую-либо вещь*.

Но:

терять силы	–	сохранять силы
	–	набираться сил
	–	восстанавливать силы
терять здоровье	–	сохранять здоровье
терять зрение	–	укреплять зрение
терять слух	–	восстанавливать слух
терять в весе	–	прибавлять в весе
терять право на что-либо	–	получать право на что-либо
терять уверенность	–	обретать уверенность
терять надежду	–	обретать надежду
терять веру	–	обретать веру
терять состояние	–	приобретать состояние

терять богатство
терять сознание
терять зря время

– наживать богатство
– приходить в себя
– беречь время
– использовать каждую минуту

Очевидно, что при использовании названного приема слова нужно брать не изолированно, а в контексте.

5. Объяснение новых слов при помощи перечисления. Сущность этого способа заключается в том, что значение слова или выражения раскрывается, отграничивается от других значений этого слова путем перечисления тех предметов, которые, вместе взятые, именуются данным словом. Новое слово передает более широкий объем наименования, родовое понятие: слова поясняющей (определяющей) части — это слова с узким кругом наименования, передающие видовые понятия. Определение значения с помощью перечисления раскрывает, таким образом, отношение части к целому, отдельного к общему. Например:

<i>мебель</i>	– <i>стол, стул, шкаф, диван...</i>
<i>одежда</i>	– <i>пальто, костюм, платье...</i>
<i>посуда</i>	– <i>стакан, тарелка, чашка...</i>
<i>сутки</i>	– <i>день и ночь (утро, день, вечер, ночь)</i>
<i>осадки</i>	– <i>дождь, снег, град</i>
<i>стороны света</i>	– <i>север, юг, восток, запад</i>
<i>части света</i>	– <i>Европа, Азия, Африка, Америка, Австралия, Антарктида</i>
<i>искусство</i>	– <i>скульптура, живопись, музыка, театр, кино</i>

Слова поясняющей части обозначают тот же круг предметов, явлений, который именуется поясняемым словом. Перечисление дает краткие, ясные определения, вызывает в сознании конкретные образы предметов, явлений, которые необходимы для понимания значения слова.

6. Объяснение производных слов при помощи словообразовательного анализа. Этот прием очень важен и может быть применен на всех этапах обучения языку. Его значение трудно переоценить. Дело в том, что лексика учебных словарей-минимумов составляет только незначительную часть словарного состава русского языка. Она не обеспечивает понимания неадаптированных текстов. Выработка умения догадываться о значении слова по словообразовательным элементам должна начинаться с первых шагов изучения русского языка. Слово *строитель* вводится после слов *учитель* и *строить*, возможно, уже усвоено и слово *писатель*. Достаточно выделить знакомый корень и знакомый суффикс, чтобы определить значение слова *строитель*. Этим достигается и другое: определяется, запоминается словообразовательная модель, развивается умение учащихся выводить значение слова из его элементов, усвоенных ранее.

7. Объяснение слов при помощи описания их значения. Этот способ применяется преимущественно на продвинутом и высшем этапах обучения русскому языку, а также в тех случаях, когда слово не имеет эквивалента на родном языке учащихся.

Советскими исследователями проводится большая работа по выявлению безэквивалентной лексики, составлению тематических групп слов и выработке рекомендаций для их объяснения. Выделена безэквивалентная лексика, относящаяся к семи обширным темам: советизмы; слова, относящиеся к новому быту; наименования предметов и явлений традиционного русского быта; историзмы; лексика фразеологических единиц; фольклорная лексика; слова нерусского происхождения [7].

Есть основания полагать, что безэквивалентная лексика занимает существенное место в словарном составе русского языка и не может не быть в поле внимания методистов и преподавателей русского языка как иностранного.

Объяснение новых слов при помощи описания помогает вырабатывать у учащихся умение выражать описательными средствами понятия, для наименования которых он не знает нужного слова.

8. **Объяснение при помощи перевода на родной язык учащихся.** По поводу перевода, его роли и места в общей системе обучения иностранным языкам и применительно к объяснению значения иноязычного слова высказываются самые противоречивые мнения. Положительное или отрицательное отношение к переводу определяется основными методическими концепциями методиста или преподавателя. Крайние позиции — увлечение переводом или полный отказ от него — не приводили к положительным результатам.

Перевод, как и другие способы, не является универсальным способом семантизации, применимым для любого слова. Так, в русском языке есть группы слов, не имеющих эквивалента в других языках, многозначные слова часто не совпадают с эквивалентными в других языках по всему объему значений, употреблению и т. д. Отказываться от перевода тоже не стоит, так как это усложняет объяснение значения многих слов, которые не могут быть семантизированы другими способами. Беспереводная семантизация слов предполагает довольно высокий уровень владения языком. На начальном этапе „...требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату энергии и изобретательности — затрату, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответственный эквивалент на родном языке; кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить учащимся более тонкие языковые явления...” [8, с. 28].

Иногда нужен перевод-разъяснение, т. е. описание, толкование значения русского слова на родном языке учащихся. Этот прием применим к тем словам, которые не имеют точного перевода, а также в том случае, когда понятие, передаваемое новым словом, неизвестно учащимся.

На выбор средств семантизации влияет ряд факторов: а) характер самого слова, б) уровень подготовки учащихся, в) условия преподавания, г) в какой степени преподаватель владеет иностранным языком.

Таким образом, речь может идти об использовании переводной семантизации в рациональном сочетании с другими приемами, которое соответствовало бы смысловой структуре данного слова. При этом один из способов должен быть основным, другие — дополнительными.

К переводу часто прибегают в целях проверки понимания введенных новых слов и контроля за усвоением новой лексики.

Итак, мы рассмотрели общие разделы методики обучения лексике: проблемы отбора лексического материала, общие принципы организации работы по обучению лексике и способы семантизации новых слов.

Виды и формы работы по лексике, выбор того или иного типа упражнений диктуется рядом обстоятельств: этапом обучения, целями обучения, условиями обучения, необходимостью учета родного языка учащихся, характером изучаемой лексики и др. Виды работы с целью закрепления лек-

сики, нужной для активного употребления, и работы над лексикой, нужной для понимания (расширение пассивного запаса слов), а также проблемы контроля за усвоением новых и проблемы повторения ранее изученных слов зависят от конкретных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.
2. Денисов П. Н. Принципы отбора лексики для учебных словарей. — В кн.: Вопросы учебной лексикографии. М., 1969.
3. Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума. — В кн.: Материалы Четвертого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. М., 1964.
4. Аркадьева О. М. Отбор языкового материала, предназначенного для выработки умений и навыков употребления падежей в речи. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.
5. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Миролубова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С. М., 1967.
6. Пугач С. Л., Сухоруков В. Т. Приемы раскрытия значений слов и словосочетаний. — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1962.
7. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976.
8. Шерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974.

III. ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

ЛЕКЦИЯ 1

Обучение аудированию русской речи

Аудирование, т. е. восприятие и понимание звучащей речи, представляет собой особый вид речевой деятельности, активный творческий процесс, сопровождаемый сложной мыслительной работой учащихся.

Аудирование играет большую роль в становлении и развитии других видов речевой деятельности: чтения, говорения и письма [1, 2].

Основная методическая задача в обучении аудированию состоит в том, чтобы научить учащихся понимать смысл речевого (устного) сообщения.

При восприятии и понимании звучащей русской речи учащиеся вынуждены преодолевать трудности, которые определяются рядом факторов. Эти факторы можно сгруппировать следующим образом: к первой группе относятся те, которые характеризуют содержание речевого сообщения; ко второй — условия предъявления информации и степень участия слушающего в акте коммуникации; к третьей — степень сформированности определенных навыков и умений учащихся в данном виде речевой деятельности.

Понимание смысла речевого сообщения возможно при условии, если учащиеся могут одновременно преодолевать трудности аудирования, извлекать необходимую им информацию, при этом не осознавая языковой формы сообщения, и осуществить этот процесс синхронно с однократным его предъявлением в том речевом темпе, который характеризует русскую речь.

Воспринимаемая речь, мы реагируем на известное смысловое и образное содержание. В основе слухового восприятия лежат слуховые, речедвигательные и зрительные ощущения, которые объединяются на основе речедвижений. Несомненно, что ведущая роль принадлежит слуховым ощущениям; двигательные ощущения также имеют большое значение. Следовательно, необходимо формировать у учащихся четкие произносительные навыки, что является одним из условий, облегчающих процесс восприятия. Известно, что восприятие, узнавание и понимание новых слов, знакомых учащимся через чтение про себя, происходит в том случае, если ученики обладают четкими произносительными навыками, умеют правильно „озвучивать” новые слова во внутренней речи.

Восприятие может быть одновременным с предъявлением речи, общим и поэлементным. Последнее имеет место при недостаточной степени владения языком, особенно на начальном этапе, когда учащимся нужно опознать слишком много признаков. Постепенно с накоплением опыта в изучении

русского языка это количество сокращается. Узнавание происходит мгновенно.

На начальном этапе обучения учащиеся не обладают в полной мере фонематическим слухом на русском языке, внутренняя речь не носит развернутого характера, скорость ее замедлена, что не обеспечивает аудирование речевых сообщений в нормальном темпе, характерном для носителей русского языка. Кроме того, понимание речи на начальном этапе имеет переводной характер. Поэтому на начальном этапе речевые сообщения приходится предъявлять неоднократно и в замедленном темпе.

Целостность и динамичность процесса аудирования обеспечивается работой речевых механизмов: механизма оперативной памяти, механизма вероятностного прогнозирования, долговременной памяти и механизма осмысливания. Все эти механизмы речи сформированы на родном языке, но их действие не переносится автоматически при усвоении иностранного языка, поэтому их необходимо развивать при обучении русскому языку.

При аудировании, чтобы понять предложение, учащиеся должны удерживать в своем сознании всю звуковую последовательность слов, из которых состоит данное предложение. Чем короче оно, тем легче удержать его в сознании. И, наоборот, чем длиннее предложение, тем труднее удержать его в памяти. Чтобы понять все звучащее сообщение, необходимо удержать в сознании смысл всех услышанных предложений, „смысловых кусков”. Механизм оперативной памяти выполняет эту задачу, т. е. способствует удержанию в памяти воспринимаемой информации. Но объем оперативной памяти ограничен. Это значит, что не следует, особенно на начальном этапе, предъявлять предложения или тексты, содержащие большое число „смысловых кусков”.

По мере приобретения опыта в изучении иностранного языка оперативная память развивается. Механизму оперативной памяти помогает механизм вероятностного прогнозирования, или опережающего восприятия. Языковой опыт способствует тому, что учащиеся, услышав часть предложения или сообщения, могут прогнозировать его конец. Оперативная память и вероятностное прогнозирование в процессе аудирования обеспечивают „синтез в одновременности”, что является необходимым условием понимания речи [3].

Долговременная память делает возможным применить полученные знания в процессе общения. Во время аудирования узнавание слов, понимание структуры предложения, его смысла происходит благодаря работе долговременной памяти. „При понимании произнесенного текста осуществляется переход от внешне выраженных полных слов к общему смыслу сообщения” [3, с. 364]. В связи с этим необходимо обучать учащихся перефразированию услышанных высказываний, сокращению и сжатию полученной информации.

На восприятие речевых сообщений влияют отчетливость, громкость произношения, умение говорящего делать правильные интонационные выделения смыслового предиката, сделать паузу. Наряду с механизмами речи большую роль играют такие психические факторы, как направленность внимания и сам процесс запоминания декодируемой информации.

Понимание звучащей речи представляет собой сложный процесс умственной переработки предъявляемой информации. При аудировании длительного сообщения наряду с процессом понимания вступает в действие и процесс запоминания, который сопровождается смысловой группировкой воспринимаемой информации, подвергающейся сжатию и свертыванию.

Нельзя запомнить все сообщение полностью, особенно если оно носит повествовательный характер. Нужно ориентировать учащихся на запоминание главных мыслей, „смысловых вех” сообщения.

Большую роль для понимания играет направленность внимания, которое может концентрироваться или на основных мыслях высказывания, или на его деталях.

В случае направленности внимания на детали речевого сообщения понимание значительно ухудшается. При направленности внимания на общее содержание непонимание отдельных элементов речевого высказывания мешает меньше, поэтому необходимо научить учащихся концентрировать внимание на основном содержании высказывания, воспитывать привычку вдумываться в смысл речевого сообщения. Большую роль в этом процессе играет правильная установка, исходящая от преподавателя. Объем информации, передаваемой учащимся, значительно увеличивается, если дана установка перед прослушиванием. Установка должна быть сильной для учащихся. Например, перед предъявлением речевого сообщения преподаватель говорит учащимся: „Сейчас вы будете слушать рассказ. Вы должны понять общее содержание рассказа, который я прочитаю только один раз. Вам нужно выявить в рассказе самое главное и запомнить его. В этом вам поможет заглавие рассказа” и т. д.

Большое влияние на процесс аудирования оказывает скорость предъявления речевых сообщений. Условия восприятия звучащей речи наиболее благоприятны в том случае, когда темпы говорящего и слушающего совпадают. Как слишком быстрый, так и медленный темп оказывает отрицательное влияние на процесс аудирования. При этом необходимо иметь в виду, что ускорение темпа не должно вызвать ухудшения качества произношения.

По вопросу о том, в каком темпе надо начинать обучение, т. е. какой темп является наиболее целесообразным, существуют следующие точки зрения: по мнению одних методистов, следует начинать с медленного или, вернее, замедленного темпа, других — с нормального для носителей языка, третьих — с темпа, соответствующего темпу речи учащихся. Нам представляется, что при решении данного вопроса необходимо учитывать следующее: во-первых, темп речи не является постоянной величиной, он характеризуется большой вариативностью, которая определяется условиями общения, содержанием и степенью смысловой важности высказывания, индивидуальными особенностями говорящего, видами речевой деятельности. „Речь наша не всегда одинакова: она изменяется в зависимости от того, к кому мы обращаемся, в каких условиях и с какой целью” [4, с. 20]. Во-вторых, необходимо определить конечные цели обучения русскому языку и в плане приема информации в определенном темпе; в-третьих, иметь в виду данные о темпе русской речи.

Темп речи складывается из двух компонентов: средней длительности произнесения слога и длительности пауз.

В русской речи различаются медленный, средний и быстрый темп. Средняя величина медленных темпов составляет 120 слогов в минуту, средних — 250 слогов в минуту, быстрых темпов — 400 слогов в минуту. Речь диктора по радио звучит со скоростью 270 — 280 слогов в минуту. Темп лекторской речи лежит в пределах 120 — 310 слогов в минуту.

Речь преподавателя на уроках должна быть естественной, поэтому для начала обучения русскому языку можно рекомендовать средние величины медленных темпов, которые характерны для носителей языка, далее рас-

сматривать этот вопрос и его решение с учетом целей и задач обучения. Например, если ставится задача обучения синхронному переводу сообщений общественно-политического характера или аудированию радиопередач, то необходимо сформировать у учащихся навыки и умения аудирования сообщений, предъявляемых со скоростью 270—280 слогов в минуту [5].

Большое влияние на аудирование оказывает длительность звучания. Психологи считают, что после 4 — 7 минут звучания речи начинается сенсорное утомление учащихся. Для начального этапа рекомендуется предъявлять сообщения, длительность которых колеблется от 1,5 до 2 минут. Но, конечно, с течением времени, с приобретением речевого опыта можно тренировать учащихся в приеме более длительных сообщений, звучащих до 40 — 45 минут.

Неоднократное предъявление одного и того же сообщения улучшает его понимание. В процессе обучения преподаватели должны стремиться приближать учебные условия к реальным, поэтому необходимо сформировать навыки и умения аудирования сообщений, предъявляемых один раз.

Успешность решения задачи обучения аудированию определяется системой упражнений, предназначенной для определенного контингента учащихся. При составлении упражнений необходимо прежде всего учитывать цель обучения — определить навыки и умения, которые должны быть сформированы у учащихся (слушать радиопередачи на русском языке, слушать доклады и выступления на научных конференциях и т. д.), а также выделить трудности, связанные с особенностями речевых сообщений.

На начальном этапе обучения аудированию необходимо сформировать у учащихся умение узнавать на слух усвоенные речевые элементы, членить речевой поток на предложения, синтагмы, слова, являющиеся смысловым центром синтагмы, осмысливать тип интонационной конструкции, с которой произносится данное предложение. Очень важны умения узнавать слова, претерпевшие изменения в потоке речи; дифференцировать слова, близкие по звучанию; понимать высказывания, содержащие изученную и неизученную лексику (для начального этапа не более 1,5% незнакомых слов, не влияющих на понимание); определять значения слов со слуха по контексту, за счет сходства с родным языком; понимать интернациональные слова.

Другая методическая задача состоит в том, чтобы научить учащихся понимать содержание речевых высказываний. В связи с этим можно определить следующие умения, которыми должны овладеть учащиеся: умение выделять факты, содержащиеся в сообщении, отделять их друг от друга, следить за последовательностью развития действия; умение выделить наиболее информативные отрезки сообщения, соотносить часть и целое, выделить главные мысли, понять общее содержание, несмотря на непонимание отдельных отрывков сообщения; умение отделить новое от известного и т. д.

В практике речевого общения возникает необходимость слушать русскую речь в разных условиях — на уроках, при прослушивании грампластинок, магнитофонных записей, при слушании радиопередач, при просмотре кинофильмов, в процессе непосредственного общения с собеседником. Поэтому необходимо сформировать у учащихся умения понимать речевые высказывания, принимаемые от различных источников информации как при наличии, так и в случае отсутствия зрительной опоры, понимать речь

незнакомых лиц; умение осмысливать речевые сигналы, поступающие в среднем и быстром темпе [6].

В настоящее время имеется несколько типологий упражнений, обучающих пониманию звучащей речи [1, 2, 7]. В основе классификации упражнений лежит принцип выделения подготовительных и речевых упражнений. Подготовительные упражнения, направленные на преодоление одной, искусственно выделенной трудности, представляют собой первую ступень, ведущую к формированию речевого умения в аудировании. Речевые упражнения представляют собой управляемую речевую деятельность; при выполнении речевых упражнений внимание учащихся направлено на содержание речевого высказывания.

Упражнения, подготовительные и речевые, формирующие сложные речевые умения, охватывают процесс аудирования речи с разных сторон. Они строятся с учетом речевого опыта учащихся, их возраста, интересов, имеют поступательный характер. Нарастание трудностей, включаемых в упражнения, происходит за счет усложнения языковой формы сообщения, его структуры, композиции, увеличения объема сообщения, применения различных источников информации, варьирования условий предьявления.

В качестве подготовительных можно рекомендовать следующие виды упражнений.

Упражнения на узнавание и различие звуков в словах, лексических единицах, грамматических форм.

Упражнения на выделение синтагм, несущих логическое ударение; на выделение изученных интонационных конструкций; на определение предиката вопроса:

— Вы получили письмо? — Да, я.

— Вы получили письмо? — Да, получил.

— Вы получили письмо? — Да, письмо.

Это упражнение можно усложнить путем использования группы предложений.

— Я слышал, вы были у своего друга? — Да, был.

— Там было много гостей? — Да, много.

Упражнения на выделение новой информации из двух вариантов сообщения на уровне предложения, текста.

Упражнения на прослушивание сообщения и выделение количества предложений.

Упражнения на прослушивание начала и конца предложения и заполнение его середины.

Упражнение с использованием зрительной наглядности: а) выбрать одну из предложенных картинок, соответствующую словесному описанию; б) прослушать текст и найти расхождение между содержанием показанной картинки и произнесенным текстом.

Упражнения на развитие оперативной памяти: а) прослушать ряд слов, словосочетаний, предложение, группу предложений и повторить их; б) прослушать два варианта сообщения и определить, что добавлено или опущено во втором варианте; в) написать диктант с одного прослушивания.

Упражнения, направленные на развитие механизма вероятностного прогнозирования: а) закончить предложение, исходя из прочитанного текста, тематики урока, прослушанного текста; б) прослушать заглавие текста и определить возможное содержание сообщения; в) прослушать начало и середину текста и выбрать лучший вариант

окончания из предложенных преподавателем или закончить текст самостоятельно и т. д.

В качестве речевых¹ упражнений можно предложить следующие.

Прослушав речевое высказывание (сообщение), выполнить следующие задания: а) выбрать заголовок из предложенных преподавателем; б) озаглавить сообщение; в) ответить на вопросы; г) разделить сообщение на части; д) составить план; е) определить основную идею; ж) выделить детали сообщения.

Прослушав рассказ (текст), выполнить следующие задания: а) придумать эпизоды, которые могли бы предшествовать описанным в рассказе; б) дать оценку фактам с точки зрения их достоверности; в) припомнить другие рассказы, сходные по ситуации, персонажам, идее, сюжету и т. п.

Контроль при обучении аудированию осуществляется на уровне узнавания и воспроизведения. Проверка понимания услышанного на уровне **узнавания** строится по принципу выбора: а) одной картинке, соответствующей содержанию сообщения, из нескольких; б) правильного ответа на вопрос из нескольких предложенных вариантов; в) фраз, соответствующих содержанию речевого сообщения или предложенному плану, и т. д.

Следует отметить, что при контроле находят применение тесты, которые дают возможность довольно быстро и точно проверить понимание сообщаемого у большого количества учащихся. Но они не всегда выявляют глубину понимания сообщения.

Понимание проверяется на уровне **воспроизведения** услышанной информации. Воспроизведение может осуществляться на родном языке учащихся и на русском. Нам представляется более целесообразным осуществлять воспроизведение на русском языке, поскольку это дает возможность проводить общение в одноязычном плане.

Можно предложить следующие виды работы по проверке **понимания содержания**: ответы на вопросы; постановка вопросов, составление плана к тексту; выделение главной идеи и фактов, раскрывающих идею; пересказ (краткий, подробный, выборочный); характеристика действующих лиц, определение отношения автора к героям, изображаемым событиям. Возможны комбинированные способы проверки понимания путем воспроизведения и узнавания.

Проверка осуществляется в письменной и устной форме; наиболее эффективным способом контроля считают беседу, в ходе которой выявляются затруднения в понимании: преподаватель показывает, на что надо обращать внимание при слушании, выявляет глубину и точность понимания речевого сообщения.

Данная лекция затрагивает только ряд общих проблем, связанных с обучением аудированию, которые могут быть более детально рассмотрены и успешно решены в соответствии с конкретными целями и задачами обучения русскому языку в определенных условиях и с учетом родного языка учащихся.

¹ Первая группа упражнений формирует умение вычленять информацию из речевого потока, вторая — осмысливать логический план речевых высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайсбурд М. Л.* Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. М., 1965.
2. *Ильина В. А.* Аудирование. — В кн.: Материалы VIII и IX Международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма. М., 1979.
3. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1958.
4. *Щерба Л. В.* Фонетика французского языка. М., 1957.
5. *Соболева Н. И.* О количественных характеристиках темпа речи. — Русский язык за рубежом, 1968, № 4.
6. *Соболева Н. И.* Анализ учебной лекции в целях выявления опор для ее понимания. — В кн.: Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного. М., 1975.
7. *Елухина Н. В.* Речевые упражнения для обучения аудированию. — Иностранные языки в школе, 1971, № 4.

ЛЕКЦИЯ 2

Обучение устной речи

Обучение устной речи¹ основывается на понимании речи как деятельности и имеет практическую, коммуникативную направленность.

Коммуникативная направленность обучения определяет собой все стороны методической и педагогической деятельности: формулировку целей обучения, подготовку и проведение процесса обучения, а также формы текущего и итогового контроля.

Конечная цель обучения говорению формулируется по-разному: как выработка у учащихся умений неподготовленной (спонтанной, экспромтной) речи, как умение вести свободный разговор, использовать изучаемый язык для выражения собственных мыслей, пользоваться языком как средством общения в естественных ситуациях и т. д. Очевидно, что такое разнообразие формулировок отражает богатство форм и содержания реальной речевой практики людей. Именно такими умениями владеют учащиеся на своем родном языке, и на овладение такими умениями направлено обучение иностранному языку.

Вместе с тем очевидно, что в рамках учебного процесса, всегда ограниченного во времени, овладение всем богатством речевой практики носителей языка невозможно. Речь идет только о том, чтобы сформулировать такие задачи обучения, которые, во-первых, были бы достижимыми в данных условиях обучения и, во-вторых, предусматривали бы возможность использовать изучаемый язык как средство общения в жизненных ситуациях. Правильно сформулированная задача обучения в соответствии с дидактическим принципом целесообразности служит надежным ориентиром для отбора языкового материала, для определения форм и способов организации этого материала в учебниках и пособиях, а также для выбора наиболее эффективных методов и приемов обучения и контроля.

¹ Термин „устная речь“ обозначает комплексное умение: умение понимать звучащую речь и умение производить речь в звуковой форме. Второе из названных умений обозначается самостоятельным термином „говорение“. Поскольку мы будем рассматривать проблемы, связанные именно с продуцированием речи, термин „говорение“ будет в дальнейшем использоваться наряду с термином „устная речь“.

ФОРМУЛИРОВКА КОНЕЧНОЙ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

В поисках оптимальной формулировки цели обучения следует исходить из того, что „обучение иноязычной речи представляет собой с психологической точки зрения комплексный процесс, складывающийся из обучения иноязычному языковому материалу (с р е д с т в а м о б щ е н и я) и обучения д е я т е л ь н о с т и о б щ е н и я” [1, с. 146]. Поскольку оба аспекта обучения признаются одинаково важными, очевидно, что каждый из них должен найти свое отражение в формулировке цели. В этой формулировке должно содержаться указание на объем и характер языкового материала, который вводится в обучение, и, кроме того, указание на характеристику деятельности общения, к которой подготавливается учащийся. Эти характеристики очень многообразны. Наиболее существенными с точки зрения методики преподавания иностранных языков представляются следующие.

1. Характеристики деятельности, внешние по отношению к учащемуся: где, когда, в какой сфере общества, в какой форме, по какому поводу обычно происходит тот вид общения, к которому готовится учащийся в процессе обучения. Эти характеристики обычно задаются в программах и методических указаниях в виде перечня тем и речевых ситуаций, с учетом которых должно строиться обучение.

2. Характеристики перспективной деятельности учащегося через речевые тексты (высказывания), которые он должен научиться производить к концу обучения. Степень сложности этих текстов чаще всего определяется указанием на объем монологического и диалогического высказывания, которое учащиеся должны научиться производить, используя изученный языковой материал.

3. Характеристики конечной деятельности учащегося через указание на уровень владения речевой деятельностью, на характер навыков и умений, которые он должен приобрести.

Очевидно, что все эти характеристики связаны друг с другом, они частично перекрещиваются. Точно так же объем и характер языкового материала нельзя рассматривать вне связи с такими характеристиками перспективной деятельности учащегося, как конечные тексты (высказывания), или без соотношения с предлагаемыми темами и ситуациями.

Это обстоятельство с неизбежностью ведет к тому, что в формулировке конечной цели называются лишь некоторые, наиболее важные или наиболее общие параметры конечной деятельности, а все другие либо задаются отдельными списками (список тем, ситуаций), либо считаются очевидными и выводимыми из этих названных параметров. Отдельными списками задаются обычно и языковые единицы различных уровней.

Рассмотрим некоторые формулировки конечной цели обучения устной речи. Целый ряд методистов считает, что конечной целью обучения устной речи должна быть неподготовленная устная речь учащихся на изучаемом языке. Как определяется понятие „неподготовленная речь”? Под неподготовленной речью предлагается понимать „естественную речевую деятельность, предполагающую такой уровень развития навыков и умений, при котором обучаемый в состоянии практически безошибочно и в естественном, не замедленном для данного языка темпе мобилизовать изученный языковой материал в целях осуществления реальной коммуникации” [2, с. 54].

Неподготовленная речь определяется также как „умение выразить свободно средствами чужого языка любую мысль в пределах предусмотренной программой тематики фонетически и грамматически правильно” и как „такой уровень владения иностранным языком, при котором говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений собеседника к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях” [2, с. 51].

В приведенных определениях неподготовленной речи как конечной цели обучения устной речи указываются только некоторые ее характеристики, а именно те, которые представляются тому или иному автору наиболее существенными. Предполагается, что остальные параметры цели будут описаны отдельно и учтены при отборе материала, при написании пособий и в процессе обучения.

Какие характеристики неподготовленной речи не нашли полного отражения в приведенных определениях?

Существенное качество неподготовленной речи — то, что эта речь, во-первых, должна быть связана с определенной тематикой, протекать в естественных ситуациях общения, иметь личностный характер (вызывать интерес учащихся), а также демонстрировать наличие тех навыков и умений, которые обуславливают возможность общения в реальных, жизненных условиях; во-вторых, неподготовленная речь, несмотря на то что она предполагается максимально близкой к естественной речи, все-таки является речью учебной.

Учебный характер неподготовленной речи сказывается не только в том, что она происходит в классе под руководством и под контролем преподавателя, но и в том, что она строится на ограниченном языковом материале, ориентирована на ограниченный круг тем и ситуаций и предполагает ограниченный уровень развития речевых умений. Именно поэтому неподготовленная речь может быть принята как конечная цель обучения даже для начальных этапов обучения, хотя, конечно, чем более продвинутым является этап обучения, тем более богатой — как по содержанию, так и по форме — становится неподготовленная речь обучаемых.

УЧЕТ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Подготовка учебного процесса предполагает создание программы и учебников (учебных пособий). В программе определяются цели обучения и основной метод, а также указывается объем языкового материала, который должен быть усвоен учащимися в процессе обучения. Учебник и учебные пособия содержат образцы речевых произведений (высказываний) на изучаемом языке. Эти образцы могут даваться либо в письменном, либо в звучащем виде. При обучении устной речи они играют двойную роль. Во-первых, сами по себе они служат образцами, по аналогии с которыми учащиеся строят высказывания. Это относится прежде всего к текстам, которые построены именно как образцы устной речи — монолог, диалог. Во-вторых, все тексты учебника используются в обучении как база для работы по развитию речи. При этом текст может различным образом трансформироваться, из него могут извлекаться отдельные порции информации, и эта информация, так же как и сам текст в целом, может служить предметом изложения, обсуждения и т. д. Характер работы над представленными

в учебниках образцами речи определяется комплексом упражнений и заданий, содержащихся в учебниках и пособиях.

В самом общем виде можно сказать, что программа и учебник определяют, „задают” характеристики перспективной устной речи учащихся: о чем, что именно и в какой форме они будут говорить. Конечно, преподаватель может использовать какие-то формы работы, не предусмотренные программой и учебником, и вводить некоторое количество дополнительного материала. Но программа и учебник обеспечивают основу обучения вообще и устной речи в частности.

Итак, программа должна содержать языковой материал, который позволяет создавать в процессе речевой практики устные высказывания, соответствующие цели обучения. В учебнике этот материал организуется таким образом, чтобы обеспечить постепенное развитие (усложнение) устной речи учащихся на базе текстов возрастающей сложности.

Как было сказано ранее, устные высказывания учащихся должны отражать основные параметры естественных высказываний, создаваемых при общении в естественных, неучебных условиях. Какие возможности для выполнения этого требования найдены в методике?

Во-первых, материал, включаемый в программу, отбирается с таким расчетом, чтобы он обеспечивал работу по определенным, заранее отобранным разговорным темам. Выбор тем определяется их важностью для реального речевого общения, а также с учетом того, насколько они интересны для учащихся. В большинстве существующих программ предусматривается тематика двух планов: темы, связанные с личным опытом учащихся (бытовые, по специальности), и темы, отражающие культуру страны изучаемого языка.

Говоря о тематической ориентированности программного материала для обучения устной речи, следует отметить, что программа должна определить не только темы, но и рекомендуемый аспект освещения темы. Например, на начальных этапах школьного обучения наличие в программе темы „Школа”, очевидно, не предполагает работу над такой подтемой, как „Система народного образования в стране изучаемого языка”. В то же время в обучении будущих педагогов именно этот аспект приобретает первостепенную важность.

Для длительных форм обучения характерна концентрическая работа над темами. Направление изучения той или иной темы может быть задано перечнем „подтем”, „мотивов темы”, „ситуаций по теме” и т. д. Направление работы может быть представлено также описательно — через указание на содержание конечных высказываний по теме или на содержание текстов пособия [3].

Признано полезным также включать в программу речевые единицы, характерные для отдельных аспектов работы над темой и в большинстве своем типичные для диалога. Очень часто эти единицы представляют собой словосочетания, которые на ранних этапах обучения даются для усвоения без анализа по составу: *Сколько вам (тебе) лет? Сколько стоит...? Сидите, пожалуйста!* и т. п.

В программы включаются также специальные единицы (слова, словосочетания, модели предложений), которые рекомендуется употреблять для оформления речевого высказывания с целью придания ему естественности и личностной окраски: *Говорят, что...; Мне кажется, что...; Хорошо (плохо), что... и т. п.* [4]. Во многих программах приводятся также списки структурно-семантических типов диалогических единств с примерами упо-

требления их в диалогических текстах, а также средства связи предложений в связном тексте [4, 5].

Что касается учебников русского языка как иностранного, то для большинства из них характерно стремление совместить две линии подачи материала: последовательное нарастание сложности и разнообразия грамматического материала и постепенное расширение тематического диапазона речи через текстовой материал. В зависимости от того, какое внимание уделяется полноте и последовательности разработки тем, тот или иной учебник создает более или менее удобную основу для тематической работы вообще и для развития навыков неподготовленной речи в частности.

Кроме того, учебники и пособия (по крайней мере, лучшие из них) обеспечивают усвоение „средств общения“, предлагая учащимся серию языковых и предречевых упражнений, а также в ряде случаев и упражнений в подготовленной речи.

Однако стандартные учебные пособия не могут служить достаточной основой для обучения „деятельности общения“. Такое обучение возможно только в процессе самого общения. А оно может быть организовано в классе только преподавателем, ведущим занятия по иностранному языку.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ И СИСТЕМАТИЧНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ

Характеристики естественного речевого общения на изучаемом языке учитываются уже на стадии отбора материала и подготовки учебных пособий. В этом случае преподаватель имеет в своем распоряжении материал, содержащий как образцы речи, так и систему упражнений и речевых заданий, на базе которых организуется речевая практика учащихся. Однако имеющиеся пособия, даже специально предназначенные для определенного этапа обучения и определенной категории учащихся, как правило, не могут предусмотреть всех форм речевой работы, которые будут эффективными в каждом конкретном классе или группе. Так, например, очевидно, что ни одно пособие не может содержать заданий на материале событий „местного значения“, т. е. происходящих в данном городе, учебном заведении, в личной жизни учеников. Ни одно пособие не может учитывать конкретных вопросов, которые представляют особый интерес для отдельных учащихся и которые могут быть эффективно использованы для проведения речевой практики именно этих учащихся. Только преподаватель, зная своих учеников, может правильно выбрать и предложить учащимся предмет речи, организовать и направить их речевую деятельность в классе. Кроме того, некоторые упражнения и речевые задания могут отсутствовать в учебных пособиях в силу ограниченности объема последних.

Из всего сказанного следует сделать вывод, что каждому преподавателю в той или иной мере приходится выступать в роли автора своеобразного пособия по устной практике для учащихся. Это пособие у опытных преподавателей может существовать в виде плана, списка речевых заданий. Такое пособие следует составлять по тем же принципам, которые кладутся в основу любых учебных пособий и разработок: задания должны представлять в своей совокупности систему и иметь обучающую направленность, обеспечивать повторяемость материала в упражнениях возрастающей сложности.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить достаточное количество упражнений, подводящих учащихся к участию в практике неподготовленной речи, и организовать эту практику. Практика в неподготовлен-

ной речи будет успешной в том случае, если учащиеся владеют целым рядом умений, обеспечивающих возможность построения целостных связных высказываний, достаточно быстрой реакцией на реплики своего собеседника, могут соотносить свои реплики с изначальной ситуацией общения и с ее изменениями, происходящими во время общения, и т. д. Эти умения вырабатываются в ходе подготовительных упражнений, основная цель которых — создание высказываний, текстов, имеющих определенные содержание и форму. В ходе упражнений у учащихся вырабатывается умение использовать весь изученный к данному моменту языковой материал для построения высказывания (текста) с требуемыми характеристиками. Это умение называется по-разному: „композиционное умение”, „умение использовать изученный материал в новых комбинациях” и т. д.

В ходе речевой практики, произноса неподготовленный монолог или участвуя в неподготовленной беседе, учащийся уже не думает о том, что он должен задать вопросы, ответить на вопросы собеседников или построить серию предложений, связанных между собой по смыслу. Учащийся думает только о том, чтобы сказать своему собеседнику что-то важное для него самого и интересное для собеседника. Основное внимание учащегося направлено на решение поставленной им задачи, а само высказывание (его содержание и форма) находится в поле его внимания лишь постольку, поскольку оно служит орудием для достижения поставленной цели. Одно и то же высказывание (например, рассказ о том, как был проведен предшествующий день) может быть результатом как подготовительного упражнения, так и неподготовленной речи. В первом случае учащийся выполняет задание, например, на составление устного текста „Расскажи, как прошел твой вчерашний день”, зная, что никого, в том числе и преподавателя, его времяпрепровождение не интересует. Во втором случае он рассказывает о своем вчерашнем дне, например, для того, чтобы убедить учителя, что у него не было времени приготовить домашнее задание.

Таким образом, разница между подготовленной и неподготовленной речью чисто психологическая, и задача преподавателя — создавать во время речевой практики такие психологические условия, при которых речевая практика учащихся действительно носила бы характер неподготовленной речи.

Возвращаясь к вопросу о подготовительных речевых упражнениях, следует еще раз подчеркнуть их важность и необходимость. Преждевременный переход к неподготовленной речи никаких результатов, кроме ошибок и разочарования учащихся в своих возможностях, дать не может.

Виды упражнений в подготовленной речи могут быть самыми разнообразными. Мы остановимся только на одной форме работы. Речь пойдет о таких речевых упражнениях, при которых учащемуся задано содержание высказывания, а он должен облечь это содержание в какую-то форму в соответствии с формулировкой задания. Очевидно, что эта работа должна предшествовать работе над неподготовленной речью, когда учащиеся сами определяют содержание высказывания и самостоятельно строят его.

Обработка формы (композиции) целостного высказывания строится с учетом того, что реальная коммуникация может осуществляться в форме диалога (чередование коротких реплик говорящих), монолога, а также в смешанных формах, когда диалог включает в себя развернутые реплики монологического характера, а монолог прерывается репликами слушающего и т. д. Каждый из этих типов высказываний имеет свои особенности, которые давно уже привлекли внимание методистов и нашли отражение

в обучении. Однако если исходить из задачи выработки у учащихся умения использовать изученный материал в различных комбинациях, для создания различных высказываний, то факт реального разнообразия устной речи может быть рассмотрен с другой точки зрения. Дело в том, что у диалога и монолога можно отметить не только различия, но и значительное сходство. Это сходство в том, что самые разнообразные по композиции высказывания могут быть построены на одной и той же порции тематического языкового материала.

В качестве примера организации тематического материала и работы с использованием различных форм речи можно привести пособие А. А. Миролюбова, И. Б. Соколовой и Н. М. Чигаревой „Звучащие картинки из жизни советских школьников” [6]. В уроке „Доброе утро!” в качестве тематической основы речи выступает цепочка событий: Петя встает утром позднее обычного, умывается и садится завтракать. За ним заходит его школьный товарищ Вова и видит, что Петя еще не готов к выходу из дома. Потом Петя, его мама и Вова ищут Петину тетрадь по математике. Мальчики выходят из дома поздно и опаздывают на занятия. Эта цепочка событий освещена в текстах-образцах, данных в уроке: 1) монолог Вовы, объясняющего своей маме, почему в его дневнике появилась запись „Опоздал на урок”, 2) рассказ „от автора”, 3) диалогический текст, „цитирующий” разговоры, имевшие место во время утренних событий, — диалог мамы с Петей, Вовы с Петей, мамы с Вовой.

На базе текстов-образцов ведется работа над отдельными компонентами диалога и монолога, в заключение формулируются задания, предполагающие построение целостных высказываний („Вспомните прослушанный диалог и расскажите, как проходит утро в Петинем доме: а) от имени Пети, б) от своего имени”; „Составьте диалог в данной ситуации: вы пришли к товарищу утром, хотите идти вместе в школу, а он еще не готов”; „Расскажите о своем дне”).

После такой работы преподаватель может переходить к речевой практике. Речевая практика может считаться хорошо организованной, если учащимся хочется поговорить на предложенную тему, если им интересно разговаривать с преподавателем, со своими товарищами. Речь должна идти об интересных для них фактах. Наиболее плодотворна работа по темам, связанным с личным жизненным опытом учащихся и с событиями, очевидцами или современниками которых они являются. Однако в своем стремлении использовать эти темы преподаватель должен постоянно учитывать языковые и речевые возможности своих учеников и направлять разговор таким образом, чтобы учащиеся могли обходиться тем языковым материалом, которым они уже владеют (добавление нового материала специально для данного разговора возможно лишь в небольших количествах). Для того чтобы в любой момент обучения ясно представлять себе, что могут сказать ученики по определенной теме, преподаватель может составить сводный тематический текст, включающий в себя весь языковой материал, который учащиеся могут использовать в речи. По мере обогащения языкового арсенала учащихся этот текст будет расширяться и дополняться.

Следует подчеркнуть, что при проведении речевой практики преподаватель может и не формулировать задания в обычном смысле этого слова. Он высказывает свое мнение и дает понять, что ожидает от учащихся естественной речевой реакции. При этом важно помнить, что во время практики в неподготовленной речи учащийся должен сам определить, о чем и как он будет говорить. Поэтому в высказывании преподавателя не должно содержаться прямых указаний на то, что и о чем учащийся должен говорить. Так, если преподаватель произносит: „Погода сегодня очень плохая, в такую

погоду нельзя ехать на экскурсию”, — это значит, что он предлагает учащимся поговорить о погоде. Данное высказывание может служить поводом для разговора о том месте, куда запланирована экскурсия, о необходимости и желательности поездки туда в любую погоду. Кроме того, уместны высказывания об опасности простуды (тема „Здоровье”) и о том, что экскурсию следует отменить или отложить. Наличие различных точек зрения дает возможность „заострить” беседу, придать ей характер живой дискуссии.

Самой эффективной формой проведения речевой практики в классе является, несомненно, коллективная беседа или дискуссия, в которой участвуют все учащиеся, а преподаватель выступает как один из ее участников. Развернутые монологические высказывания отдельных участников беседы допустимы только в том случае, если они вызывают живой интерес со стороны остальных учащихся и могут явиться поводом для дальнейшей беседы.

Несколько слов о градуировании заданий по степени трудности. Все ожидаемые от учащихся высказывания можно условно разделить на три группы: 1) высказывания, содержание которых извлекается из памяти; 2) высказывания, для которых требуется мобилизация воображения; 3) высказывания, которые предполагают решение абстрактно-теоретических мыслительных задач. Очевидно, что высказывания первого типа — самые легкие, и преподавателю следует начинать с заданий, стимулирующих именно такие высказывания учащихся. Прежде всего учащиеся должны практиковаться в обсуждении реальных событий, оценивать степень достоверности сообщений о них и т. д. Можно также давать задания, рассчитанные на использование информации, известной учащимся из ранее проработанных текстов, дополнительного чтения и т. д. или же из предшествующих бесед в классе. Для того чтобы вызвать такие высказывания, преподавателю достаточно напомнить учащимся, что они уже встречались с этой информацией, и в нужный момент сказать что-нибудь вроде „Да, правильно. Помните, мы читали (говорили) об этом...” или „Разве? Вы так думаете? А помните, мы читали (говорили)...”. Содержание прочитанного (ранее сказанного) воспроизводится учащимися, — конечно, в том объеме, который необходим для освещения предмета беседы, подкрепления или опровержения чьей-то точки зрения.

Задания, рассчитанные на мобилизацию воображения учащихся, вызовут обсуждение возможных причин, поводов реальных событий или — наоборот — последствий событий, разных событий в разных условиях и т. д.

Самыми трудными для учащихся будут задания, рассчитанные на высказывания и дискуссию по проблемным вопросам типа „Природа и человек”. Такие задания должны соотноситься не только с языковыми и речевыми возможностями учащихся, но и с уровнем их общего развития и, очевидно, найдут себе место только на продвинутом этапе обучения во взрослой аудитории (при условии, конечно, что программа предусматривает прохождение подобной темы).

Беседа или дискуссия может занимать как весь урок, так и часть его. Преподаватель может начать урок с небольшой беседы, если вне класса произошло какое-то событие, которое можно связать с изучаемой тематикой, или если внимание вошедшего учителя привлекло что-то, происходящее в классе. Беседа может быть проведена в середине урока, если преподаватель найдет нужным оживить урок, разнообразить формы работы. Небольшая беседа может быть запланирована и как завершение урока. В том случае, если речевой практике посвящается весь урок, рекомендуется пре-

дупредить об этом учащихся, дать на дом соответствующее домашнее задание, ознакомить с вопросами, которые будут обсуждаться, и т. п.

Все сказанное о речевой практике свидетельствует о том, что преподаватель выступает в роли своеобразного режиссера, организующего естественное речевое общение в классе. Выполнять эту роль ему будет тем легче, чем больше он любит свою работу, своих учеников, чем больше он интересуется их жизнью, знает их интересы. Успеху обучения вообще и обучения устной речи в частности способствует атмосфера дружелюбия в классе и спокойные благожелательные отношения преподавателя с учениками. Эти отношения существенны и для проведения контроля.

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РЕЧЬЮ

Контроль составляет органическую часть обучения. Преподаватель постоянно держит в поле зрения ход усвоения языкового материала и развития речевых умений, давая в случае необходимости дополнительные упражнения как всему классу, так и отдельным учащимся. Преподаватель постоянно контролирует речевую практику учащихся. Как сочетать контроль с коммуникативно-речевой направленностью практики? Каким образом обращать внимание учеников на допущенные ошибки, добиваться их исчезновения из речи и в то же время не прерывать хода учебного разговора? По этому поводу имеются различные взгляды.

Существует мнение, что исправление ошибок обязательно только на стадии выработки навыков, т. е. в ходе подготовительных и предречевых упражнений, что касается самой практики в иноязычной речи, то здесь преподаватель должен „пропускать ошибки”. Действительно, ничто так не тормозит речевого развития учеников, как частое прерывание их ради исправления языковых ошибок. С другой стороны, неприятное впечатление оставляет и содержащая ошибки речь учащихся. Как же быть?

По-видимому, при правильной организации процесса обучения (т. е. при целесообразном ограничении вводимого материала, при соблюдении всех дидактических принципов) ошибки на каждой ступени обучения не будут многочисленными, но и они не должны пропускаться без замечаний учителя. Вопрос состоит в том, когда и каким образом их исправлять. Принципиально важные ошибки, т. е. такие, которые могут влиять на взаимопонимание собеседников или создают резкий иностранный акцент, обычно отмечаются сразу же. Не следует прерывать речевую практику ради разъяснения ошибки. Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы не вызвать нарушения хода речевого взаимодействия учащихся. Можно рекомендовать, например, использование переспроса: преподаватель переспрашивает учащегося, проговаривая правильный вариант фразы, в которой была сделана ошибка (при этом словоформа, словосочетание или вся фраза могут быть выделены интонационно). Учащиеся должны знать, что такой переспрос указывает на ошибочность ранее сказанной ими фразы и они должны повторить правильный вариант, сказанный преподавателем. Некоторые преподаватели используют прием, напоминающий работу суфлера; он состоит в следующем: ведя естественную беседу с учащимися, преподаватель, услышав ошибку, дает правильный вариант, не прерывая беседы. Это достигается тем, что слово (словосочетание и т. д.) произносится как бы со стороны — в более быстром темпе и более низким голосом по сравнению со всеми другими высказываниями. Естественно, что ученик должен

повторить правильный вариант, включив его в свою речь в каком-нибудь естественном обрамлении типа „Да, я хотел сказать, что...”.

Проанализировав речевые ошибки учащихся, преподаватель отмечает типичные и устойчивые ошибки и учитывает их в ходе дальнейшей работы с группой (классом).

В заключение следует еще раз сказать, что обучение устной речи как самостоятельному аспекту речевой деятельности должно составлять систему — иметь четко сформулированную конечную цель обучения (неподготовленная устная речь в пределах изученных тем и ситуаций), в соответствии с которой строятся все виды методической и педагогической деятельности: отбор языкового материала, написание учебников и учебных пособий, осуществление обучения и контроля. При проведении речевой практики, в процессе которой, собственно, и происходит обучение деятельности общения, определяющую роль играет преподаватель — его профессиональное мастерство, творческий подход к работе и личные качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И., Леонтьев А. Психологические особенности овладения иностранным языком. — В кн.: Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. М., 1969.
2. Обиосов Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие. — Иностранные языки в школе, 1968, № 3.
3. Программа по русскому языку для курсов и кружков (элементарный курс). М., 1971.
4. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений. М., 1966.
5. Программа. Практический курс русского языка для филологических факультетов высших учебных заведений. М., 1971.
6. Миролубов А. А., Соколова И. Б., Чигарева Н. М. Звучащие картинки из жизни советских школьников. — Русский язык за рубежом, 1971, № 3.

ЛЕКЦИЯ 3

Обучение чтению на русском языке

Развитие умения самостоятельно читать литературу на русском языке является важнейшей составной частью обучения иностранцев. Чтение представляет собой самостоятельный вид речевой деятельности наряду с говорением, слушанием и письмом и обладает своими особенностями и характеристиками [1 — 3].

Современная методика обучения русскому языку иностранцев предлагает дифференцированное обучение различным видам речевой деятельности, учитывая, что между ними существует тесная связь и взаимозависимость.

Ближе всего к чтению по своим характеристикам находится слушание. В обоих случаях восприятие материала происходит под контролем слуха и имеет место проговаривание в форме внутренней речи. Работа артикуляционного аппарата является обязательным компонентом не только чтения вслух, но и чтения про себя. В начальный период обучения эти речедвижения более развернутые, чем в последующие: читающий шепотом или про себя проговаривает текст. Цель обучения чтению про себя заключается, кроме

всего прочего, в том, чтобы сократить внутреннее проговаривание до минимума, добиться так называемого визуального чтения, чтения глазами.

Учитывая постоянную зависимость зрительного компонента от речедвигательного и слухового, рекомендуется при обучении чтению проделывать упражнения по аудированию.

Известно, что буквенный код по отношению к звуковому и, таким образом, письменный язык по отношению к устному вторичны. Из этого делается обоснованный методический вывод о том, что чтению целесообразно обучать на устной основе, т. е. с предварительной отработкой артикуляции звуков, слогов, слов, словосочетаний и предложений. Период устного опережения при обучении русскому языку взрослых иностранных учащихся не является длительным. Учитывается, что взрослые учащиеся обладают сформированными навыками чтения на родном языке и процесс соотношения графических символов со звуковыми является для них привычным. Затруднения при чтении вызываются иной графической системой и конкретным соотношением графики изучаемого языка со звуковыми символами, а также межязыковой и внутриязыковой интерференцией.

В практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе не принят собственно устный вводный курс [4]. Происходит комплексное обучение навыкам говорения, слушания, чтения и письма при ведущей роли устной речи. Устное опережение состоит в том, что до чтения текста в специальных упражнениях отрабатывается произношение отдельных слов, словосочетаний, предложений, абзацев.

С психологической точки зрения чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники чтения и понимания читаемого.

Под **техникой чтения** понимают умение устанавливать прочные звукобуквенные и буквенно-звуковые соответствия. Для того чтобы научиться читать, учащиеся должны овладеть фонетической структурой слова (его фонемным составом, слоговой и акцентно-ритмической структурами), навыком слитного произношения слов и синтагматического членения предложения, овладеть типами интонационных конструкций.

Выработка навыков техники чтения в основном связана с чтением вслух. Чтение вслух — важный и необходимый этап начального обучения. Однако следует иметь в виду, что умение читать вслух не переходит автоматически в умение читать про себя. Требуется специальная система обучения такому чтению. Можно считать, что у учащихся выработана техника чтения, если: 1) имеются прочные ассоциативные связи между буквой и звуком; 2) в памяти заложена система правил чтения, и каждое новое слово прочитывается интуитивно; 3) выработаны навыки артикуляции и интонирования на уровне текста; 4) преодолена направленность внимания учащихся на артикуляцию.

Очень важным умением для процесса чтения является прогнозирование — умение правильно угадывать слово по отдельным его элементам и предвидеть последующие слова фразы. Учащийся должен научиться следить за развитием мысли и под этим углом зрения воспринимать слова, словосочетания, предложения.

Рассмотрим, что представляет собой **понимание при чтении**. Понимание читаемого соотносится с техникой чтения как цель и средство. Понимание — один из видов сложной мыслительной деятельности человека, включающей воображение и эмоции. Читающий не просто извлекает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Даже при чтении на родном языке существует не-

сколько уровней понимания. На иностранном языке понимание затрудняется из-за непривычного языкового оформления. Экспериментальным путем установлены следующие факторы [3], влияющие на понимание текста: 1) информационная насыщенность текста; 2) композиционно-логическая структура текста; 3) языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной и волевой информации текста; 4) степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста; 5) степень приближения системы понятий читающего к системе понятий, раскрываемой в тексте; влияние предшествующего опыта читающего, включая его эстетические вкусы и привычки; 6) знание читающим большого контекста и подтекста; 7) организация направленности внимания при восприятии текста; 8) особенности восприятия, памяти и мышления и воображения читающего; 9) индивидуально-психические особенности читающего (возраст, темперамент); 10) степень владения навыком чтения, или техника чтения.

Некоторые из этих факторов связаны с текстом, другие — с читателем. Они могут и должны быть учтены при отборе учебных текстов и при организации процесса обучения.

Как уже было сказано, можно выделить несколько уровней понимания текста: отчетливость и полнота понимания; проникновение в глубину логического содержания текста, в мотивы поступков и характеров героев и определение собственного отношения к читаемому; уровень понимания отдельных слов, словосочетаний, предложений, общего содержания текста, содержания текста и его деталей, эмоционально-оценочной и побудительно-волевой информации.

При обучении иностранцев чтению на русском языке важно предусмотреть проверку различных уровней понимания.

В современной методике имеется большое число названий видов обучающего чтения. Это многообразие объясняется тем, что в основу каждой классификации кладутся различные принципы. Например, термины „интенсивное” и „экстенсивное” чтение отражают темп чтения или способ работы с текстом. Термины „аналитическое” и „синтетическое” чтение также указывают на способ работы с текстом — путем анализа непонятных мест или на основе синтезирующей догадки. Наряду с термином „аналитическое” чтение в том же значении употребляются термины „объяснительное”, „чтение со словарем”, „старное”, „дискуссионное”, „переводное”, „интенсивное”. Вместо термина „синтетическое” чтение употребляются термины „беглое”, „чтение с непосредственным пониманием”, „курсорное”, „чтение без словаря”, „экстенсивное”.

В последнее время в методике преподавания русского языка иностранцам стала использоваться классификация, которая основана на качественно отличном критерии, — предполагаемом использовании извлекаемой при чтении информации и вытекающей отсюда невольной установки читающего на степень полноты и точности понимания. На основе этого критерия выделяются три вида чтения: просмотровое, ознакомительное и изучающее [5].

П р о с м о т р о в о е чтение предполагает умение просмотреть книгу, журнал и другую литературу с целью получения самого общего представления о содержании. Этот же вид чтения используется для поиска определенных данных (цифр, цитат и т. п.), о наличии в тексте которых известно заранее. Несомненно, что иностранным учащимся — будущим специалистам в различных областях науки и техники — придется иметь дело с литературой, которую надо будет только просмотреть.

О з н а к о м и т е л ь н о е чтение предполагает понимание общего содержания. Это чтение про себя без специальной установки на последующее воспроизведение полученной информации. Учащийся читает так не потому, что не может достичь более полного, глубокого понимания, а потому, что в данном случае оно ему не нужно.

И з у ч а ю щ е е чтение отличается от первых двух тем, что оно предполагает последующее воспроизведение полученной информации в той или иной форме (пересказ, аннотация, реферат и т. п.). С этим связано осмысление, интерпретация и запоминание в процессе чтения.

Все эти виды существуют и при чтении на родном языке. Известно, что стратегия чтения меняется в зависимости от характера текста и намерений читающего.

Каждый вид чтения характеризуется минимальным, но достаточным уровнем умений. Легче других поддаются измерению такие параметры, как темп чтения и количество понятой информации. При просмотрном чтении должно быть понято не менее 10 – 15% информации, заключенной в тексте, при ознакомительном – 75%, при изучающем – вся информация.

Каждый вид чтения требует своей методики обучения и специально составленных материалов для чтения.

При обучении чтению на русском языке иностранных учащихся рекомендуется для каждого этапа выделять определенные виды чтения в качестве основных, вырабатывать у студентов селективный подход к различным текстам. Однако на практике чаще всего можно наблюдать обучение главным образом изучающему чтению на различных этапах. Это наиболее медленное чтение, и оно непригодно для знакомства с большим объемом литературы по специальности.

Во время ознакомительного или просмотрового чтения важным становится умение ограничить в тексте существенное от несущественного, выделить главные мысли. Это умение вырабатывается лишь в результате упорной работы, так как известно стремление учащихся понять каждое слово в тексте. Надо научить их различать слова, которые неважны для понимания текста, и слова, без которых это понимание невозможно.

С чтением связана проблема развития у учащихся различных видов догадки и создания потенциального словарного запаса. В этот словарь входят слова, ранее не изученные, но доступные пониманию на основе языковой догадки. В русском языке базой для такого словаря служат производные и сложные слова, слова общего корня в русском и родном языке учащихся, новые значения уже изученных слов и слова, которые могут быть поняты из контекста. За исключением последней группы, объем потенциального словаря исчислим.

Очень важно при обучении выработать у учащихся стремление понять новое слово на основе его внутренней структуры или контекста. Усвоив основные словообразовательные модели, учащиеся при чтении выдвигают гипотезу о значении незнакомого слова на базе контекста. Если не удается понять его таким образом, прибегают к словообразовательному и морфемному анализу. Выявленное значение снова проверяется контекстом. В зависимости от индивидуальных навыков этот процесс происходит в более или менее свернутой форме [6].

К числу факторов, облегчающих догадку, относятся различные опоры как в тексте, так и вне его. Это опоры лингвистического характера (структура предложения, порядок слов, пунктуация, семантика слов, структура слова и т. п.) или экстралингвистического (широкий контекст, содержащий

сведения о событиях, близких к описываемым, общеизвестные факты, иллюстрации, сведения об эпохе и авторе данного произведения и т. п.). Надо научиться пользоваться этими сведениями для понимания данного текста.

На начальном этапе учащемуся полезно проводить все рассуждения вслух. Преподаватель обращает внимание аудитории на все этапы догадки, на ее широкие возможности. Работа по формированию потенциального словаря при правильной ее организации дает очень хорошие результаты. По данным некоторых исследователей, потенциальный словарь может превысить реальный словарь учащихся в 10 — 15 раз, что обеспечивает понимание любого иноязычного текста.

Для обучения чтению в методике выработаны специальные упражнения, имеющие целенаправленный характер.

Упражнения по выработке навыков техники чтения (выполняются вслух)

1. Фонетические упражнения, направленные на формирование произносительных навыков.

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

Я учусь.

Я учусь в университете.

Я учусь в университете на первом курсе.

Я учусь в университете на первом курсе экономического факультета.

Я учусь в Московском университете на первом курсе экономического факультета.

3. Синтагматическое членение текста с последующим прочтением его.

4. Чередующееся чтение утвердительных и вопросительных предложений.

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

6. Фонетический анализ предложений и фонетическая разметка текста (нахождение фразового ударения, смысловых групп, интонационного центра, определение типа интонационных конструкций). Упражнение сначала выполняется с помощью преподавателя, а затем самостоятельно в процессе слушания магнитофона или преподавателя.

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

8. Заучивание наизусть того же материала со слуха.

9. Выразительное чтение поэтических и прозаических отрывков.

Работа над техникой чтения рекомендуется не только на начальном, но и на продвинутом этапе, когда наблюдается заметное ослабление произносительных навыков.

Упражнения, обучающие чтению про себя

1. Упражнения, развивающие умение выделять главное: прочитать предложения сначала полностью, а затем — пропуская выделенные слова (не несущие основной информативной нагрузки); сравнить, остается ли ясным смысл предложений; подчеркнуть в предложениях (тексте) слова (абзацы), которые могут быть опущены; найти в тек-

сте главные мысли, ориентируясь на аннотацию, резюме, план; составить аннотацию, резюме, план текста.

2. Упражнения, развивающие навыки догадки на основе знания словообразования: выбрать из списка слов (текста) однокоренные слова; определить их значение; выбрать из списка слов (текста) слова с определенным аффиксом; определить значение этих слов; сгруппировать слова, обозначающие действие, деятеля (лицо или предмет), признак и т. п.; сгруппировать слова с определенным аффиксом; определить их значение.

3. Упражнения, направленные на развитие навыков догадки на основе контекста. Незнакомые слова помещаются в подсказывающий контекст.

4. Упражнения, направленные на проверку понимания¹: найти в тексте предложения, которые являются ответами на вопросы, предъявленные до или после чтения текста; ответить на вопросы, предъявленные до или после чтения текста; подтвердить или опровергнуть утверждения, изложенные в тексте; выбрать из серии предложенных ответов или утверждений те, которые соответствуют содержанию текста; составить серию вопросов к тексту; составить план, аннотацию, резюме текста; прочитать отдельные (важные в смысловом отношении) предложения вслух; найти в некоторых предложениях текста логический предикат; составить предложения с некоторыми словами из текста; объяснить значение новых слов в тексте; перевести на родной язык некоторые слова, словосочетания, абзацы; прочитать текст с определенной скоростью.

При обучении чтению с общим пониманием содержания проверка должна касаться основных мыслей текста, а не его деталей. Понимание содержания не следует смешивать со способностью учащихся к запоминанию.

5. Упражнения, направленные на увеличение скорости чтения: отрывок из текста прочитать за определенное время (сначала отрабатывается произношение отдельных слов и словосочетаний); прочитать текст про себя (преподаватель фиксирует время, затраченное каждым студентом); начать читать текст про себя (преподаватель через определенное время останавливает читающих и фиксирует объем прочитанного); в процессе чтения текста найти ответы на вопросы (время поиска ограничивается); преподаватель сообщает пункты плана, и учащиеся должны найти границы отдельных частей текста.

Упражнения, направленные на увеличение скорости чтения, выполняются вслух и про себя. В последнем случае необходимо проверить понимание текста, если он ранее не был знаком учащимся. Эти упражнения рекомендуется проводить регулярно и отмечать скорость чтения каждого учащегося, причем учитывается скорость чтения на родном языке, так как существует корреляция между скоростью чтения на родном и на иностранном языках.

Существенным при обучении чтению следует считать не только выработку умений и навыков, но и отказ от старых вредных привычек в чтении, если это продвинутый этап обучения. Такими привычками считаются: пословное чтение, замедленное чтение, преимущественное чтение вслух, склонность к вербализму и т. п. На вербализм, т. е. стремление осмыслить слово иностранного языка через слово родного языка, нужно обратить осо-

¹ Форма проверки должна быть известна учащимся — от этого зависит характер чтения.

бое внимание: его рекомендуется заменять умением связывать иностранное слово и выражение с соответствующими образами и понятиями. Поэтому сплошной перевод всего текста как способ проверки считается неудовлетворительным.

В данной лекции рассмотрены не все вопросы, связанные с обучением чтению. Неосвещенными остались проблемы индивидуализации обучения чтению, методики работы с двуязычным словарем, методической обработки материалов для чтения и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров Т. Г. Психология овладения навыками чтения. М., 1953.
2. Венедиктова Н. К. Психологические основы чтения. — В кн.: Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. М., 1972.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
4. Протасова Т. Н. Об обучении чтению на начальном этапе. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку студентов-иностранцев. М., 1974.
5. Фоломкина С. К. Зависимость видов упражнений от видов чтения. — В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1970.
6. Трушина Л. Б. Возможность раскрытия значения неизученных слов на основе словообразовательного анализа. — В кн.: Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного. М., 1975.

ЛЕКЦИЯ 4

Обучение русской письменной речи

В современной методике широко пользуются терминами „письмо” и „письменная речь” на иностранном языке. Под обучением письму следует понимать обучение графическим и орфографическим навыкам. Письмо — это „овладение графической и орфографической системами языка для фиксирования отдельных слов”, а „умение сочетать эти слова в письменной форме для выражения мыслей в соответствии с потребностями общения” называют письменной речью [1, с. 249].

Письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке.

Включение различных письменных упражнений в обучение устной речи и чтению помогает лучшему усвоению и закреплению введенного устным путем языкового материала, так как слуховые анализаторы дополняются зрительными и кинестетическими. Благодаря опоре на многочисленные и разносторонние временные связи усвоение материала становится более быстрым и прочным, а сам процесс усвоения — более легким.

Данные экспериментального обучения подтверждают, что группы, занимавшиеся по чисто устному курсу, в конце года значительно отставали от групп, где проводились комплексные занятия с устным опережением [2]. В ряде исследований доказывается, что письмо помогает запоминанию единиц речи, орфографических и грамматических форм слова [3]. Так, например, слова с написанием усваивались лучше, чем без написания (91% про-

тив 58,7%); после выполнения письменных упражнений количество ошибок на одного ученика при изучении грамматического явления снизилось в 3 – 7 раз. Существенным является эмпирический вывод о невозможности выработать навыки правильной устной речи при опоре только на устные формы работы. Представляя собой вторичное явление по отношению к устной речи, письменная речь вбирает в себя характерные черты говорения (скрытую артикуляцию звуков, интонирование), которые без письменной фиксации искажаются учащимися. Письменные упражнения в установлении звуко-буквенных соотношений помогают быстрее овладеть техникой чтения.

Нельзя не принимать во внимание индивидуальные психологические особенности учащихся. Предшествующий речевой опыт, навыки, вырабатываемые при изучении других предметов, являются важным фактором индивидуальных занятий. Если учащиеся – взрослые люди, студенты, то для них работа с книгой и ведение конспекта – привычка, выработанная годами учебы и ставшая опорой в изучении любого предмета. Лишать их этой опоры при изучении иностранного языка нецелесообразно.

Письменная речь может иметь самостоятельное значение и выдвигаться в качестве цели обучения. Конечно, в зависимости от возраста учащихся, от формы обучения, от перспективы использования иностранного языка в процессе естественного общения задачи обучения письменной речи меняются. Обычно в средней школе ставится задача научить учащихся писать частное бытовое письмо, чтобы принимать участие в переписке со школьниками из страны изучаемого языка. По-другому формулируются задачи обучения письменной речи на русском языке иностранных студентов или аспирантов, занимающихся в СССР: они должны владеть научным стилем речи, уметь составить конспект, аннотацию, резюме прочитанного, написать тезисы доклада, а также изложить результаты исследований в виде курсовой или дипломной работы. В соответствии с разными задачами видоизменяется и система упражнений по обучению письменной речи. Но выработка умений и навыков письма является начальным и необходимым этапом любой системы.

Соотношение между письмом и произношением, буквами и звуками определяется факторами письма: алфавитом, графикой, орфографией.

Алфавит устанавливает и выражает в названиях букв значение каждой буквы в отдельности без учета их сочетаний с другими буквами.

Графика определяет приемы и способы буквенного обозначения звуков речи как таковых, безотносительно к конкретным словам, их формам или частям, морфемам. Учитывается лишь характер самих звуков и их положение в словах, характер их окружения.

Орфография также определяет приемы и способы буквенного обозначения звуков речи, но делает это с учетом конкретных слов в целом, их форм или значимых частей слов – морфем: корней, приставок, суффиксов, окончаний, соединительных гласных [4].

Учащиеся, даже младших классов, приступают к изучению русской графики, имея определенные навыки письма на родном языке. Интерферирующее влияние этих навыков сказывается в двух направлениях: в самом начертании букв и в звуко-буквенных соответствиях. Так, учащиеся, использующие в качестве родного латинский алфавит, пишут некоторые русские буквы выше строки (к, t, h и др.), в то время как „внешний вид именно русского рукописного слова, в отличие от слова на латинском (наиболее

близком) алфавите, характеризуется небольшим количеством букв, выходящих за строку, причем преобладают буквы, выходящие вниз за строку” [5, с. 32]. Другим источником ошибок являются буквы, внешне сходные в русской и латинской графике, но обозначающие различные звуки: часто вместо русских букв *м, н, п* пишут соответственно *m, p, n*.

При обучении технике письма встает вопрос о соблюдении или несоблюдении требований каллиграфии. Например, нужно ли требовать от иностранных учащихся написания с наклоном вправо? Известно, что во многих европейских странах распространено прямое письмо, поэтому письмо с наклоном вызовет дополнительные трудности у учащихся. К тому же, как указывают исследователи, при построении русского слова в рукописном тексте необязательно „соблюдение косо́го наклона у самих букв” [5, с. 32].

Очевидно, при обучении написанию русских букв и слов можно считать допустимыми те отклонения от норм каллиграфии, которые наблюдаются у носителей русского языка: употребление в некоторых случаях строчных букв в качестве заглавных с одним лишь увеличением их размера, появления внутри букв новых элементов — чаще всего соединительных линий. Очень важно обучать связному письму, при котором буквы рационально соединены между собой. Это обеспечит скорость письма, что особенно необходимо взрослым учащимся.

В какой последовательности должны вводиться буквы? Если исходить только из характера русской графики и общедидактического требования „от простого к сложному”, надо вводить буквы с учетом степени возрастания трудности их написания: существуют буквы „нулевого ранга сложности” — в них исходный элемент равен букве (*г, о, с, в*); далее следуют буквы „первого ранга сложности”, объединяющие два элемента (*д, у, а*) [5]. Возможно использование комбинированного метода, при котором буквы группируются в серии по общности графических элементов (*о, а, ю, д, б, ф, я* или *и, й, ш, ц, щ, у*) [6]. Подобное введение букв возможно только в группах, где проводится предварительный устный курс, т. е. знакомство со звуками и с буквами разделено во времени. Обычно же последовательность изучения букв определяется не столько характером графики, сколько водно-фонетическим курсом.

В методической литературе рекомендуется использовать две группы упражнений, обучающих русской графике: упражнения в начертании букв (в каллиграфии) и упражнения в звуко-буквенных соотношениях. К первой группе относятся: написание элементов букв по образцу, написание нескольких строчек данной буквы по образцу, списывание текста с прописи, группировка данных вразбивку заглавных и строчных букв, воспроизведение отдельных печатных букв, написание алфавита по памяти. Наиболее распространенные упражнения второй группы: написание букв со слуха, усложненное списывание (с подчеркиванием определенных букв; с подчеркиванием слов, в которых количество звуков не совпадает с количеством букв; с подчеркиванием буквы, не имеющей звукового значения, и т. д.).

Обучение орфографии обычно не выделяется в самостоятельную область обучения письменной речи: становление орфографических умений и навыков тесно связано с общим процессом выработки умений и навыков иноязычной речи. Русская орфография устанавливает свои правила главным образом в сфере звуков функционально слабых позиций: безударных гласных, шумных звонких согласных на конце слова и перед глухими шумными и т. п. При разных методах обучения внимание, которое должно уделяться вопросу орфографии, очевидно, будет различным. При длительном

устном курсе, когда процесс усвоения „слышимого” слова значительно отделен от изучения его „видимой” формы, приходится больше времени уделять тренировке орфографических норм (необходимо время на совмещение двух образов слова). Комплексная подача языкового материала (учащийся на одном уроке слышит, читает и пишет новое слово) способствует более прочному и легкому усвоению правильного написания слов.

Как оцениваются орфографические ошибки при изучении иностранного языка? Некоторые методисты и учителя приравнивают орфографические ошибки при написании слов изучаемого иностранного языка к орфографическим ошибкам в родном языке. Это сказывается, например, в том, что по количеству орфографических ошибок оцениваются письменные работы на иностранном языке. Такой подход не представляется методически правильным. Более правильную позицию занимают методисты, считающие, что важно усвоить так называемую грамматическую орфографию (написание морфем, различных грамматических форм), которая позволяет правильно писать неограниченное количество слов. Написание же слов с традиционной орфографией учащиеся могут проверять по словарю. Русская орфография построена на морфологическом принципе, заключающемся в том, что общие для родственных слов значимые части (морфемы) сохраняют на письме единое начертание, хотя в произношении различаются в зависимости от фонетических условий. Поэтому особое внимание должно быть уделено работе над морфемными элементами слов. Запоминанию слов, написание которых основано на морфологическом принципе, способствует морфолого-орфографический анализ (выделение корневых или приставочных морфем, сопоставление с родственными словами).

Вопрос об орфографических упражнениях при обучении русскому языку как иностранному является почти совсем не исследованным и не разработанным (не установлены последовательность упражнений, их взаимосвязь с другими видами работ). Среди видов орфографических упражнений называются диктанты: зрительные (на доске записываются предложения, в которых объясняются орфографические явления, затем предложения стираются, и учащиеся должны воспроизвести их по памяти); зрительно-слуховые (предложения или слова записываются в тетрадях и на доске, написанное обсуждается); самодиктанты (воспроизведение ранее выученного текста); слуховые диктанты с предварительным анализом орфографических трудностей и др.

Для повышения интереса к орфографии рекомендуется использовать занимательные игры с элементами соревнования (например, кто быстрее составит слово из данных вперемешку букв, если указаны первая и последняя буквы и количество букв в слове). Помогает выработке орфографических навыков, запоминанию графического образа слова и решение несложных кроссвордов.

Навыки письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений и навыков. Это объясняется, во-первых, необходимостью включения большого количества анализаторов: к слухо-речедвигательным связям, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются моторные связи. Письменная речь характеризуется развернутостью, произвольностью и организованностью [7]. Развернутый характер письменной речи объясняется опосредованной связью между участниками коммуникации: если при устном общении многие детали обстановки ясны собеседникам из ситуации и не нуждаются в назывании или упоминании, то при письменном общении все должно быть подробно разъяснено в тексте.

В устном диалоге его участники могут прибегнуть к невербальным средствам коммуникации (мимике, жеста, интонации), при письменном общении они лишены этой возможности.

Произвольность письменной речи заключается в том, что пишущий самостоятельно отбирает адекватные языковые средства для выражения необходимого содержания. Кроме того, пишущий может подвергнуть написанное критическому пересмотру и изменить текст или отдельные его части в соответствии с замыслом.

Механизм создания письменного текста включает в себя следующие операции: 1) отбор слов, требуемых для данного конкретного текста; 2) распределение предметных признаков в группе предложений; 3) выделение предиката высказывания как стержневой части в смысловой организации предложения, определение системы предикативных отношений; 4) организация внутренних связей предложений в тексте. Кроме того, главным в умении составлять текст является упреждение предстоящего текста [8].

Письменная речь создается в процессе аналитико-синтетической деятельности, которая проявляется на всех уровнях: при отборе слов, распределении предметных признаков и т. п. Например, по отношению к лексике аналитическая сторона заключается в процессе отбора слов для раскрытия данной темы. Синтез состоит в распределении этих слов в системе текста. При построении взаимозависимых предложений текста анализом является дробление на предикаты, синтезом — распределение их по степени смысловой нагрузки внутри сложного предложения.

Какой языковой материал используется при обучении письменной речи? Начальный этап обучения письменной речи базируется на том же материале, что и обучение устной (письменная речь представляет собой в этот период графическую фиксацию устной). На более продвинутых этапах обучения необходимо дифференцировать материал по жанрам, в зависимости от его лингвистических особенностей. Как уже говорилось, для учащихся средних классов в качестве наиболее подходящего жанра письменной речи выбирается обычно частное бытовое письмо, близкое по стилю к разговорной речи, с наличием ряда эпистолярных формул, естественным сочетанием повествования, описания и рассуждения. При обучении старших школьников и студентов избираются жанры научной и деловой речи: написание аннотаций, резюме, тезисов, рефератов, докладов, анкет, отчетов и т. п.

Система обучения письменной речи содержит упражнения подготовительные и собственно речевые. К подготовительным относятся упражнения, направленные на отработку лексико-грамматического материала, употребление речевых образцов. Каждый из типов речевых работ имеет свои виды подготовительных упражнений. Например, для написания бытового письма важно умение ставить вопросы, умение передать информацию от первого лица. При работе по картинке необходимы упражнения, обучающие описывать внешность персонажей, детали обстановки. В процессе подготовки к сочинению могут быть использованы такие сложные упражнения, как объяснение, доказательство определенного тезиса, описание, повествование.

Обычно подготовительные упражнения в письменной речи выполняются в домашних условиях (в целях экономии аудиторного времени, которое лучше посвятить устным формам работы: известно, что скорость письма в минуту составляет приблизительно 15 — 25 слов, в то время как речь говорящего может достигать скорости 160 слов в минуту). В состав некоторых комплексов учебных пособий входит рабочая тетрадь для ученика, содержащая упражнения, выполняемые дома. В нее обычно включают сле-

дующие виды упражнений: составление диалога на основе информации, данной в монологической форме; трансформация текста в зависимости от изменения ситуации; дополнение предложений определенными деталями в соответствии с изображением на картинке; ответы на вопросы или составление цепочки фраз, раскрывающих одну тему или связанных между собой логическими отношениями. Последнее упражнение особенно важно для развития умения составлять текст.

Предложения, ничем внешне не связанные друг с другом, должны объединяться переходом мысли от единичного случая к широкому обобщению или, наоборот, переходом от общего тезиса к серии доказательств. Например, учащимся дается ситуация: „Представьте себе, что вы преподаватель русского языка. Вы ставите вашему ученику Джону „лять” и объясняете почему”. Вначале дается образец (примерный текст: „Джон любит заниматься русским языком. Каждый день он занимается дома 2 – 3 часа: читает, пишет, слушает магнитофон. Он хорошо понимает вопросы, умеет задавать их своим товарищам, быстро и правильно читает, пишет диктанты без ошибок”), а затем варьируется ситуация, в соответствии с которой учащиеся составляют свои тексты.

К числу подготовительных упражнений, развивающих навыки и умения письменного выражения мыслей, относятся различные виды диктантов, например творческие, свободные. Творческий диктант – это такой вид письменных работ, когда часть текста (начало или конец каждого предложения) диктуется учителем, а ученики самостоятельно дописывают предложения, используя заданные грамматические формы. При свободном диктанте текст читается по частям один раз, и учащиеся записывают его в тетрадь не дословно, а своими словами, или из диктуемой фразы учащиеся записывают только сочетания глагола и существительного либо существительного с прилагательным, а дома по этим сочетаниям восстанавливают текст. Конечно, эти виды работ не могут быть названы чисто подготовительными: с одной стороны, в них отрабатывается лексико-грамматический материал, с другой – при их выполнении учащиеся должны проявить способности к самостоятельному составлению письменного текста [9].

Речевыми упражнениями в развитии навыков и умений письменной речи признаются изложения и сочинения. Изложение в учебном процессе выполняет три функции: 1) контроля и закрепления языкового материала, 2) ступени для перехода к сочинению и 3) самостоятельного вида речевого упражнения. Существует три основных типа изложения: развернутое, сжатое и свободное.

Видами сжатого изложения являются краткое воспроизведение текста по заданному количеству слов, резюме (суммирование основных мыслей текста), аннотация (лаконичное обобщение содержания текста), реферат (краткое изложение содержания и выводов произведения). Учащийся, выполняя эти виды работ, должен передать содержание, пользуясь ограниченным количеством слов, выделить существенные факты, найти адекватные средства для наиболее сжатого и логичного изложения данного текста.

Распространение, разворачивание текста изложения может идти за счет введения дополнительных описаний каких-либо деталей, написания вступления, заключения к тексту, восстановления биографии героя и т. д.

Последние виды работ являются переходными к сочинению. К переходным относится и такое упражнение, как эпистолизация текста – оформле-

ние текста в виде письма. После чтения какого-либо рассказа повествовательного характера учащимся предлагается представить, что этот случай произошел с ними самими и они пишут об этом или своему товарищу, или родителям, или учителю русского языка (в зависимости от адресата должна меняться форма изложения). Эпистолизация текста может проходить в форме ситуативного упражнения (кратко описываются существенные моменты обстановки, указывается адресат, а учащиеся должны распространить текст и изложить его в форме письма). Коммуникативная обращенность этого вида упражнений положительно сказывается на развитии навыков и умений письменной речи: как показали эксперименты, учет адресата высказывания способствует формированию у школьников самоконтроля за изложением мыслей. Коммуникативная установка упражнения может усложняться: если первый раз давалось задание написать товарищу о планах совместного проведения каникул, то второй раз задание может быть сформулировано следующим образом: „Товарищ прислал тебе письмо, в котором он не соглашается с твоими планами. Постарайся в своем втором письме убедить его”.

Все методисты относят сочинения к речевым упражнениям. На начальном этапе обучения сочинение может состоять из нескольких предложений, объединенных одной темой (например, „Семья”, „Родной город”). На продвинутом этапе пишутся сочинения по кинофильму, картине, материалам экскурсии.

Важно отметить необходимость предварительной работы: учащиеся должны не только активизировать лексико-грамматический материал, но и представлять себе план сочинения, основное содержание его, начало и конец текста. Предварительная работа над домашним сочинением в классе значительно снижает количество ошибок.

Развитие письменной речи учащихся — процесс длительный, и достижение положительных результатов происходит в первую очередь под влиянием преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Миролубова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С. М., 1967.
2. Цветкова З. М. Принципы организации вводного курса при обучении иностранному языку. — В кн.: Материалы Шестого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. М., 1966.
3. Быстроновская Е. П., Персианова Н. А. Формирование навыков письменной речи — Русский язык в национальной школе, 1972, № 2.
4. Ветвицкий В. Г., Иванов В. Ф., Моисеев А. И. Современное русское письмо. М., 1974.
5. Волоцкая З. М., Молошная Т. Н., Николаева Т. М. Опыт описания русского языка в его письменной форме. М., 1964.
6. Шукин А. Н. Обучение студентов-иностранцев русской графике (к постановке проблемы). — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1973, № 13.
7. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970.
8. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи у учащихся III — VII классов. — Изв. АПН РСФСР, 1956, вып. 78.
9. Зубехина И. А., Максимова А. Л. К вопросу о системе письменных работ на начальном этапе обучения русскому языку. — В кн.: Вопросы методики преподавания русского языка иностранцам. Л., 1973.

Контроль речевых навыков и умений

Контроль и учет знаний, умений и навыков при обучении иностранному языку является необходимым компонентом учебного процесса. Вопросы контроля тесно связаны с целями и содержанием обучения.

Определять уровень владения иноязычной речью важно прежде всего для управления учебным процессом, установления соответствия между намеченными целями и достигнутыми результатами. Контроль дает возможность преподавателю рационально распределить время, необходимое для развития всех видов речевой деятельности, выявить эффективность тех или иных приемов обучения, а также правильно построить программу работы на будущее в соответствии с конечными целями обучения.

Результаты контроля являются постоянным психологическим стимулом для учащихся. Это имеет особенно большое значение во взрослой аудитории, так как данный контингент учащихся может самостоятельно менять систему занятий, делать ее более целенаправленной и эффективной.

Очевидно, что контроль — это не просто формальная констатация полученных учащимися знаний, это та „обратная связь”, которая содержит информацию о необходимости внесения изменений в учебный процесс. Для этого контроль должен соответствовать конечным требованиям и отражать постоянное приближение к этим требованиям, применяться для проверки не только знаний, но и выработанных на основе этих знаний речевых навыков и умений [1 – 3].

Однако, несмотря на очевидную важность контроля в учебном процессе, данную проблему в методике обучения иностранным языкам нельзя считать решенной. Вопрос о контроле не раз поднимался в методической литературе, но решался довольно односторонне. Как правило, имелся в виду только контроль усвоения языкового материала (лексики, грамматики, произношения) и почти не рассматривался контроль речевых умений (устной речи, чтения, письма). Кроме того, большое внимание в литературе уделялось вопросам организации контроля и приемам проверки. Сведение задач контроля только к проверке знаний объясняется тем, что усвоение языкового материала проверить проще, легче фиксировать ошибки на этом уровне, чем определить уровень развития умений и навыков, тем более что вопросы о показателях развития речевых умений и о критериях оценок еще не разработаны.

В настоящее время вопросы контроля привлекают к себе все большее внимание. Для большинства методистов ясно, что обучение иностранному языку направлено на овладение учащимися речевой деятельностью и что эта цель достигается путем усвоения определенного языкового материала и развития на этой основе речевых умений, которые должны стать объектами контроля.

В зарубежной методике контроль широко представлен разнообразными и подробно разработанными тестами.

По мнению ряда зарубежных ученых, необходимо тестировать только языковые трудности, под которыми понимаются те единицы и модели, которых нет в родном языке, или, если они имеются, то уже с иной структурой или значением [4, 5]. В тестах для проверки чтения и аудирования

ния предлагается давать только два-три предложения, содержащих определенные трудности (лексические или грамматические), и не давать длинных контекстов, т. е. фактически это не проверка умения вычленять основную информацию из прочитанного или услышанного текста, что было бы естественно при установке на практическое владение иностранным языком, а узнавание и определение значения отдельных слов и изученных конструкций [4, 5].

Текст состоит из ряда несвязанных заданий и не дает возможности проверить способность организовать мысли в логической последовательности; разные задания внутри одной и той же части теста часто неравноценны; в ряде случаев проверяется не владение видами речевой деятельности, а знакомство с фактами, реалиями; по характеру заданий тесты в большинстве своем содержат упражнения подготовительного, а не речевого характера; в большинстве тестов оценивается только рецептивное владение языком (испытуемый может выбирать, а не формулировать свои выводы или заключения из прочитанного или прослушанного); не учитывается характер сделанных ошибок; оценка не дает представления об умениях и навыках учащегося. Кроме того, хотя грамматические структуры, содержащиеся в заданиях тестов, встречаются в реальных ситуациях, перед учащимися чаще всего стоит чисто лингвистическая задача, требующая осознаваемого использования изученных речевых средств. Проверка сложных умений в тестах слабо разработана. Но метод тестирования имеет и свои положительные стороны. Тесты дают возможность за короткий срок оценить знание обширного материала и развитие различных навыков у большого количества испытуемых, легко и быстро проверить и оценить работы учащихся, бесспорна экономичность и эффективность тестов в проверке знаний пройденного материала [6].

Из сказанного можно сделать выводы: **тесты могут быть использованы как один из видов контроля при обучении иностранному языку; наиболее эффективно тесты позволяют проверить владение языковым материалом (грамматикой и лексикой).** Можно активно использовать тесты в качестве упражнений тренировочного характера во вводно-фонетическом курсе, если они будут составлены с учетом фонематической системы родного языка учащегося. Формы проверок, предлагаемые тестами по аудированию и пониманию прочитанного, можно успешно применять на начальном этапе, когда контроль должен быть дифференцирован, проверять понимание прочитанного или услышанного легче всего на основе узнавания или выбора предложенных картинок, истинных и ложных высказываний.

Однако всю систему контроля и учета владения навыками и умениями в области иностранного языка заменить тестами пока не представляется возможным из-за тех недостатков тестов, о которых уже говорилось выше. Если весь контроль свести к тестированию, то произойдет разрыв между целью обучения (практическое владение языком, т. е. владение сложными умениями) и контролем, который позволяет проверить знания в области грамматики и лексики и весьма упрощенно — навыки чтения и аудирования. Задания тестов не затрагивают такую важную сторону речевой деятельности, как вероятный выбор различных речевых единиц, который приходится осуществлять говорящему в определенных реально-коммуникативных ситуациях.

В советской методике **эффективный контроль** предусматривает в первую очередь соответствие контрольных работ конечным требованиям

и целям обучения, а цели обучения отвечают коммуникативной практической направленности обучения. Конечные требования сводятся к выработке речевых навыков и умений, необходимых и достаточных для того, чтобы дать возможность обучающемуся активно участвовать в определенной сфере языкового общения на русском языке, т. е. ввести его в ту область обмена информацией в языковом коллективе, которая соответствует его профессии или его интересам.

В практике учебного процесса контроль делится по видам на поэтапный и конечный. При определении этапов в основном учитывается организационно-временной фактор (классы в школе, курсы в институте), последовательность подачи лексико-грамматического материала, увеличение и усложнение текстового материала (звучащего и печатного), усложнение характера работы с этим материалом, расширение тематики устной речи, т. е., как правило, имеется в виду объем языкового материала. Однако в методике пока еще нет разработанной системы поэтапной качественной градации речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности.

При выделении этапов учебного процесса необходимо учитывать следующие факторы:

- 1) конечные требования по каждому виду речевой деятельности;
- 2) особенности развития каждого вида речевой деятельности;
- 3) соотношение и взаимосвязь видов речевой активности на разных этапах;
- 4) последовательность подачи лексико-грамматического материала учебника;
- 5) фактор времени, имеющий значение при формировании речевых навыков и умений;
- 6) организационно-временной фактор — продолжительность обучения учащихся.

Можно разделить всю систему работы по развитию речевых навыков и умений в чтении, аудировании, говорении и письме на определенное количество этапов, определив языковой материал каждого этапа и имея в виду конечные требования по каждому виду речевой деятельности. Деление на этапы несколько условно, но удобно, так как облегчает работу преподавателю и учащемуся, перед которыми на каждом относительно небольшом временном отрезке стоит конкретизированная для данного этапа цель, и на ее достижение направляют свои силы преподаватель и учащийся. Правильно организованная система поэтапного контроля логически завершается конечным контролем.

Для того чтобы система контроля отвечала целям, содержанию и методу обучения и способствовала эффективности обучения иностранному языку, необходимо учитывать следующие требования:

- 1) должна быть система контрольных работ, охватывающая весь учебный процесс;
- 2) ведущая форма контроля — проверка навыков и умений разных видов речевой деятельности, но она не отменяет и не заменяет проверку языкового материала, на базе которого формируются эти умения;
- 3) контрольные работы представляют собой материалы по проверке основных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма;
- 4) система контроля по этим умениям строится на основе учета внутренних законов развития данного вида деятельности и влияния других видов речевой активности на продвинутых этапах;

5) контроль отражает поэтапное формирование речевых навыков и умений и требования к уровню владения речевыми навыками и умениями на каждом из выделенных этапов в соответствии с конечными целями обучения;

6) контроль представляет собой типы заданий, которые позволяют наиболее эффективно проверять навыки и умения;

7) система контрольных работ включает критерии и нормы оценок проверяемых навыков и умений [7].

Практика преподавания русского языка как иностранного показала необходимость создания новых видов контрольных работ. На подготовительном факультете для иностранных граждан Московского государственного университета им М. В. Ломоносова была разработана система контрольных работ, проверяющей владение иностранным языком на речевом уровне [8]. Эта система имеет следующие особенности.

1. Предлагаемые контрольные работы нацелены на проверку не языковых знаний, а умений учащихся использовать полученные языковые знания в устной и письменной речи. Основные виды речевой деятельности рассматриваются как определенные виды коммуникации, при проверке их учитываются естественные психологические установки. Так, например, проверяя аудирование, следует воспитывать привычку следить за смыслом воспринимаемого, научить студента вычленять основную информацию при восприятии речи на слух, а не останавливаться на этапе узнавания и фиксирования знакомых и изученных лексико-грамматических единиц. При чтении внимание учащегося должно быть направлено на вычленение информации, представленной в тексте, а при говорении и письме — на цель и смысл высказывания, мотивированного определенными ситуациями или экстралингвистическими факторами.

2. В системе контрольных работ, охватывающих весь учебный материал, выдержан общедидактический принцип — от простого к сложному, каждая последующая проверка строится на основе предыдущей с учетом усложнения материала и форм проверок, а также на основе учета степени владения основными видами речевой деятельности. Предполагается, что контрольные работы будут проводиться регулярно. Это дает возможность систематически следить за эффективностью продвижения учащегося к конечной цели обучения.

3. Каждая проверочная работа включает материалы по проверке четырех основных видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения — монологической и диалогической речи — и письма), что позволяет преподавателю планомерно и систематически развивать все виды речевой активности и применять наиболее эффективные приемы для развития каждого из них.

В качестве примера можно взять первое контрольное задание, когда студенту предстоит выполнить ряд упражнений по основным видам речевой деятельности.

Ч т е н и е: прочитать и понять текст, не содержащий новых слов, затем отметить истинные и ложные ситуации, предъявленные после прочтения текста.

А у д и р о в а н и е:

а) выполнить простые команды;

б) прослушать новый текст (1,5 минуты звучания), составленный на базе изученного лексико-грамматического материала, и выбрать из трех картинок одну, соответствующую прослушанному тексту.

Г о в о р е н и е: а) монологическая речь — составить небольшой рассказ, который должен явиться вариантом одной из изученных тем, предварительно познакомившись с подробным планом по этой же теме; б) диалогическая речь — принять участие в диалоге с другим студентом, опираясь на материал ситуативных картинок.

П и с ь м о: ответить на вопросы по содержанию картинки „Семья” и составить рассказ по предложенной ситуации.

Подобное деление сохраняется в каждой контрольной работе. На начальном этапе контроль дифференцирован: для проверки одного вида деятельности не подключаются другие, в то время как на продвинутом этапе учитывается взаимное влияние речевых умений основных видов деятельности и контроль перестает быть строго дифференцированным. Так, чтение, например, становится материалом для проверки говорения, прослушанный материал излагается письменно.

4. В системе проверочных работ сделана попытка сформулировать тот комплекс речевых навыков и умений, которым должен овладеть студент к концу каждого этапа, т. е. был определен поэтапный уровень владения основными видами речевой деятельности.

Рассмотрим, например, поэтапные требования к чтению. При выработке поэтапных требований учитывались прежде всего конечные цели обучения. На последних экзаменах студент должен уметь прочитать новый сюжетный или описательный текст объемом в 3 — 4 машинописных страницы за 15 минут, вычленив основную информацию. Кроме того, он должен понять научный текст, связанный с его будущей специальностью (1 страница), вычленив основную информацию и кратко изложить ее. Как общелитературный, так и научный текст содержит определенное количество новых слов (до 7 на страницу), которые не должны затруднять понимание смысла или должны быть поняты из контекста.

В процессе составления контрольных заданий по чтению необходимо учитывать трудности, которые приходится преодолевать учащимся: название лексико-грамматического материала; пассивное восприятие текста; неумение предвидеть дальнейшее построение фразы; отсутствие понимания параллельно с движением глаз по строке; неумение догадываться о значении слова по составляющим его элементам, по контексту; неумение пропускать неключевые слова, чтобы понять общий смысл текста.

При определении поэтапных требований к чтению учитывались и такие показатели, как увеличивающийся объем предлагаемого материала, нарастание трудностей вследствие усложнения лексико-грамматического и сюжетно-смыслового материала, определенная степень адекватности понимания прочитанного. Исходя из того, что в конечном итоге студенты должны научиться работать с литературой по специальности и конспектировать ее, предъявлялись требования к умению вычленив основную информацию из текста и представить ее конспективно. На всех этапах основной была установка, что текст — это источник информации, и все виды проверки направлены на контроль понимания читаемого.

При выработке поэтапных требований к аудированию предполагалось, что конечными целями будут следующие: умение вычленив основную информацию из любого звучащего текста, умение слушать и понимать лекцию и кратко записывать ее. Необходимо было также учитывать те психологические особенности процесса аудирования, которые могли представлять трудности при обучении. От этапа к этапу усложнялись требования к навыкам и умениям аудирования по следующим показателям: дли-

тельность звучания, трудности текста (лексические, смысловые), правильность и точность понимания услышанного.

Объектами контроля при проверке монологической речи являлись качественные и количественные показатели. В качественных показателях учитывалось разнообразие имеющихся в активном запасе речевых единиц, логическая стройность высказывания, применение известных единиц речи в различных ситуациях; в количественных — число предложений, которые могли сказать учащиеся в связи с темой, картинкой, ситуацией. Кроме того, при формулировании поэтапных требований к монологической речи учитывалось следующее: речь подготовлена по содержанию и по форме; содержание речи известно, но речь не подготовлена с точки зрения формы; речь не подготовлена ни с точки зрения содержания, ни с точки зрения формы.

Каждая контрольная работа представляет собой завершающий этап работы учащихся, т. е. завершающий этап деятельности студентов по применению полученных ими знаний, навыков и умений. Таким образом, проверочная работа объединяет в себе контроль с дальнейшим развитием данных навыков и умений. Контрольные работы позволяют определить единые требования на экзаменах, которые являются логическим продолжением системы проверок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветкова З. М. О путях прогностического определения способностей и учета знаний при обучении иностранному языку. — В кн.: Материалы Седьмого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. М., 1967.
2. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. М., 1970.
3. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Миролюбова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С. М., 1967.
4. Lado R. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. Longmans, 1961.
5. Lado R. Testing Control of the Structure of a Foreign Language. Ann Arbor, 1963.
6. Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе. (Языковые тесты: теория и практика). Таганрог, 1972, вып. 1; 1974, вып. 2.
7. Зыкина М. И., Нахабина М. М., Шипице Л. В. Сборник контрольных работ по проверке речевых навыков и умений. М., 1971.
8. Нахабина М. М., Шипице Л. В. Проверка речевых навыков и умений на материале обучения студентов-иностранцев русскому языку. — В кн.: Поиски оптимальных путей управления учебным процессом. М., 1973.

ЛЕКЦИЯ 6

Технические средства в обучении русскому языку как иностранному

Технические средства в обучении русскому языку рассматриваются нами в двух аспектах: во-первых, как средства обучения языку и речи, во-вторых, как средства массовой коммуникации.

Технические средства обучения используются там и тогда, где и когда процесс обучения без них оказывается не столь эффективным. В овладении

устной речью на изучаемом языке они имеют явные преимущества: а) дают возможность обучать устной речи не по письменным источникам (учебникам, пособиям и т. д.), а на материале звучащей речи, сохраняя способы и средства ее реализации (произношение, интонацию, темп и т. д.); б) позволяют использовать аудиовизуальные материалы для обучения слушанию и говорению с помощью разного сочетания речи и изображения; в) создают условия для обучения не только языковому материалу, но и модели динамического поведения, которая различна у людей, говорящих на разных языках; г) обеспечивают усвоение материала, позволяя управлять процессом обучения, создавать проблемные ситуации и оптимальные условия для усвоения; д) дают возможность одновременного массового охвата учащихся.

Технические средства используются при обучении разными методами. Мы рассматриваем их роль и место в обучении по сознательно-практическому методу [1].

Использование технических средств, как уже было сказано, особенно эффективно при обучении устной речи.

Устная речь неоднородна: понять и выразить мысли одним предложением и высказаться на тему — это не одно и то же. Усложняющуюся структуру смысловых связей отражают разные уровни высказывания — простое (мысль выражена одним предложением), ситуативное (описание того, что есть в данной ситуации), тематическое (любой текст).

Каждое из высказываний требует решения разных задач. Так, для простого высказывания нужны прежде всего автоматизмы, поиск слова, языковой формы; для ситуативного, кроме норм языка и выбора варианта для более точного выражения мысли, необходимо определение логической последовательности входящих в него простых высказываний; для тематического, которое состоит из простых и ситуативных высказываний, объединенных общностью темы, требуется комплексное решение перечисленных задач в целях доказательного описания, рассуждения, оценки.

Рассмотрим роль технических средств в овладении речевым действием по уровням устных высказываний [2].

Простое высказывание является учебной речевой единицей начального этапа обучения. Оно отрабатывается и изолированно, и как составная часть высказываний более высоких уровней (ситуативного и тематического). Простое высказывание регулируется нормами языка, поэтому главная задача этапа — формирование автоматизмов. Эффективность этой работы зависит от управления обучением.

Основными характеристиками управления являются заданная последовательность изучаемого материала и обеспечение обратной связи. Однако в практике обучения управление нередко ограничивают только первым параметром. В результате создаются учебные материалы, использование которых не обеспечивает ожидаемого результата.

Как известно, для всякого обучения действиям особенно важным оказывается установление обратной связи в любой форме, т. е. в поступлении от глаз, рук или других „источников” сведений, которые говорят учащему о том, как успешно идет обучение. Обратная связь влияет на формирование условного рефлекса, являющегося основой автоматизированных действий, в том числе речевых, языковое оформление которых не осознается в процессе общения.

Информация при общении может подаваться двумя способами: линейным (последовательная организация сигналов) и структурным (одно-

временная подача сигналов в границах одного поля, например в кадре кино). Как тот, так и другой способ удовлетворяет первому параметру управления, т. е. позволяет задать определенную систему учебного материала. Однако установить обратную учебную связь при структурном способе, не нарушая самой информации, нельзя. Это имеет и психофизиологическое обоснование: линейный способ передачи информации вызывает условно-рефлекторные реакции, а структурный способ, предполагая вероятностное прогнозирование событий, вызывает ориентировочные реакции.

Таким образом, целям управления обучением удовлетворяет линейный способ предъявления материала, который позволяет отрабатывать каждую группу сигналов и изолированно, и объединенно. Когда задачей обучения является только чтение, материал в линейной последовательности предъявляется в печатном виде. В целях обучения устной речи этого, безусловно, недостаточно. Как нельзя обучать письменной речи по звучащим материалам, так нельзя обучать устной речи только по письменным источникам.

Для обучения устной речи необходимо обращение к техническим средствам, которые могут осуществлять обратную учебную связь на уровне всех характеристик устной речи (произношение, интонация, темп и т. д.). Из технических средств передавать информацию линейным способом, а также осуществлять обратную учебную связь без нарушения восприятия информации позволяют технические данные магнитофонов и обучающих машин, которые и используются как помощники в работе по формированию автоматизмов. Они дают возможность каждому учащемуся получить обратную связь индивидуально (с помощью ключей) и в зависимости от результата работать в необходимом для формирования навыков индивидуальном темпе.

Эффективность использования магнитофонов и обучающих машин определяется прежде всего системой соответствующих учебных пособий.

Звуковые пособия, созданные для выработки автоматизмов, представляют собой лабораторные работы, связанные с изучаемым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим).

Упражнения в звуковых пособиях предусматривают отработку постепенно усложняющихся операций. Соответственно усложняются и предполагаемые задачи:

- 1) прослушивание простых высказываний с целью понимания содержания, а также анализа фонетических, лексических и грамматических правил;
- 2) повторение в паузы отдельных элементов (звуков, интонационных образцов, слов и словосочетаний), которое выполняется по двухкомпонентной схеме: устное задание (стимул) — повтор в паузу (реакция), или трехкомпонентной: устное задание — повтор в паузу — ключ;
- 3) отработка лексико-грамматического материала, а также выполнение заданий творческого характера по четырехкомпонентной схеме: устное задание — повтор в паузу — ключ — повтор ключа.

Магнитофон и обучающая машина дают возможность учащемуся, пользуясь ключами разных видов, установить относительную внутреннюю обратную связь, внешне проявление которой заключается в самостоятельном исправлении ошибок. И в этом первое преимущество использования технических средств обучения — магнитофона и обучающих машин — на этапе формирования автоматизмов.

При групповом обучении процесс усвоения материала и овладения действием остается индивидуальным. Снять это противоречие помогают магнитофон и обучающие машины, если звуковые пособия предусматри-

вают различные варианты одной и той же программы с учетом индивидуальных способностей учащихся.

Индивидуализация обучения может осуществляться, на наш взгляд, следующим образом: перед учащимся ставится задача, решить которую предлагается на одном из трех вариантов. Второй и третий варианты предполагают снятие трудности. Не сумев решить задачу в первом варианте, учащийся обращается к материалу, в котором сняты определенные трудности. Не справившись с задачей и на этом материале, он обращается к самому легкому варианту [3]. Такое видоизменение одной и той же информации с сохранением в каждом из вариантов единой задачи возможно за счет нахождения в предполагаемом материале общих признаков, закономерностей, ограничений, связей и отношений.

Приведем другой пример. У учащихся с разными видами памяти — слуховой, зрительной и моторной — процесс запоминания проходит по-разному. Психологами доказано, что в успешном обучении речевым действиям большую роль играет хорошо развитая слуховая память. Поэтому задача на запоминание в варианте первой сложности предлагается аудитивно, второй сложности — аудитивно и визуально (опора на кадр с напечатанным текстом), третьей сложности — аудитивно, визуально и двигателью (учащиеся в интервал записывают услышанное).

На основании выполненного варианта преподаватель судит о конкретных затруднениях учащегося, его индивидуальных особенностях и корректирует работу, т. е. устанавливается внешняя обратная связь от учащегося к преподавателю. И в этом второе преимущество магнитофона и обучающих машин в работе по формированию автоматизмов.

Использование магнитофона и обучающих машин позволяет вынести тренировочные упражнения и контроль за рамки урока. В этих упражнениях автоматизированы подача задания, объяснение ошибки, что дает значительный выигрыш во времени. Экспериментально установлено, что учащийся тратит в обычных условиях на 10 вопросов от 2 до 6 минут, при использовании технических средств он выполняет от 40 до 80 заданий за 25 минут.

Тренировочные упражнения в звукозаписи — прослушивание, повторение, различение, изменение, подстановка — существенны при выполнении первичных операций. Однако, предъявляя эти упражнения, необходимо давать инструкции-команды, активизирующие мыслительную и речевую деятельность учащихся.

В звуковых пособиях можно встретить такие команды: „Слушайте”, „Слушайте и понимайте” и т. п.

Инструкция „Слушайте”, если и активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся, то на очень короткое время. Она не указывает на результат, конечную цель действия. Это пассивное слушание, которое определяется только состоянием слухового анализатора. Для того чтобы слушание было активным, оно должно быть осмысленным: учащиеся должны знать, что им нужно услышать.

В инструкции „Слушайте и понимайте” указание на результат действия („понимайте”) теряет всякий смысл: учащиеся просто не знают, какие действия предполагает команда „понимайте”. Целесообразна инструкция, которая указывает на конкретное действие и его результат, например: „Слушайте предложения, повторяйте их, заменяя активную конструкцию пассивной” или „Прослушайте текст, передайте одним предложением главную мысль”.

Коммуникативные упражнения в звукозаписи — это следующий этап формирования автоматизмов. После актуального осознания языковых правил коммуникативные упражнения помогают отвлечь внимание учащихся от оформления высказывания, переключить его на содержание. В этих упражнениях изучаемое включается в ситуацию, которая требует таких типичных для реального общения форм, как вопрос диктора и ответ обучающегося, обмен репликами между ними, постановка вопросов диктору, переспрос и т. д.

В коммуникативных упражнениях с ключом возможны следующие инструкции-команды: „Выразите просьбу (приказ и т. п.) по поводу услышанного“, „Попросите собеседника совершить (или не совершать) названное действие“, „Сообщите о том, что названное действие выполняется (было или будет выполнено)“ и др. Задания упражнений ставят учащегося в условия, с которыми он встретится в реальной ситуации общения.

Итак, целесообразность использования магнитофона и обучающих машин на этапе формирования простого высказывания мы видим в том, что устанавливается обратная связь, индивидуализируется процесс обучения, экономится время при контроле и выносится за рамки урока тренировки, в результате чего освобождается время для творческой работы с преподавателем и, следовательно, интенсифицируется учебный процесс.

К звуковым пособиям предъявляются определенные требования, из которых мы хотели бы отметить следующие: необходимо выдерживать соотношение длительности стимулов, пауз, а также темпа речи диктора.

Данные психологов позволили установить, что оптимальная длительность стимула 8—10 слов (4—6 секунд звучания), длительность пауз для выполнения задания в 1,5 раза больше звучания стимула (а в начале работы в 2 и даже 2,5 раза). Темп речи диктора должен соответствовать среднему темпу речи носителей языка (4—5 слогов в секунду).

До сих пор мы говорили о технических средствах, которые обеспечивают слуховое восприятие. Однако как в общении мы пользуемся слуховой и зрительной информацией, так и в обучении они дополняют друг друга [4].

Зрительная наглядность в обучении может выступать в двух функциях — обучать знаниям и обучать системе действий.

Простое высказывание регулируется нормами языка, поэтому необходима наглядность, обучающая знаниям. Учащемуся нужны знания, во-первых, о том, какими языковыми знаками представлены предметы действительности, во-вторых, как с помощью этих знаков построить высказывание. Естественно, что для разных целей требуется и разная наглядность: абстрактно-графическая для сообщения языковых правил и предметно-изобразительная для семантизации слов.

Однако в учебных пособиях эти задачи не расчлняются, их пытаются решать с помощью предметно-изобразительной наглядности, причем предусматривается семантизация не на уровне слова, а на уровне структуры высказывания.

Предметная наглядность некоторых картинок не семантизирует содержания высказывания и тем более не сообщает знаний о том, как его построить. Подобная предметная наглядность на этапе осознания языковых правил является даже вредной: она отвлекает внимание учащегося от оформления высказывания, мешает его усвоению.

Абстрактно-графическая схема помогает объяснять языковое правило. Она однозначна и в то же время не связывает жестко речевой образец с конкретной ситуацией, что позволяет наполнять ее разной лексикой.

Предметно-изобразительная наглядность — картинки, кадры диафильма, диапозитивы — на уровне простого высказывания целесообразна, во-первых, в упражнениях для наполнения абстрактно-графической схемы новой лексикой, которая задается зрительно, во-вторых, при введении новой структуры в круг изученных ранее. Предметно-изобразительная наглядность в этом случае помогает поставить учащегося в такие условия, когда по зрительной подсказке содержания он должен дать нужное языковое оформление.

Таким образом, предложенная нами последовательность использования технических средств для формирования простого высказывания выглядит так:

абстрактно-графические схемы и таблицы для объяснения языковых правил,

магнитофон и обучающие машины для автоматизации речевых операций и действий,

картинки, кадры диафильма, диапозитивы для переключения внимания с оформления высказывания на его содержание.

Цель использования технических средств в том, чтобы у учащегося сформировался наглядный образ (образ по памяти, образ по представлению) простого высказывания.

Ситуативное высказывание является учебной речевой единицей среднего этапа обучения. Оно состоит из простых высказываний, которые объединены общностью ситуации. Как уже говорилось, простое высказывание регулируется нормами языка. Поэтому при овладении ситуативным высказыванием остаются задачи формирования автоматизмов в речи, отбора из долговременной памяти языковых средств, выбора варианта для выражения мысли. Однако решение их переходит на более высокий уровень и сочетается с новыми задачами.

Содержание ситуативного высказывания раскрывается через совокупность мыслей простых высказываний. От организации их в определенной логической последовательности зависит понимание ситуативного высказывания. Следовательно, при овладении им решаются задачи оформления отдельных мыслей как частей единого целого.

В практике работы можно встретиться с таким фактом: учащиеся, умеющие оформить мысль на уровне простого высказывания, затрудняются выразить ту же мысль в ситуативном высказывании. Это и понятно: при осуществлении ситуативного высказывания их внимание сосредоточивается на содержании, на определении логической последовательности простых высказываний для того, чтобы выразить мысль.

Для понимания сообщения или в процессе высказывания необходимо удерживать в памяти всю информацию до тех пор, пока высказывание не будет закончено. В начале работы над ситуативным высказыванием не ставшее еще автоматизированным оформление также находится под контролем внимания. В результате этого создается трудная психологическая ситуация распределения внимания на два объекта и перегрузка оперативной памяти.

Технические средства могут снять эту перегрузку. Учить использованию языковых норм в высказывании более высокого уровня, т. е. оформлению мыслей и определению их логической последовательности в ситуа-

тивном высказывании, помогают технические средства, которые позволяют задать содержание зрительно-линейно-структурным способом: сюжетные картинки, диапозитивы, диафильмы.

Зрительная опора, которую дают эти учебные пособия, освобождает оперативную память от необходимости хранить содержание начатого высказывания, а линейно-структурная организация материала обеспечивает его логическое построение.

Структурная организация одного кадра (одной из сюжетных картинок) дает опору для содержания простого высказывания, линейная связь кадра со следующим позволяет учесть оформлению мыслей, заданных в определенной логической последовательности. В результате этого учащийся получает возможность сосредоточиться только на описании содержания, которое он воспринимает зрительно, переводит его в код слов, выбирая модели из числа изученных и определяя их логическую последовательность.

В работе с опорой на сюжетные картинки, диафильмы, диапозитивы у учащихся возникает представление о том, как надо осуществлять ситуативное высказывание. Это представление (наглядный образ описания) готовит отключение зрительных опор, когда говорящий (слушающий) начинает следить только за содержанием, а само описание проходит на основе полученного опыта.

Переход к описанию по представлению (задание с опорой на образы памяти, воображения) осуществляется в постепенно усложняющихся упражнениях. Мы приводим некоторые из них.

1. Упражнения на развитие языковой „фотопамяти” и автоматизацию языковых структур.

После просмотра нескольких кадров озвученного диафильма учащимся предлагается по схемам речевых структур и опорным словам, данным к каждому кадру, восстановить высказывание. Первый учащийся воспроизводит высказывание к первому кадру, второй — к первому и второму, а последний — целиком.

2. Упражнения на выбор языковых средств для оформления содержания, заданного кадрами в определенной логической последовательности.

После просмотра озвученного диафильма проводится повторный просмотр по частям. К каждой части предлагается обобщающий несколько кадров вопрос, отвечая на который учащиеся озвучивают кадры в заданной ими логической последовательности. Работа над смысловыми частями, входящими в состав ситуативного высказывания, подготавливает озвучивание всего диафильма.

3. Упражнения, готовящие к ситуативному высказыванию без зрительной опоры (по представлению):

- а) озвучивание диафильмов после немого варианта;
- б) пересказ содержания диафильма в сокращенном виде (зрительная опора отключена);
- в) озвучивание всего диафильма после просмотра фабульно-опорных кадров, которые помогают догадаться о содержании всего диафильма;
- г) выборочный пересказ только того нового, что учащиеся узнали из диафильма (новый материал должен представлять собой законченный смысловой отрывок);

д) коллективное комментирование немого варианта диафильма на базе заданных для домашнего чтения отрывков текста на тему диафильма. Каждый учащийся подключается как комментатор, когда появляются кадры, несущие информацию о прочитанном им отрывке.

Такие виды работы формируют наглядный образ описания. Переход на уровень представления может оказаться трудным, поскольку учащемуся надо удерживать в памяти содержание высказывания и его логическую последовательность. Целесообразно из этих двух трудностей сначала исключить одну: снять опоры для логической последовательности высказываний, но сохранить заданное зрительно содержание. Сделать это могут те технические средства, которые передают информацию только структурным способом, — картинки, кинофрагмент, киносюжет. Предметно-изобразительная наглядность этих пособий перестает быть опорой содержания, а лишь задает ситуацию для описания. Конечно, это можно сделать и аудиативно с помощью магнитофонов, но для создания ситуации средствами ее описания надо значительно больше времени, чем это можно сделать средствами зрительной наглядности. По данным психологов, для представления словесно созданной ситуации требуется 2,4 секунды, для восприятия реальной — 0,4 секунды. Соответственно изменяется в этом диапазоне и восприятие ситуаций, заданных картинками, диафильмами, фильмами.

Фильм ближе к реальной ситуации, так как ситуация в нем дана в динамике: зрительные образы фильма отличаются одномоментностью и широтой охвата ситуации, что важно для целостного восприятия и понимания изображенного. Не менее важна и способность зрительной системы к быстрому чередованию оценки ситуации с детальным анализом ее элементов. Поэтому использование учебных фильмов с целью задать ситуацию для описания и для знакомства со страной изучаемого языка особенно важно в конце работы над ситуативным высказыванием.

Решать мотивационно-побудительные и познавательные задачи полагает учебно-страноведческий фильм. Если исходить из традиционных занятий, то учебно-страноведческие фильмы в овладении устной речью должны занять место текста как источника информации, языковое оформление которой воспринимается подсознательно. Информация фильмов должна быть познавательной и необходимой для общения в разных ситуациях.

В кинофильмах, как и в текстах, информация о языке присутствует в скрытой форме: не говорится о правилах построения высказывания, не предлагается обработка грамматических категорий; все эти задачи потенциально возможны и привносятся в учебный процесс до и после просмотра фильма.

В учебных фильмах информация (слуховая и зрительная) ограничена лексико-грамматическими возможностями учащегося. Речь и изображение сочетаются в основном по принципу „слышу, но не вижу”, „вижу, но не слышу”, „говорю, что слышал и видел”.

Кинофильмы, как и тексты, отражают динамику становления умений (в данном случае аудирования и говорения). Устраняется одна трудность за другой, что сказывается на разном сочетании речи и изображения, на отборе, организации материала [5–7].

По сравнению с текстом кинофильмы в обучении речи имеют очевидные преимущества. За единицу времени учащийся получает значительно

больше информации в связи с тем, что она задана в разных модальностях – зрительной и слуховой. Кинематографу не надо времени на описание ситуации – экран открывает ее в одно мгновение. Динамическое изображение позволяет услышать и увидеть, как говорят носители языка в конкретных ситуациях, позволяет учить пониманию и использованию паралингвистических компонентов как элементов семантики, отсутствующих в языковой структуре, позволяет ввести страноведческую информацию. Фильм готовит переход от ситуативного к тематическому высказыванию.

Методика работы с фильмом предполагает поэтапную отработку простого, ситуативного и тематического высказывания. Поэтому, рассматривая работу над ситуативным высказыванием, связанную с фильмом, мы будем говорить и о простых высказываниях, составляющих ситуативное, и о тематическом, в которое входят ситуативные.

Первое занятие предусматривает подготовительную работу, в результате которой должны быть сняты трудности языкового и страноведческого характера. Для этого преподаватель знакомится с монтажным листом и словариком к фильму. В зависимости от целей и условий обучения определяются конкретные виды подготовительной работы: чтение специально подобранных текстов, сообщения преподавателя и учащихся, просмотр диапозитивов и диафильмов, тематически связанных с данным фильмом, и т. д.

Знакомство с фильмом начинается с его просмотра, перед которым дается установка на общее понимание содержания. После просмотра преподаватель с помощью вопросов проверяет, насколько понято содержание фильма, и активизирует ранее изученный языковой материал. Затем следует вторичный просмотр с установкой на полное понимание и осмысление словесного ряда фильма. На этом этапе работы над фильмом предполагается широкое обращение к упражнениям как речевого, так и языкового характера на уровне простых высказываний, взятых непосредственно из фильма, повторение их, замена синонимичными, восстановление высказывания по опорным словам, глаголам и т. д.

Этот этап работы завершается прослушиванием фонограммы фильма во внеаудиторное время. В процессе прослушивания учащиеся восстанавливают по фонограмме зрительный ряд. В слабо подготовленных группах можно использовать печатный текст фонограммы. В более сильных группах печатный текст не дается, учащиеся при прослушивании фонограммы записывают ее содержание.

Второе занятие начинается с просмотра фильма. Его цель – проверить правильность зрительных ассоциаций, которые возникли при работе с фонограммой, и закрепить текст за зрительным рядом. Перед просмотром фильма учащиеся получают задание синхронно проговаривать про себя текст фильма. Такое проговаривание способствует выработке не только навыков правильного произношения, но и темпа, интонации русской речи, а также запоминанию дикторского текста. Затем предлагаются упражнения на уровне ситуативных высказываний, ограниченных конкретными материалами фильма: описание ситуации, в которой что-то произошло или звучали приведенные диалоги, высказывания; составление диалогов, исходя из ситуаций фильма; краткий пересказ отдельных эпизодов, исходя из ситуаций фильма; краткий пересказ отдельных эпизодов и т. д. Цель упражнений – подготовить учащихся к восстановлению фонограммы фильма и расширению ее за счет не охваченного текстом зрительного ряда. Затем следует просмотр фильма в немом варианте с установкой на озву-

чивание „для себя” — воспроизведение про себя фонограммы, расширение ее за счет зрительного ряда, описание которого не дано в дикторском тексте. Для проверки и коррекции по озвучиванию „для себя” целесообразно выборочное комментирование вслух отдельных кадров и даже отдельных эпизодов. При этом отбираются кадры, несущие смысловую нагрузку, а также кадры, зрительный ряд которых не охвачен текстом, но важен для понимания фильма.

Во внеаудиторное время учащимся предлагается составить собственный текст к фильму, широко охватывая зрительный ряд и включая оценочные моменты. Если учащиеся знакомы с лексико-стилистическими и синтаксическими особенностями разговорной речи, текст может быть составлен в виде не только монолога, но и диалога.

Третье занятие начинается с озвучивания учащимися немого варианта фильма. Затем следует обсуждение проведенного озвучивания. При оценке составленного текста учитывается ситуативная соотнесенность высказываний, а также умение вложить необходимую информацию в отведенное время без нарушения естественного речевого потока. Полезно также провести обсуждение содержательной стороны фильма. С этой целью предлагаются упражнения, стимулирующие тематические высказывания, которые выходят за рамки ситуативной наполняемости фильма: выразить и обосновать свое согласие (несогласие) с героем фильма, убедить в своей правоте собеседника, дать характеристику героев фильма, определить, о чем этот фильм, и т. д.

Заканчивается работа над фильмом подготовкой учащихся во внеаудиторное время к тематическому высказыванию, предлагающему более широкое, чем в фильме, раскрытие темы.

Предложенная методическая схема может быть реализована на конкретном материале фильма.

Одним из очень важных, но совсем не используемых видов работы является, на наш взгляд, восприятие (и описание) информации, которая сначала подается визуально, ее продолжение — аудитивно (или в печатных материалах), затем на уровне фильма опять визуально и т. д. Это готовит переход к восприятию только аудитивной информации, формирует наглядный образ описания, образ по представлению.

Магнитофон, радио позволяют перейти к восприятию учебной информации без опоры на зрительную наглядность. Постепенно усложняющиеся трудности этой работы аналогичны тем, которые мы предложили в системе упражнений с диафильмами (воспроизведение по смысловым отрезкам, краткий пересказ только главного содержания, расширение высказывания и т. д.).

Таким образом, как в общении зрительная и слуховая информация дополняют друг друга, так и в обучении иностранному языку они выступают в единстве, но каждая из них помогает решать разные задачи и предопределяет использование разных технических средств.

Предложенная нами схема применения технических средств на этапе формирования ситуативного высказывания выглядит так:

сюжетные картинки, диафильмы, диапозитивы как опора для содержания высказывания и логической последовательности его;

картинка, кинофрагмент, киносюжет как опора для содержания высказывания без заданной последовательности его построения;

учебный фильм в познавательных и мотивационно-побудительных целях;

учебный фильм, звукозапись (или текст), фильм и т. д., в которых зрительная и слуховая информация чередуются, не повторяя друг друга, а продолжая повествование;

магнитофонные записи, учебные радиопередачи как источники информации без зрительной опоры.

Цель использования технических средств в том, чтобы у учащегося сформировался образ ситуативного высказывания.

Тематическое высказывание является учебной речевой единицей завершающего этапа обучения. Оно состоит из простых и ситуативных высказываний, объединенных общностью предмета или темы.

Простое высказывание отвечает на вопрос, в каких связях находится предмет высказывания, ситуативное — что есть в данной ситуации, тематическое — о чем это высказывание. Тематическое высказывание раскрывается через мысли составляющих его высказываний.

Если при овладении простым высказыванием решаются задачи формирования автоматизмов, отбора языковых средств для выражения мысли, а при овладении ситуативным, кроме указанных, решаются задачи выбора варианта для более точного выражения мысли и определения логической последовательности составляющих его высказываний, то при овладении тематическим высказыванием необходимо комплексное решение задач для доказательного описания, оценки, рассуждения.

При обучении простым и ситуативным высказываниям используется слуховая и зрительная наглядность, которая позволяет непосредственно соотносить речевой образ с объектами реальной действительности. При овладении тематическим высказыванием мы не можем непосредственно соотносить речевой образ с объектом действительности. Это соотношение происходит опосредованно, логически. Поэтому слуховая и зрительная наглядность используется не как опора построения тематического высказывания, а как источник информации.

Для этого целесообразно обращение к учебно-страноведческим, научно-популярным и документальным фильмам, телепередачам, магнитофонным записям, радиопередачам, художественным фильмам и картинам.

Учебно-страноведческие, научно-популярные и документальные фильмы особенно эффективны при переходе от работы над ситуативным высказыванием к работе над тематическим.

Учебно-страноведческий фильм, ограниченный рамками изучаемого материала и предусматривающий решение учебных задач, очень близок по своему построению к научно-популярному и документальному фильмам. Он готовит переход к восприятию этих источников информации. Небольшой объем научно-популярных и документальных фильмов (10—20 минут), тематическое разнообразие, четкое построение, восприятие учащихся, подготовленное учебно-страноведческим фильмом, — все это обуславливает возможность использования их при завершении работы над определенной лексической темой. Научно-популярные и документальные фильмы позволяют учить тематическому высказыванию, поэтапно отработывая составляющие его высказывания более мелких уровней. Методика этой работы аналогична описанной выше в разделе работы над ситуативным высказыванием по учебно-страноведческому фильму.

Теле- и радиопередачи как источники информации — это следующая ступень в обучении тематическому высказыванию. Восприятие телепередач облегчается тем, что экран дает возможность имитировать контакт-

ную речь: мы не только слышим, но и видим своего собеседника-диктора, его артикуляцию, мимику, жест, чувствуем обращенность речи к нам. Естественно, что подбор передач к изучаемой лексической теме проще и легче решается, когда обучение идет в стране изучаемого языка, в условиях другой страны могут быть использованы учебные телепередачи [8].

Восприятие радиопередач подготавливается всей системой работы и постепенно усложняется за счет расширения тем. Подготовка к восприятию радиопередач может осуществляться в языковых лабораториях с помощью звуковоспроизводящей техники, а также путем восприятия облегченного варианта радиопередач в радиофицированных для учебных целей аудиториях.

Однако даже после очень хорошей подготовки не сразу наступает понимание речи диктора, его темпа, дикции. Обычно понимание начинается с наиболее легких по содержанию тем (погода, новости, спорт и т. д.), с уровня отдельных простых высказываний. Затруднение вызывает определение мысли тематического высказывания, так как учащиеся привыкли соотносить речевой образ простых и ситуативных высказываний с конкретными объектами действительности или их совокупностью, а предмет тематического высказывания — это и логическая абстракция.

Для раскрытия содержания тематического высказывания целесообразно обращение к анализу — вычленению высказываний более мелких уровней и упрощению их. В этих целях прослушивание передач проводится в аудитории. Не понятые учащимися высказывания записываются на доске, после чего предлагается упростить их, попытаться выразить ту же мысль во всех возможных вариантах.

После неоднократно проведенного в аудитории анализа учащиеся используют схему-образец в самостоятельной работе до тех пор, пока необходимость в анализе не отпадет.

Однако при овладении тематическим высказыванием нельзя ограничиваться только анализом высказываний более мелких уровней. Необходимо учить целостному восприятию тематического высказывания при оценке и анализе входящих в него составных частей. Этим требованиям удовлетворяет зрительное восприятие и прежде всего эстетическое.

Структура эстетического восприятия значительно сложнее просто зрительного. Она предполагает эстетическое отношение к произведению искусства, включающее познавательную мотивацию и целый спектр эмоциональных переживаний. Главным психологическим моментом эстетического восприятия является не установление значений изображенного, а извлечение и переживание личностного или жизненного смысла. При обучении речи это создает условия для самостоятельных мотивированных высказываний, а эмоциональный спектр снимает психологический барьер боязни речи на изучаемом языке. Поэтому следующий этап овладения тематическим высказыванием связан с использованием художественных фильмов, картин. В работе с ними словесно оформляется не исходная информация, а смысл, извлеченный при их восприятии.

Работа по формированию тематического высказывания на базе художественных фильмов подготовлена использованием учебно-страноведческих, научно-популярных и документальных фильмов.

Особенно важной и новой является работа по формированию тематического высказывания на базе картин.

Для того чтобы понять картину, учащиеся должны:

1) определить объекты картины, их взаимоотношения, для чего необходимо обращение к простым высказываниям;

2) описать ситуацию: а) какие это объекты (портрет, занятие, возраст, одежда — все важно для понимания, каждая деталь говорит о чем-то); б) что делают лица, изображенные на картине, в данный момент (поза, жест) и что было до этого (динамика действий); в) как делают (состояние). Этот анализ сопровождается высказыванием на ситуативном уровне;

3) обратить внимание на название картины, на прием (краски и пейзаж), для того чтобы правильно передать и содержание, и идею картины.

Естественно, что для понимания картины необходимо знание реалий и истории народа, поэтому вводная беседа необходима.

В процессе анализа картины учащиеся используют простые, ситуативные и тематические высказывания. Картина как источник визуального мышления, которое по своему характеру является подлинно творческой деятельностью, способствует формированию творческих речевых умений — говорения и аудирования.

Технические средства обучения иностранному языку получают и второй аспект рассмотрения — как средства массовой коммуникации. Действительно, целью обучения иностранным языкам является речевое общение, которое в наши дни не может быть ограничено только контактной речью. Огромное количество информации человек получает также с помощью прессы, радио, телевидения, кино. Однако в учебных программах по русскому языку из перечисленных видов массовой коммуникации предусматривается овладение только языком газеты. Это положение следует изменить, так как при отсутствии языковой среды, в век развивающихся контактов и научно-технической революции радио, телевидение и кино становятся не только источником информации, но и источником восприятия оригинальной иноязычной речи [9].

На наш взгляд, обучение восприятию устной информации, передаваемой с помощью технических средств, должно составлять одну из задач обучения, предусмотренную программой по иностранному языку. Для решения этой задачи необходимо знать и учитывать в обучении специфику речи, которая передается по радио, звучит с экрана телевизора и кино, знать специфику общения с помощью технических средств.

Изучение указанного вопроса ведется в исследованиях по теории общения, однако в литературе по обучению иностранным языкам эти данные используются только в отдельных работах.

Специфика общения с помощью технических средств прослеживается при сопоставлении с ситуативным контактным общением. Она связана с лингвистической характеристикой речи, психологией восприятия и техническими возможностями передачи информации.

Для контактного ситуативного общения, протекающего обычно в форме диалога, является нормой определенная лексическая, грамматическая и фонетическая редукция. Понимание компенсируется за счет общности ситуации, а также мимики, жестов. В процессе ситуативного общения устанавливается обратная связь. Общение осуществляется не только по каналам речи и внешнего восприятия, но и на основе известного обучающимся прошлого и настоящего опыта.

Массовая коммуникация протекает обычно в форме монолога (даже диалоги в кинофильме могут рассматриваться только в контексте монолога, обращенного к зрителям). Для него характерна и является

нормой полнота высказывания, развернутость, точность речи, это обусловлено отсутствием обратной связи. Отсутствие естественной обратной связи в момент информации — это выражение противоречия, заложенного в самой природе технических средств: массовая коммуникация побеждает пространство и время ценой потери непосредственного контакта с аудиторией. Стремление создать „эффект соучастия”, соприсутствия — это попытка восполнить недостаток в обратной связи.

Каждый из видов устной массовой коммуникации имеет свои знаковые средства передачи информации, учет которых позволит определить последовательность обучения и в пределах разных видов массовой коммуникации разработать иерархию решения задач.

Изучение и описание языка массовой коммуникации является одной из задач методики обучения иностранным языкам, решение которой позволит создать систему пособий для обучения этому виду общения.

Итак, исходя из того, что аудитивный и визуальный способы предъявления материала должны дополнять друг друга в обучении общению из необходимости адресовать изучаемый материал чувственному восприятию и логическому мышлению, а в связи с этим и необходимости комплексного использования технических средств для решения разных задач, мы выделяем перспективные для такого объединения пути:

- 1) создание комплексов учебных пособий, объединяющих в единое целое печатные, аудиовизуальные, аудитивные и визуальные материалы;
- 2) разработка материалов телепередач (в том числе и для замкнутой системы телевидения), которые позволяют объединить на экране статичные и динамичные средства наглядности, структурный и линейный способы представления информации, создают эффект соприсутствия, дают возможность массового охвата учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляев Б. В.* Очерки психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
2. *Городилова Г. Г.* Аудиовизуальные средства развития аудирования и говорения как видов речевой деятельности. — В кн.: Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.
3. *Блумквист Л.* Лингвфонная лаборатория и индивидуализация обучения. — В кн.: Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы „Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному”. Тезисы докладов и выступлений. София, 1973.
4. *Зимняя И. А.* Внешняя и внутренняя наглядность в обучении говорению. — В кн.: Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.
5. *Логинова В. Г.* Кино как учебное пособие. — В кн.: Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы „Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному”. Тезисы докладов и выступлений. София, 1973.
6. *Брагина А. А., Городилова Г. Г., Логинова В. Г.* О двух аспектах кинокурса „Русская речь. Советская страна”. — В кн.: Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.
7. *Иванова-Цыганова В. И.* Речь и изображение в учебных кинофильмах по иностранному языку. — Там же.
8. *Гюнтер К.* Цели и задачи включения телевизионных передач в преподавание русского языка в старших классах средней школы. — В кн.: Второй международный конгресс преподавателей русского языка и литературы „Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному”. Тезисы докладов и выступлений. София, 1973.
9. *Голуб А. Л.* О возможностях телевидения в обучении. — В кн.: Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
I. Общие вопросы методики обучения русскому языку как иностранному	
<i>Лекция 1.</i> Леонтьев А. А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному.	4
<i>Лекция 2.</i> Митрофанова О. Д. Основные положения методики обучения русскому языку	11
<i>Лекция 3.</i> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в обучении русскому языку как иностранному	20
II. Методическая организация обучения языковому материалу	
<i>Лекция 1.</i> Сорокина Е. В. Обучение иностранцев русскому произношению	29
<i>Лекция 2.</i> Иевлева Э. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев	37
<i>Лекция 3.</i> Колесникова А. Ф. Лексика в обучении русскому языку.	52
III. Обучение видам речевой деятельности на русском языке	
<i>Лекция 1.</i> Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи	64
<i>Лекция 2.</i> Коршунова Я. Б. Обучение устной речи	70
<i>Лекция 3.</i> Трушина Л. Б. Обучение чтению на русском языке	79
<i>Лекция 4.</i> Сосенко Э. Ю. Обучение русской письменной речи	85
<i>Лекция 5.</i> Нахабина М. М. Контроль речевых навыков и умений	92
<i>Лекция 6.</i> Городилова Г. Г. Технические средства в обучении русскому языку как иностранному.	97

МЕТОДИКА
(Зарубежному преподавателю
русского языка)

Редактор Г. Г. Яроцкая
Художник И. П. Смирнов
Художественный редактор А. С. Широков
Технический редактор С. Ю. Спутнова
Корректор И. П. Бахта

ИБ 1409

Подписано в печать 28.12.81. Формат 60x90/16. Бумага офсетная № 2. Гарнитура пресс-роман. Печать офсетная. Усл. печ. л. 7,0. Усл. кр.-отт. 7,25. Уч.-изд л. 8,43. Тираж 18 000 экз. Заказ № 68. Цена 25 коп.

Издательство „Русский язык”. 103009, Москва, К-9,
Пушкинская ул., 23.

Отпечатано на Можайском полиграфкомбинате Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. г. Можайск, проспект Мира, 93.