

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный университет им. А.М.Горького»

Инновационная образовательная программа

«Опережающая подготовка по прорывным направлениям развития науки, техники и гражданского общества на основе формирования инновационно-образовательного пространства классического университета в партнерстве с академической наукой, бизнесом, органами власти с использованием мирового опыта в области качества образования и образовательных технологий»

ИОНЦ «Русский язык»

Кафедра русского языка для иностранных учащихся

Хрестоматия

«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

филология 520300(031000)

(по направлению - шифр, название)

Екатеринбург

2008

ХРЕСТОМАТИЯ

Э. Г. Азимов

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Роль и место компьютерных технологий в обучении РКИ

Компьютерные технологии в настоящее время активно используются в различных сферах общественного производства, науки и образования. Под компьютерной технологией понимается совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с помощью компьютеров. Компьютерные технологии реализуются в определенных классах операций, которые обеспечиваются типовыми проблемно-ориентированными программными средствами. Среди этих программных средств выделяются программы, которые обеспечивают текстовую, табличную, графическую обработку данных, накопление и хранение информации (базы данных), средства электронной коммуникации, компьютерные издательские системы, системы автоматического перевода, экспертные системы для различных областей знаний и др. Под информационной (компьютерной) технологией обучения понимается процесс подготовки и передачи информации обучаемому с помощью компьютера. Компьютерные технологии могут включать различные методы обучения: программированное обучение, интеллектуальное (проблемное) обучение, экспертные системы, системы учебной коммуникации и др. Важнейшими характеристиками информационных технологий обучения являются:

- 1) теоретические основы обучающих компьютерных систем (программированное, проблемное обучение, тестирование);

2) используемые обучающие средства (гипертекст, мультимедиа, компьютерные средства связи);

3) инструментальные системы (языки программирования, авторские системы, базы данных, текстовые редакторы, электронная почта и чаты, мультимедиа, видеоконференции).

Компьютер в учебном процессе используется с целью:

- обучения путем моделирования, наглядного представления языковых, речевых, социокультурных явлений или процессов;

- тренировки, закрепления пройденного материала (формирование умений, навыков);

- контроля и оценки навыков, умений, знаний;

- сбора, обработки и хранения статистической информации;

- автоматизированного поиска информации для организации процесса обучения;

- обеспечения учебного (обучающего) диалога с преподавателем, учебным центром, коммуникации с помощью компьютерных сетей.

Для организации обучения на базе компьютерных технологий необходимы три основных компонента: аппаратно-программное обеспечение, подготовленные педагогические кадры и электронные учебные материалы (например, сетевые ресурсы, мультимедиа, тренировочные компьютерные курсы, тестовые системы и др.).

Может быть выделено несколько основных направлений использования ЭВМ в преподавании иностранных языков.

Первое направление, основанное на огромной скорости обработки информации, большом объеме памяти и др., рассчитано прежде всего на информационную поддержку процесса обучения.

Второе предполагает моделирование различных интеллектуальных процессов, связанных с изучением и преподаванием иностранного языка, например, презентация и объяснение учебного материала, моделирование

общения с носителями языка, речевой среды, контроль, оценка уровня владения языком и др.

Третье направление предполагает организацию учебного взаимодействия с преподавателем или учебным центром с помощью компьютерных линий связи.

Создание и использование учебных компьютерных программ в обучении РКИ предполагает постановку и решение ряда проблем, в частности:

- педагогические проблемы (изменения в педагогическом процессе, в функциях преподавателя и учащегося, в формах презентации учебного материала);

- методические проблемы (функции компьютера на уроке иностранного языка, типы программ и упражнений, соотношение и взаимодействие компьютерных программ с другими учебными средствами, эффективность поддерживаемого компьютером обучения и др.);

- психологические проблемы взаимоотношений учащихся, преподавателей с компьютерной программой;

- лингвистические проблемы организации диалога с компьютером на естественном языке;

- организационные проблема (организация урока в компьютерной лаборатории, организация дистантного обучения) и др.

Все эти проблемы предполагают и специфические с точки зрения компьютерных технологии способы, пути и этапы их решения. Специалисты в области компьютерных технологий обычно выделяют следующие основные этапы постановки и решения задач, которые решаются с помощью компьютера:

- 1) формулировка задачи, определение круга и характера пользователей;
- 2) формализация входных и выходных данных, описание процесса обработки данных;
- 3) разбиение задачи на отдельные подзадачи;

- 4) описание различных моделей решения задачи;
- 5) описание технологий, методик использования решаемой задачи в практике.

В настоящее время можно выделить несколько основных групп программ, используемых в обучении:

- тренировочные компьютерные программы;
- коммуникационные программные средства на основе Интернета;
- тестовые системы;
- системы мультимедиа (энциклопедии, страноведческие материалы, мультимедийные презентации);
- информационные данные в предметной области «русский язык как иностранный!».

Компьютерные программы обладают таким важным свойством, как интерактивность, диалогический характер обучения. Кроме того, компьютер способен также фиксировать (собирать) статистическую информацию и осуществлять тестирование по достаточно большому количеству параметров:

- время, затраченное отдельным учащимся на выполнение упражнения или задания;
- количество и качество ошибок,
- количество попыток при выполнении заданий и упражнений,
- общее количество заданий и упражнений, выполненных учащимся, типы, характер учебных текстов и последовательность работы с ними и др.

Дидактические возможности компьютерных технологий реализуются особым образом при использовании того или иного вида обучения, например, при организации дистанционного обучения иностранным языкам. Наиболее важными являются:

- систематическое накопление обучающей информации, ее изменение, редактирование и хранение информации в Интернете;

- возможность интенсивной коммуникации учащихся и преподавателя, учащихся друг с другом, а также партнерами из других стран;
- предоставление преподавателю права оперативного управления процессом обучения, в том числе и дистантно;
- возможность для учащегося выбирать время и темп обучения.

Система обучения русскому языку как иностранному с помощью ресурсов Интернета

Ресурсы Интернета дают возможность выделить четыре направления их использования: 1) Интернет как средство получения информации; 2) Интернет как средство общения; 3) Интернет как средство обучения; 4) Интернет как средство развлечения. Перспективным представляется рассмотрение в ряде работ последнего времени лингводидактических особенностей различных услуг, предоставляемых в Интернете. Основные услуги Интернета разбиваются на три большие группы; вещательные, интерактивные и поисковые [Интернет в гуманитарном образовании, 2001, с. 14]. К вещательным услугам относятся реклама, электронные газеты и журналы, электронные библиотеки и базы данных, электронные обучающие системы. Интерактивные услуги реализуются с помощью электронной почты, телеконференций, чатов и др. Поисковые услуги можно разделить на три группы: электронные каталоги, поисковые системы и мегапоисковые системы. Каталоги хранят информацию, предоставляемые им серверами по специальной форме, поисковые системы обрабатывают сеть и каталогизируют всю текстовую информацию. Мегапоисковые системы обобщают и аккумулируют информацию, обработанную множеством других поисковых систем.

Реализация каждой из этих услуг в образовательном процессе предполагает специфические виды деятельности учащихся и преподавателей. Если рассматривать Интернет, например, как средство получения информации, то необходимо прежде всего выделить проблему поиска и

использования образовательной информации. Все больше преподавателей стало использовать ресурсы для поиска и получения информации, которая рассматривается и как средство организации учебной деятельности. К сожалению, в настоящее время большая часть информации в Интернете находится в исходном, не упорядоченном виде, что снижает эффективность ее использования и занимает много времени у пользователя для поиска нужной информации. Необходимо в этой связи провести классификацию ресурсов и обеспечить освоение информации разных видов в Интернете, например, организовать дистанционные курсы, ресурсы, форумы и видеоконференции для преподавателей, электронные библиотеки по филологии и методике преподавания языков, конкурсы и Интернет-олимпиады.

В научно-методической литературе в последнее время стали появляться многочисленные публикации, посвященные проблемам использования Интернета в обучении иностранным языкам (см., например, работы Полат Е.С.). Использование Интернета в обучении иностранным языкам позволяет вступать в коммуникацию пользователям, находящимися в разных пунктах, городах или странах, учащимся и преподавателям или организовывать связь с определенным учебным банком данных. «Только с помощью сети Интернет можно создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении ИЯ на основе интенсивного общения с носителями языка, работы с аутентичной литературой самого разного жанра, аудирования оригинальных текстов, записанных носителями языка. Это, пожалуй, наиболее важная возможность формирования социокультурной компетенции на основе диалога культур» [Полат, 2001, с. 6].

Ресурсы Интернета могут использоваться:

- для включения материалов сети в содержание урока;
- для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом;

- для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном;

- для систематического изучения определенного курса ИЯ под руководством преподавателя,

- для организации письменного общения с носителями языка или ровесниками из других стран.

Выделяется несколько типов дидактических задач, которые решаются на основе ресурсов Интернета:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети;

- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети (они могут быть также предварительно подготовлены и адаптированы);

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения данных Интернета (найденных самостоятельно или подготовленных преподавателем);

- совершенствовать умения письменной речи, принимая участие в переписке, письменном обсуждении проблемы, в сетевом проекте;

- пополнять свой словарный запас лексикой, встречающейся в аутентичных текстах Интернета;

- знакомиться с социокультурным аспектом языка, особенностями речевого поведения, в том числе и речевым этикетом, функционирующими в каналах компьютерного взаимодействия;

- формировать устойчивую мотивацию на основе систематического изучения «живых» материалов, обсуждении актуальных для данной культуры проблем.

В использование этих ресурсов для преподавания русского языка как иностранного можно выделить следующие направления:

- обеспечение преподавателей и учащихся в режиме реального времени актуальной информацией о событиях в России, об экономике, политике, культуре страны;

- доступ к информационным серверам крупнейших российских образовательных учреждений и библиотек;

- обеспечение учащихся, авторов учебников аутентичными текстами (газетными, художественными, деловыми) в электронной записи для организации учебного процесса;

- организация контактов между различными группами изучающих язык, проведение совместных проектов, организация телеконференций;

- организация специальных уроков-экскурсий на основе российского сегмента Интернета (например, путешествие по Москве, посещение музеев и др.);

- открытие новых возможностей для дистанционного обучения языку;

- использование учебников, мультимедийных материалов с Интернет-поддержкой.

Существуют разные способы организации взаимодействия ресурса Интернета с пользователем:

- счетчик посещений, который показывает число обращений к данному ресурсу;

- выбор того или иного ресурса или товара в системе электронного магазина;

- участие в опросе, анкетировании;

- приглашение отправить электронное письмо автору сайта или опубликовать текст на сайте;

- участие в форуме, дискуссии в рамках заданного формата на страницах данного сайта;

- участие в чате без ограничения темы обсуждения;

- подписка на ресурсы данного сайта и др.

Что касается использования ресурсов Интернета в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, то можно назвать следующие ресурсы.

1. Сайт МАПРЯЛ (mapryal.org), в котором представлена информация о деятельности МАПРЯЛ, о его членах, основных событиях в жизни этой организации, конгрессах и конференциях. Здесь публикуется официальный печатный орган МАПРЯЛ - «Вестник МАПРЯЛ».

2. Сайт Гос. ИРЯ им. Пушкина (pushkin.edu.ru), в котором есть не только информация о деятельности Института, учебных программах, конференциях, но и специальный методический раздел, где обсуждаются актуальные вопросы методики преподавания, даны сведения о новинках научно-методической литературы.

3. Портал (gramota.ru), посвященный актуальным проблемам изучения и преподавания русского языка. Здесь публикуются статьи, посвященные культуре речи, реформе орфографии, даются сведения из истории русских слов и выражений, публикуются статьи из журналов «Русская речь» и «В мире русского слова». Весьма интересными являются включенные в данную систему интерактивные словари, которые позволяют проверить правописание слов, познакомиться со значением слов.

Необходимо помнить, что использование Интернета в преподавании иностранного языка невозможно без активного участия учителя. В связи с этим учитель должен:

- уметь пользоваться программами, обеспечивающими работу в Интернете;
- знать основные поисковые системы и особенности работы с ними;
- знать ресурсы Интернета, необходимые для его профессиональной деятельности (например, международные проекты для изучающих языки, системы дистанционного обучения, страноведческие ресурсы);
- понимать типологические особенности различных ресурсов Интернета (содержание, функционирование, система обратной связи);

- уметь извлекать информацию из Интернета и изменять ее с помощью текстового или графического редакторов;
- уметь пользоваться системами электронной почты, чатами;
- знать основные методические приемы использования ресурсов Интернета в преподавании иностранных языков;
- принимать участие в электронных форумах, дискуссиях, организовывать проекты на основе ресурсов Интернета;
- знать принципы создания и функционирования персональных веб-страниц, понимать функциональные возможности программ, с помощью которых создаются персональные веб-страницы.

С помощью ресурсов Интернета можно реализовать различные технологии обучения языку. Это дистанционные курсы обучения, Интернет-поддержка учебника, Интернет-форумы. Каждая из этих форм имеет свою специфику. Так, например, курсы дистанционного обучения предполагают независимое и самостоятельное изучение языка с информационной и методической поддержкой из определенного учебного центра.

Дидактические особенности дистанционной технологии обучения определяются наличием информационной учебной базы данных, рассчитанной на усвоение слушателями в рамках заданного курса, и возможностью оперативного обмена учебной информацией (визуальной и графической, статичной и динамичной) с преподавателем. Дистанционное обучение языку предполагает обязательное взаимодействие с преподавателем, находящимся в обучающем центре.

Под дистанционным курсом понимается совокупность средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. Составляющими дистанционного обучения являются: учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, а также преподаватели-консультанты,

обучающиеся. Для правильного функционирования системы дистанционного обучения необходимо эффективное функционирование всех этих составляющих.

Основные требования к обучающей системе определяются принципиальными особенностями дистанционных форм обучения: индивидуальный подход к обучению, диалоговый характер взаимодействия, сочетание он-лайн (непосредственного взаимодействия преподавателя и слушателя) и он-лайн (использования информационных ресурсов, постоянно находящихся в Интернете) способов, проведение текущего и итогового контроля, регулярное обновление учебных материалов.

Отсюда вытекают основные дидактические требования к дистанционным технологиям обучения. Они должны:

- обеспечивать каждому учащемуся возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности;
- оптимизировать содержание учебной дисциплины, соотношение теоретических и практических знаний и умений;
- интенсифицировать процесс обучения;
- обеспечивать всестороннюю информационную поддержку обучения, иметь встроенные справочники, словари.

Стоит обратить внимание на курсы дистанционного обучения русскому языку, количество которых постоянно увеличивается. По нашим подсчетам, в Интернете в настоящее время их насчитывается более тридцати. Конечно, большинство из них, на наш взгляд, пока можно охарактеризовать как экспериментальные. Эти курсы носят в основном демонстрационный характер, большое внимание уделяют механической тренировке грамматических форм. Положительным фактором является то, что в них большое внимание уделяется использованию в обучении новых ресурсов Интернета, например, использованию аутентичных страноведческих

материалов (экономика, политика, культура), художественных текстов для чтения, электронных словарей и др.

Хотелось бы выделить несколько курсов дистанционного обучения русскому языку, которые заслуживают особого внимания.

Интересным является, например, дистанционный курс обучения языку средств массовой коммуникации, подготовленный в Центре международного образования МГУ www.cie.ru "Новости из России". Это уникальный мультимедийный интерактивный курс дистанционного изучения русского языка и культуры на материалах популярных программ телевидения России. Он создан на основе учебника А. Н. Богомолова "Новости из России". Учебный материал курса (телевизионные сюжеты, система упражнений, тестовые задания и задания на перевод) представлен в виде автономных уроков, которые сгруппированы по тематическим блокам «Политика», «Экономика», «Общество» и «Культура». Регулярно обновляемый учебный материал курса позволит учащимся изучать русский язык и следить за событиями, которые освещаются в информационных и аналитических программах телевидения России. Материалы курса помогут учащимся подготовиться к сдаче сертификационных экзаменов ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4. Курс адресован; иностранным учащимся среднего и продвинутого этапов владения русским языком, соотечественникам, проживающим за границей и продолжающим изучать русский язык, всем желающим подготовиться к сдаче сертификационного экзамена по русскому языку (ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4).

Библиография

Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2000.

Интернет в гуманитарном образовании / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2001.

Кабинет иностранного языка / Под ред. Е.С. Полат – М.: Владос, 2001.

Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде. – М., 1988.

Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информации. – М., 2004.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2-3.

Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. №2-3.

Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2001. №5.

Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

З.Н. Иевлева

ГРАММАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Отбор учебного грамматического материала

В учебных целях грамматический материал необходимо ограничить, отобрать определенный подлежащий усвоению минимум. Главный фактор при отборе учебного материала составляют цели обучения, отражающие коммуникативные потребности учащихся. При проведении отбора учитываются также этап обучения, количество и распределение учебного времени, уровень подготовленности учащихся, соотношение систем родного и изучаемого языка и т. п. Отбор учебного грамматического материала в практический курс РКИ базируется на следующих основных принципах: системности, коммуникативной необходимости и достаточности, функциональности, тематико-ситуативном принципе, принципе учета родного языка и профессиональных интересов учащихся. Основные принципы отбора реализуются на базе ряда критериев: употребительности,

распространенности, образцовости грамматических явлений, их стилистической маркированности, соотнесенности с лексическим минимумом данного этапа и т. д.

Конкретная реализация общих принципов зависит от задач обучения, сформулированных для данного этапа и контингента учащихся. Например, основу грамматического минимума начального этапа составляет базисная грамматика, но базисный материал дополняется коммуникативно необходимым, о чем говорилось выше.

В содержание грамматического минимума начального этапа входят категории и формы изменения имени; спряжение и формы времени, вид глагола, употребление возвратных глаголов; основные типы предложений, главные средства связи предложений в монологическом и диалогическом высказывании. Грамматическое содержание учебного минимума начального этапа представлено в методическом пособии для преподавателей В. И. Остапенко и упомянутом выше базовом курсе русской грамматики Т. М. Дорофеевой и М. Н. Лебедевой и др.

На среднем и высшем этапах обучения состав изучаемого грамматического материала расширяется за счет включения разнообразных способов выражения смысловых отношений, характерных для новых ситуаций общения и сфер речевой коммуникации, соответствующих целям обучения. В представлении грамматического материала по циклам и этапам обучения действует принцип концентризма, согласно которому знания, навыки и умения учащегося «наращиваются», расширяются от концентричного к разностороннему. Например, на начальном этапе причастный оборот, как правило, включается в рецептивный материал (от учащихся требуется лишь понимание значения причастных оборотов), на продвинутом этапе перед студентами ставится задача активного использования причастных оборотов в письменной речи. Учебные материалы среднего и продвинутого этапов предусматривают изучение выражения неопределенности при помощи неопределенных местоимений, склонение количественных числительных,

новые способы выражения объектных, временных, пространственных, определительных отношений, способы выражения необходимости/ненужности и т. п., более широко представлены грамматические средства организации текста. Если на начальном этапе отбор материала ориентирован, главным образом, на общекоммуникативные задачи, то на среднем и продвинутом последовательно учитываются конкретные коммуникативные потребности учащихся, в том числе профессиональные. Дифференцируются учебные пособия для обучения нефилологов гуманитарного, естественно-технического профиля, пособия для филологов.

Отбор грамматического материала для среднего и продвинутого этапов представлен в современных учебных пособиях для иностранных студентов [например, Аркадьева и др., 1998; Битехтина и др., 1995].

Презентация нового грамматического материала

Презентация грамматического материала относится к информационно-ориентирующим ознакомительным учебным действиям по сообщению необходимой информации такими

способами, которые обеспечивают восприятие, понимание, осмысление и запоминание материала учащимися для дальнейшего использования в речи на русском языке. В системе учебного занятия презентация обычно соотносится с этапом ознакомления с новым материалом.

Ознакомление с новым материалом в деятельности преподавателя включает показ и объяснение. Под показом понимается любая форма предъявления иноязычного материала и действий по его использованию в речи. Поскольку показ апеллирует главным образом к чувственному восприятию, он применяется чаще всего при ознакомлении с отдельными формами, структурами и способами выполнения речевых операций. Однако показ может использоваться и при проведении грамматических обобщений (схемы, таблицы, демонстрирующие парадигмы словоизменения и другие

наглядные материалы). Можно провести показ нового материала непосредственно в тексте или диалоге.

С помощью объяснений раскрываются закономерности функционирования грамматических явлений в речи, выделяются их существенные признаки (ориентиры), проводится организация самостоятельного поиска этих ориентиров учащимися. Объяснение направлено к мыслительной деятельности учащегося, призвано побудить его к использованию целой совокупности сложных приемов умственной деятельности. Оно может опираться на дедукцию или индукцию с последующим обобщением выделенных признаков. В методической практике чаще всего наблюдается сочетание дедукции и индукции, анализа и синтеза, сообщение готовых знаний и стимуляция самостоятельного поиска учащимися необходимых ориентиров. Комментарий к тексту, таблице также можно рассматривать как объяснение.

Перечислим основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснение преподавателя или объясняющий текст учебника, комментарии, справочные материалы; 2) различные средства наглядности (схемы, таблицы, предметная, картинная, моторно-двигательная и ситуативная наглядность); 3) использование контекста, специально подобранных примеров, типовых текстов, диалогов (их наблюдение и анализ), системы речевых образцов, применяемой не только для наблюдения и анализа, но и для выполнения действий по аналогии. Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения определенных упражнений.

Преподаватель комбинирует различные способы ознакомления с новым грамматическим материалом, однако выбор способов и их комбинаций определяется рядом причин: характером вводимого грамматического явления, соотношением систем русского и родного языка учащихся (или используемого языка-посредника), этапом обучения, уровнем подготовленности и возрастом учащихся, конкретной задачей урока, видом

речевой деятельности, в котором будет использоваться данная грамматическая единица и т. п.

Ознакомление с грамматическим материалом требует определенной подготовки: нужно проделать методический анализ материала программы, выбрать наиболее эффективные способы его организации, отобрать и повторить «сопутствующую грамматику» и лексику, на материале которой будет проводиться работа над новой грамматикой, снять трудности произношения. Например, до ознакомления со способами обозначения конечного пункта движения (куда? - в институт, в библиотеку, в Смоленск, в театр, в метро) целесообразно провести фонетическую зарядку, "оживляющую" навыки слитного произношения фонетического слова, группы согласных и других особенностей, возникающих при слитном произношении предлога с последующим словом: [ф] театр, [ф] Смоленск, [в]здание, [вын]ститут. Сопутствующей лексико-грамматической темой будет спряжение и употребление глаголов идти, ехать приехать, прийти.

При выборе основного способа презентации большую роль играет характер вводимого материала. Так, для ознакомления с новыми грамматическими понятиями, аналоги которых не представлены в системе родного языка учащихся, главным способом презентации является объяснение, которое на начальном этапе обучения (а именно на этом этапе такие понятия вводятся) приходится проводить на том языке, которым учащийся владеет. Объяснение сопровождается показом (за счет использования различных видов наглядности, контекста, системы специально подобранных примеров). Если преподаватель не владеет родным языком учащихся или языком-посредником, приходится прибегать к различного рода вспомогательным печатным материалам на доступном учащемуся языке. Объяснения и комментарии должны быть минимальными и иметь направленность на формирование операционных правил, сразу же подкрепляемых учебно-речевыми действиями по их применению.

Средства наглядности при ознакомлении с новым материалом, в том числе и грамматическим, пользуются у методистов большой популярностью. Можно рекомендовать пособие К. И. Пехливановой и М. Н. Лебедевой, в котором базовая грамматика русского языка представлена в рисунках, схемах и таблицах. Наглядность используется на всех этапах работы над грамматическим материалом, в том числе и при его обобщении (используются схемы, рисунки, ситуативная наглядность).

В коммуникативно-ориентированном курсе русского языка очень важно представить грамматические формы и конструкции так, чтобы учащийся увидел, как они используются в речевой практике. Для этого необходимо соблюсти ряд требований: комплексности (т. е. представления грамматики во взаимосвязи с лексикой и фонетикой), соотнесенности языковых средств с речевой задачей (интенцией) и реальной ситуацией общения, семантико-синтаксической основы организации материала. Основной единицей организации изучаемого материала, позволяющей соблюсти перечисленные требования, выступает предложение. Как минимальная коммуникативная единица предложение-высказывание связано с ситуацией речи и с помощью своих специфических средств (интонации и словопорядка) отражает коммуникативное задание, возникающее в процессе речи. На основе структурной схемы предложения при варьировании лексико-морфологического наполнения, изменения порядка слов, интонации и образований грамматических и коммуникативных вариантов на базе одной структурной схемы можно построить множество коммуникативных единиц.

Например:

Мария пишет упражнение.

Ольга будет делать доклад.

Студенты сдали экзамены.

Ты купишь продукты? – Я уже купила мясо.

Вы знаете Виктора? - Я не знаю его и т. д.

Особо следует сказать о роли фразового ударения, порядка слов и интонации в построении коммуникативных вариантов на базе исходной структурной схемы. Интонация выступает как средство формирования высказывания, равноправное по отношению к лексическим средствам, выполняя структурные (грамматические, синтаксические, логические) функции. Коммуникативное содержание предложений-высказываний одинакового лексико-грамматического состава может вообще различаться только интонацией: Он студент. Он студент?; Какая сегодня погода? (ИК-2); Какая сегодня погода! (ИК-5).

Фразовое ударение часто служит для детализации смысловых отношений; членения на тему и рему. Сравните: Таня приготовила рыбу (а не кто-то другой); Таня приготовила рыбу (рыба готова); Таня приготовила рыбу (а не что-то другое). В диалоге интонационный тип исходной реплики определяет структурный состав зависимой реплики, связывая реплики в диалогическое единство; Виктор приехал вчера? - Приехал; Виктор приехал вчера? - Да, вчера.

Как минимальная коммуникативная единица предложение составляет низший уровень в системе других текстовых смыслообразований (сверхфразовых единств, текстов, дискурсов и т. и.) и в составе протяженного высказывания может быть структурно самостоятельным, а может включать структурно оформленные сигналы с соседними, дистантно расположенными предложениями, частями высказывания, высказыванием в целом, экстралингвистическими факторами речевой ситуации. Основными способами связи служат союзы, союзные слова, указательное и анафорическое употребление местоимений и местоименных слов, соотношение временных форм глагола в пределах сложного синтаксического целого, эллипсис, парцелляция, порядок слов. Среди построений надфразового синтаксиса рассматриваются сверхфразовые единства монологической речи (абзацы, сложные синтаксические целые) и синтаксические построения

диалога / полилога (элементарной единицей диалога выступает диалогическое единство).

Предложение служит основной единицей организации изучаемого материала, на базе которой строится система речевых образцов.

Речевой образец есть типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, диалогическое единство), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий конкретное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других единиц по аналогии. Речевые навыки формируются при актуальном осознании предметного содержания иноязычного высказывания и доводится до автоматизма многократным неосознанным выбором иноязычной формы. Каждый речевой образец обладает конкретностью и в то же время построен на основе абстрагированной обобщающей модели. В системе речевые образцы представляют собой дидактическое средство, формирующее синтез автоматизированного речевого действия и правила, развивающее речевую способность.

Разработка системы речевых образцов включает весь процесс организации языкового материала: группировку изучаемых единиц по сходству выполняемых учащимися операций, выделение грамматических трудностей для данного контингента учащихся, определение последовательности изучения материала и т. д. В то же время с помощью речевых образцов изучаемый материал может быть представлен для учащегося и в воспроизводимых в речи целостностных языковых комплексах с правилами их построения и употребления и в однотипных аналогических рядах, позволяющих обобщить отдельные языковые факты и проследить систему языка в действии. Речевые образцы используются как в презентации учебного грамматического материала, так и в его тренировке.

В системе речевых образцов можно представить и способы построения текстов различных типов (описание, повествование, рассуждение, доказательство и т. д.), а также способы построения диалогических единств

(вопросо-ответных, содержащих обмен сообщениями, волеизъявляющих) и типы диалогических высказываний (диалог-обсуждение, диалог-спор и т. п.). В этом случае следует говорить об образцовом типовом речевом произведении.

Необходимо подчеркнуть, что речевые образцы и типовые тексты (речевые произведения) как способ представления изучаемого материала используются не только на начальном, но и на продвинутом этапе обучения как студентов-нефилологов [Лариохина, 1982], так и филологов [Лобанова и др., 1984].

В коммуникативно-ориентированном курсе РКИ работа над новой грамматикой часто начинается с речевой практики, организованной на базе текста или диалога / полилога. Само собой разумеется, что текстовый материал и ситуации подбираются с тем расчетом, чтобы учащиеся познакомились с новыми конструкциями и соответствующими формами, а в процессе работы над текстом могли бы их усвоить и использовать в речи. Например, текст на тему "покупка продуктов и приготовления обеда" («Как муж «приготовил обед»») - учебник «Русский язык для всех» под ред. В. Г. Костомарова) вводит употребление вин. падежа в значении объекта после переходных глаголов.

Во многих пособиях для краткосрочных курсов урок начинается с диалогов или полилога (например, учащиеся из разных стран, встретившиеся на курсах, выясняют, кто откуда приехал), и только после чтения и разыгрывания диалога / полилога проводится работа над конструкциями из + родит, п. При этом учащиеся сами могут сформулировать правило образования конструкции, с помощью которой можно ответить на вопрос откуда? В конце урока можно сопоставить введенную конструкцию с уже известными учащимся способами обозначения места (где?) и направления движения к пункту назначения (куда?).

При введении грамматических средств научной речи текст (микротекст) как способ ознакомления с новым материалом просто необходим. Конечно,

сам по себе текст или диалог не учит участвовать в иноязычном общении. Он должен сопровождаться продуманной системой учебных заданий, стимулирующих учащихся к самостоятельному поиску знаний. В частности, знакомить с новой грамматикой можно в процессе выполнения лингвистических задач, упражнений «на наблюдение», аналитических упражнений, сопоставления микротекстов и речевых образцов.

Хорошей текстовой основой для введения материала являются учебные рифмовки: рифма помогает запомнить словоформы и конструкции, рифмованный образец служит опорой при самостоятельном «отсроченном!» конструировании высказывания. Как показывает исследование М. В. Давер, учебные рифмовки охотно заучивают не только дети, но и взрослые учащиеся. Судите сами, примут ли ваши учащиеся рифмованный материал:

Я пишу письмо Хуану,
Джону, Игорю, Степану,
Кате, Тане, Маше, Грете,
И моей подруге Свете.

Я пишу письмо - Кому?

- Джону, другу моему [Давер, 1989, с. 52].

Или целая «поэма о падежах» Е. О. Савченко:

Знаем это ты и я,
Это всем известно!
Ездим мы туда-сюда,
В страны, в села, в города.
Мы ездили в Самару,
Мы ездили в Варшаву,
В Варшаву - за границу,
В Варшаву - за рубеж,
В Саратов мы поедем,
В Калугу мы поедем,

И « этом нам поможет

Винительный падеж!

и т. д. - всего шесть куплетов. Автор предлагает обрабатывать окончания пяти косвенных падежей поэтапно, разучивая один куплет, а затем повторить изученное в целой песне. В ходе работы грамматические правила закрепляются в ненавязчивой шуточной форме [Савченко, 1993, с. 80].

Использование грамматических рифмовок, типовых текстов, ситуаций является средством организации поисково-эвристической деятельности учащихся, в процессе которой они самостоятельно проводят обобщения, осознанно или подсознательно извлекают необходимые знания. Аналогичную роль выполняют сюжетные рисунки и их серии.

Поисково-эвристический метод представления знаний обеспечивает презентацию материала и на этапах тренировки и применения, обеспечивая формирование грамматических навыков и выведение их в речевые умения.

Система упражнений с грамматической направленностью

В отечественной методике обучения иностранным языкам, начиная с 50-х гг. прошлого века на базе теории деятельности (А. Н. Леонтьев), теории управления усвоением (П. Я. Гальперин), психолингвистических исследований (А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова-Ахутина и др.) была разработана схема учебной деятельности, предусматривающая поэтапное формирование умственных действий, речевых умений и навыков. В 60-70-е гг. эту схему начали применять и в учебниках русского языка для иностранцев, в частности, в построении системы упражнений.

Существует большое разнообразие классификаций упражнений, но, как правило, в основе этих классификаций лежит принцип деления упражнений на две группы: доречевые (1) - речевые (2), тренировочные (1) - творческие (2), подготовительные (1) - коммуникативные (2) и т. п. Методическая цель упражнений первой группы - организация усвоения речевой единицы или отдельной речевой операции (образование грамматической формы, членение высказывания на смысловые отрезки и т. д.). Упражнения второй группы

направлены на освоение какого-либо вида речевой деятельности (говорение, чтение, слушание и др.), выработку способности участвовать в речевом общении на русском языке. Таким образом, грамматическими в строгом смысле можно назвать лишь упражнения первой группы; упражнениям второй группы можно придать грамматическую направленность в методическом плане за счет насыщения текстового материала коммуникативных¹ упражнений нужными формами и конструкциями, но целью упражнения остается коммуникация. В то же время в работе с грамматическим материалом речевые/коммуникативные упражнения составляют необходимый компонент системы: учащийся должен уйти с урока, сознавая не то, что он выучил формы существительных в предложном падеже, а то, что научился сообщать или спрашивать о местонахождении предмета, человека, учреждения. При выполнении упражнений второй группы происходит включение полученных знаний и грамматических навыков в целостное речевое умение, которое учащийся может реализовывать и в других ситуациях речевого общения.

Рассмотрим две группы упражнений, которые в работе над грамматическим материалом занимают главное место.

Подготовительные (тренировочные) грамматические упражнения

В подготовительных упражнениях основное внимание уделяется закреплению введенного материала, в частности организации усвоения базовых грамматических навыков. Выделяются следующие виды подготовительных упражнений.

Имитативные - в этих упражнениях учащийся находит новый материал «в готовом виде»: общем вопросе преподавателя, на который он должен дать утвердительный ответ, в реплике преподавателя, которую нужно подтвердить, в речевом образце, опираясь на который, нужно прочесть подстановочную таблицу. Например:

Образец:

Иван Иванович едет в гараж на автобусе.

Нина едет в институт на троллейбусе.
на трамвае.

Лариса едет на работу на машине.

Этот вид упражнений направлен на осмысление и запоминание нового материала, поэтому может быть использован и на этапе ознакомления.

Подстановочные упражнения с модификацией подставляемого элемента. Во многих учебниках можно найти задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...», «Ответьте на вопросы утвердительно» (в ответе используется материал вопроса). К этому же виду упражнений относятся подстановочные таблицы усложненного типа, когда слова для подстановки даются в исходной форме, учащийся самостоятельно (в опоре на образец или без опоры) должен включить их в структуру высказывания:

Василий Петрович едет в библиотеку машина трамвай

Лариса едет на работу

(предлагается образец) Чтобы преодолеть механический характер выполнения упражнения, учащиеся могут быть поставлены перед выбором нужного элемента подстановки:

- У тебя новый телевизор? – Да я ... его вчера. покупал

- У вас есть газета «Известия»? – Нет. купил

Раньше я ... ее, а сейчас не покупаю.

Активизирует мыслительную деятельность учащихся и замена подстановочных слов рисунками - приходится вспомнить не только нужную форму, но и само слово. Вообще, использование остроумных рисунков помогает снять монотонность учебных действий по аналогии к речевому образцу и других имитативных упражнений.

Трансформационные упражнения предполагают изменения конструкции в зависимости от изменившегося коммуникативного задания (речевой интенции) или ситуации. При этом изменение задачи подсказывается учащемуся, а упражнение выполняется с опорой на речевой образец,

рисунок, контекстную подсказку и т. п. Задание к упражнению может быть чисто грамматическим: «Замените прошедшее время глагола будущим», «Дайте отрицательные ответы па вопросы» и подобное. Но упражнения будут более эффективными, если задать необходимость перестройки высказывания контекстом (Вчера я ходил на стадион. Завтра я тоже...); включить нужные фразы в диалог (Вы едете на каникулы в Италию? - Нет, ... (в Италии я уже был/а) - упражнения выполняются по аналогии с образцом,

В качестве трансформационного упражнения может выступать и грамматическая игра. Например: Один учащийся утверждает, что у него есть какой-либо предмет, другой - что у него этого предмета нет. Сделавший ошибку выбывает из игры, его место занимает другой партнер (ошибки чаще делаются в отрицательных конструкциях).

Трансформационные упражнения закрепляют грамматические навыки, способствуют правильному выбору конструкций и форм, формируют перенос знаний навыков в новые ситуации общения.

При выполнении репродуктивных упражнений учащиеся продуцируют высказывание, используя введенный материал. Элементарные репродуктивные упражнения - вопросо-ответные: Вы завтракаете в 8 часов? Вы поедете в отпуск на юг? и т. п. Подобные упражнения могут выполняться с опорой в виде таблицы, рисунка, схемы или без опоры. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Нужно только помнить, что текстовый материал подбирается таким образом, чтобы учащиеся не могли обойтись без обрабатываемого грамматического материала. Например, для завершения работы над темой "Прошедшее время глагола" можно рекомендовать пересказ текста «Как я провел вчерашний день». Годятся в качестве текстовой основы для устного и письменного изложения и шутки и анекдоты, хотя довольно трудно подобрать остроумные тексты, юмор которых легко воспринимается учащимися. Ведь в различных национальных

культурах существуют разные принципы создания юмористического эффекта речевого высказывания.

Репродуктивные упражнения можно считать переходными к речевым. Еще ближе к речевым комбинационные упражнения, которые большинство методистов все-таки относят к подготовительным. Простейший вид задания к комбинационному упражнению: «Составьте предложение из данных слов». Усложнение задания с использованием рисунков приближает учебные действия учащихся к речевой реальности.

В качестве исходного материала можно использовать монологический текст или диалог. Если дать задание «Перескажите монологический текст от другого лица» или «Перескажите диалог в форме монолога», то учащийся должен заново структурировать текст. Конструкции трансформированных реплик обязательно должны быть отработаны в предыдущих упражнениях.

Речевые (коммуникативные) упражнения с грамматической направленностью

Упражнения второй группы, как уже говорилось, имеют целью формирование умений в каком-либо виде речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письменном выражении мыслей), умения «включиться» в речевой акт, побудить собеседника к высказыванию, регулировать его речевое поведение и т. п. Эти упражнения составляют необходимое звено в работе над грамматическим материалом, без них грамматические навыки недостаточно совершенны, а грамматические знания не находят выхода в речь, остаются мертвым грузом в памяти учащегося.

В современных учебных пособиях из упражнений второй группы наиболее часто используются ситуативные упражнения, ролевые игры и различного рода упражнения, построенные на основе текста и наглядного материала. Прекрасный эффект дают видео-, кино- и компьютерные упражнения, но это отдельная тема, которую мы не имеем возможности здесь раскрыть.

Ситуативные упражнения довольно легко соотнести с употреблением определенного грамматического материала, особенно если он введен и отработан в тренировочных упражнениях на основе функционально-семантического принципа. Конструкции, выражающие пространственные отношения, часто встречаются в темах «Дом. Квартира», «Город. Транспорт. Путешествие». В учебниках русского языка предложено много видов ситуативных упражнений, связанных с данными темами. Даются словесные описания ситуаций: «Вы обставляете свою новую квартиру. Расскажите, какую мебель вы приобрели и как разместите ее в комнатах». Вариант задания: «Вы задумали перестановку мебели в квартире. Что и куда вы переместите?» Данная ситуация дает возможность отработать речевое применение конструкций ставить/поставить, вешать/повесить, класть/положить ~ куда?; стоять, висеть, лежать - где? Можно провести игру «Что где стоит в комнате?» (типа «морского боя»). Группа делится на пары, каждая из которых получает лист бумаги, разлинованный по принципу шахматной доски, и список мебели. Играющие «расставляют» мебель в «своей комнате», затем они поочередно называют координаты клеток, которые, по их мнению, занимает тот или иной предмет мебели в «комнате» партнера. Выигрывает первый, угадавший правильную расстановку. В завершение игры каждый ее участник рассказывает, что где стоит в его комнате: «Письменный стол стоит у окна. Кресло стоит справа от дивана» и т. п.

Близки к ситуативным речевые и коммуникативные упражнения, которые строятся на базе текста, видеоряда, учебной экскурсии. Е. А. Маслыко подчеркивает, что «текст как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной,

личностной позиции» (Маслыко, 1988, с. 325]. Текст рассматривается в данном случае как источник информации, как образец речи определенной структуры, формы и жанра, как модель порождения речевого высказывания или общения (текст-диалог) и как способ управления учебными действиями учащихся. При выполнении упражнений на основе текста учащиеся овладевают различными способами передачи информации в зависимости от ситуативных условий, жанра текста, коммуникативного намерения, адресата высказывания. Они учатся свертывать и развертывать информацию, соответственно изменяя жанр высказывания (конспектирование, реферирование, аннотирование текста). Видеоматериалы, учебные экскурсии создают смысловую основу для самостоятельного построения высказываний и участия в речевом общении. В работе с текстом необходимо постоянно обращать внимание на средства связи частей текста и синтаксические построения диалога - этому аспекту работы не всегда уделяется достаточное внимание.

Приведем некоторые примеры речевых упражнений, построенных на основе текста или видеоряда. Наиболее распространенными являются задания типа: «Продолжите рассказ», «Что случилось бы с персонажем, если он...», «Напишите полный текст полученной телеграммы», «Вы - редактор. Вам необходимо сократить текст данной статьи на ... строк, не затрагивая ее основного содержания» и т. п. (Последнее упражнение представляет собой ролевую игру.) Рисунок или серия рисунков может служить базой для составления рассказа-описания, рассказа-повествования, рассуждения или умозаключения.

Коммуникативные и ролевые игры - это высший уровень коммуникативных упражнений, которые решают языковые, коммуникативные и деятельностные задачи. Коммуникативные игры имеют целью активизацию совместной речевой деятельности учащихся, совершенствование различных речевых умений и навыков, в том числе грамматических. Приведем примеры.

1) Цель игры: активизация навыков и умений порождения монологического высказывания типа «описание», «доказательство», «сравнение» и включение их в диалог.

Играющие получают по открытке (открытки парные) и, не показывая открыток другим участникам игры, задают друг другу вопросы, описывают открытки. Выигрывает тот, кто первым найдет пару к своей открытке.

2) Цель игры: Формирование связного текста и активизация соответствующих навыков и умений.

Каждый участник получает карточку с одним предложением из небольшого рассказа. Ему не разрешается показывать кому-нибудь свою карточку, записывать предложение, он должен за две минуты его запомнить. Затем преподаватель собирает все карточки и зачитывает каждое предложение в произвольном порядке. Играющие прослушивают набор предложений и в соответствии с логической последовательностью называют свои предложения, восстанавливая рассказ (Материал для составления игр см.: «Настольная книга преподавателя иностранного языка» Е. А. Маслыко и др.).

Ролевые игры наиболее приближены к решению реальных задач общения, они позволяют учащимся учитывать в ходе игры различного рода межличностные отношения, установить точку зрения персонажа, роль которого «играет учащийся», искать пути речевого воздействия на собеседника с учетом его социально-ролевого поведения. Ролевая игра требует подготовки ролевых предписаний, реквизита, приблизительных вариантов сценария игры. Преподаватель может тактично вмешиваться в ход игры, направляя ее в нужное русло, используя при необходимости подсказку. Вот пример ролевой игры, которая может быть проведена в начале курса, после того, как пройдены темы «Знакомство», «Род занятий», «Место жительства».

Ролевая ситуация: После однодневной международной конференции школьников, изучающих русский язык, участники конференции - школьники,

учителя, родители, сотрудники Государственного института русского языка имени Пушкина, где проходила конференция, - собрались на прощальный фуршет. Не все участники конференции успели познакомиться между собой в течение дня и теперь знакомятся, расспрашивают друг друга, кто где живет, сколько времени изучает русский язык и т. п.

Реквизит: Напитки, печенье.

При проведении всех видов речевых и коммуникативных упражнений необходимо помнить об их грамматической направленности, т. е. подбирать тексты, насыщенные нужным материалом, ситуации, которые «вынуждают» им пользоваться.

Описанная система упражнений с грамматической направленностью дает положительный эффект в обучении русскому языку как иностранному именно как система, а не фрагментарно, отдельными видами упражнений. Ведущая идея построения упражнений - последовательная опора на систему учебно-речевых действий, включающую восприятие и первичное осмысление нового материала, подготовленное на предварительном этапе урока повторением «сопровождающей» лексики, тренировочные упражнения и речевое применение изученного материала. Количество упражнений каждой ступени устанавливается в зависимости от трудности материала и успешности его усвоения.

Грамматические упражнения и тестовые задания используются также для контроля сформированности грамматических навыков.

Резюме

Грамматика не рассматривается в коммуникативно ориентированном обучении русскому языку как иностранному в качестве конечной цели обучения, но она составляет важный компонент содержания обучения, поскольку выступает в качестве средства овладения речью. Для нужд методики разрабатывается «методическая система грамматики»-, в которой грамматика проанализирована как объект усвоения для учащихся-

иностранцев, изучающих русский язык с практическими целями. Содержание «методической системы грамматики» составляет учебный грамматический материал. В качестве единиц учебного грамматического материала (единиц усвоения) следует рассматривать грамматические понятия и категории, не представленные в родном языке учащихся и языке-посреднике; грамматические формы и морфолого-синтаксические структуры; правила соединения элементов высказывания и употребления грамматических средств в процессе решения коммуникативных задач; семан-тико-грамматические действия и операции враз-личных видах речевой деятельности, доведенные до определенной степени совершенства (грамматические навыки).

Грамматика взаимосвязана с фонетикой и лексикой, отбор материала ориентирован на поэтапные цели обучения и учитывает особенности системы русского языка по сравнению с родным языком или языком-посредником; проводится коммуникативно-функциональная характеристика материала.

Основными этапами работы над грамматическим материалом являются ознакомление, тренировка и речевое применение (каждый из этапов сопровождается контролем). Ознакомление проводится двумя основными путями: от объяснения и знаний к употреблению в речи (дедуктивный путь) и от наблюдения фактов языка в их функционировании и выполнения практическим заданий к обобщениям и выводам о грамматическом устройстве русского языка (индуктивный путь). Основными способами ознакомления с новым материалом являются: объяснения (комментарий), различные средства наглядности, текстовые единицы (речевые образцы, типовые тексты, диалоги), учебные задания.

Система упражнений с грамматической направленностью включает подготовительные грамматические упражнения (имитативные, трансформационные, репродуктивные, комбинационные) и рече-

коммуникативные упражнения с грамматической направленностью (ситуативные, игровые, упражнения на базе текста или наглядного материала). Для контроля сформированности грамматических навыков используются различные виды упражнений и тесты.

Вопросы и задания

1. Как трактуется понятие «методическая система грамматики»?

2. Перечислите способы ознакомления с новым грамматическим материалом. Приведите пример применения одного из способов в качестве основного. Какие из способов целесообразно привлекать в данном случае в качестве вспомогательных?

3. Почему в коммуникативно ориентированном курсе русского языка целесообразна организация материала на семантико-синтаксической основе? Что такое речевой образец?

4. Назовите виды рече-коммуникативных упражнений с грамматической направленностью. Какие задачи они решают?

Каким образом этим упражнениям придается грамматическая направленность?

5. Какой грамматический комментарий, касающийся а) числа, б) рода, в) склонения, г) сочетаемости, следует дать к существительным: счастье, внимание, день, такси, влияние, кафе, кофе, степь.

6. Исправьте и объясните ошибку, допущенную учащимися.

В музее обороны Ленинграда хранится дневная норма хлеба. Он был 125 граммов.

Библиография

Бергвардт У. Актуальные проблемы распределения, представления и подачи грамматического материала в зависимости от его методической значимости // Русский язык за рубежом. - 1992. - № 5/6.

Битехтина Г. А. По-русски без ошибок (пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся). - М., 1995.

Давер М. В. Грамматические рифмовки // Русский язык за рубежом. - 1989. - № 3.

Дорофеева Т. М-, Лебедева М. Н.* 53 модели русской грамматики. Базовый курс. - М., 1999.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). - М., 1989.

Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. - М., 1981.

Иевлева З. Н. Обучение грамматическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. - М., 2003.

Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. - М., 1989.

Лобанова Н. А., Арефьева Т. Л., Крючкова М. Л. Пособие по грамматике русского языка для иностранных студентов-филологов (третий курс). - М., 1984.

Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко и др. - 4-е изд. - Минск, 1998.

Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. - 3-е изд. - М., 1998.

Пехливанова К. И., Лебедева М. Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. - 5-е изд. - М., 1990.

Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся / Э. В. Аркадьева и др.; Под ред. Г. Н. Демидовой. - 2-е изд. - М., 1998.

Савченко Е. О. Учебные стихи как средство активизации познавательной деятельности учащихся на начальном этапе обучения русскому языку // Русский язык за рубежом. - 1993. - № 4.

Степанова Е. М., Иевлева З. Н., Трушина Л. Б. Русский язык для всех. Учебник / Под ред. В. Г. Костомарова. ■ М., 1970-1990 (изд. 1-е-15-е).

Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. - 2-е изд., - М., 1974; 3-е изд. - М., 2002.

Н. В. Виноградова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Процесс овладения языком включает несколько этапов, имеющих свои цели и задачи, приемы и методы обучения. Каждый этап обучения характеризуется определенной завершенностью в рамках планируемого уровня владения языком.

Нашей темой будет начальный этап обучения. В системе российского вузовского обучения это подготовительный этап, обеспечивающий элементарный уровень владения языком (или - уровень «выживания»), и начальный этап, обеспечивающий базовый уровень владения языком. В организационном отношении он состоит соответственно из интенсивного вводного 2-3-недельного курса речевой адаптации и занятий на подготовительном факультете в течение 1-го семестра (400 ч и более). Лексическая база уровня составляет 1 300 единиц, что дает возможность решения коммуникативных задач в сфере учебно-профессионального, бытового и социально-культурного общения в пределах ограниченного набора тем и ситуаций общения.

Здесь мы будем говорить об обучении русскому языку как иностранному с «нуля», т. е. о том, как следует организовать процесс обучения людей, впервые встречающихся с русским языком на занятиях. Каждый преподаватель, работающий с начинающими, должен при составлении учебных планов и организации процесса обучения учитывать целый ряд факторов. Рассмотрим коротко лишь главные из них.

Цель обучения

Каждый человек, начинающий изучать иностранный язык, ставит перед собой конкретную цель. Эти цели могут существенно отличаться в зависимости от того, в какой сфере предполагается применять полученные знания. Это в полной мере относится и к русскому языку как иностранному. Так, например, будущие студенты-нефилологи собираются достигнуть такого уровня знаний, который обеспечил бы им свободное владение языком. Студенты-филологи стремятся к совершенному владению языком. Деловые люди хотят объясняться со своими партнерами в сфере профессионального общения, вести деловую переписку. Члены семей иностранных бизнесменов, дипломатов, журналистов, приезжающих в Россию, как правило, считают для себя достаточным научиться пользоваться русским языком в сфере бытового общения, а их дети дошкольного возраста и школьники часто изучают русский язык просто потому, что так захотели родители.

Из вышесказанного становится понятно, что от поставленных целей в значительной мере зависит степень мотивированности обучаемых, их заинтересованности в достижении высоких результатов. В зависимости от этих целей каждый преподаватель определяет содержание обучения, актуальные для будущей профессиональной деятельности обучаемого сферы общения, выбирает учебники и учебные пособия.

Сроки обучения и степень концентрации учебных часов в течение срока обучения

На начальном этапе овладения иностранным языком сроки обучения и концентрация учебных часов в течение недели, т. е. интенсивность занятий, могут быть различными в зависимости от выбранной формы обучения. Учащиеся приезжают на 2-3-недельные или месячные курсы, занимаются индивидуально или учатся на подготовительном факультете.

Для успешного овладения русским языком на базовом уровне методисты считают необходимым заниматься минимум 2-3 раза в неделю по 2-3 часа. Поэтому особенностью начального этапа вузовского обучения является значительная концентрация учебных часов - до 24 в неделю. Примерно такая же концентрация часов обычно бывает на летних курсах русского языка. При составлении программ для индивидуального обучения следует сразу обратить внимание обучаемого на то, что занятия 1 или 2 раза в неделю по одному часу, как правило, не являются результативными.

Учет национально-культурных особенностей учащихся, их возраста, образовательного уровня

Каждый преподаватель, начинающий учить русскому языку как иностранному «с нуля», должен обладать как можно более подробной информацией о своих учениках: знать их национальность, возраст, образовательный уровень, владение другими иностранными языками, интересы и увлечения. Преподавателю необходимо познакомиться с особенностями образовательной системы той страны, откуда прибыли учащиеся, с ее педагогическими традициями.

Каждый преподаватель по своему опыту прекрасно знает, что по-разному должна строиться работа со взрослыми и детьми, европейцами и представителями стран Азии и Африки, с людьми, владеющими несколькими иностранными языками, и с учащимися, для которых русский - первый иностранный язык.

В значительной мере успеху обучения иностранному языку может способствовать владение преподавателем родным языком обучаемых или наличие языка-посредника.

Огромное значение при изучении любого иностранного языка - а в данном случае русского как иностранного - имеет также и то обстоятельство, проходит обучение в условиях языковой среды, т. е. в России, или вне ее.

Наличие языковой среды - важнейший фактор, дающий возможность ежедневного пополнения лексического запаса, применения на практике полученных на занятиях знаний, прямого и непосредственного знакомства с социокультурными особенностями страны изучаемого языка. При организации процесса обучения вне языковой среды преподаватель вынужден компенсировать ее отсутствие за счет значительного дополнительного объема учебных материалов и видов учебной деятельности: уделять особое внимание обучению аудированию с использованием записей живой звучащей речи, радио, телевидения, учебных фильмов, отрывков из художественных фильмов, подбирать наглядные материалы для семантизации лексики, подробно комментировать моменты, связанные с национально-культурными особенностями русских, их привычками, обычаями, традициями.

Для того, чтобы лучше узнать своих учеников, преподаватель до начала занятий должен провести анкетирование обучаемых на их родном языке или на языке-посреднике. Рекомендуется также провести вступительную лекцию-беседу на родном языке обучаемых. Если преподаватель не владеет им, то надо прибегнуть к помощи переводчика. Во вступительной лекции-беседе преподаватель должен познакомить обучаемых с целями, задачами, сроками и методикой обучения, рассказать о формах контроля, о требованиях, предъявляемых к учащимся, познакомить учащихся с учебником и учебными пособиями, показать, как надо вести тетрадь и словарь и т. п. Проведение такой лекции будет способствовать лучшему взаимопониманию на первых занятиях, когда педагогическое общение между преподавателем и учащимися на русском языке пока еще невозможно. Поэтому роль такой лекции-беседы особенно велика именно в том случае, когда преподаватель не владеет родным языком учащихся.

Организация занятий

Занятия на начальном этапе обучения проводятся на материале отобранных минимумов и актуальных сфер общения. Фонетический минимум предусматривает владение артикуляцией русских звуков, основными типами интонационных конструкций. В грамматический минимум входят сведения о функционировании именной системы, наклонении, времени и спряжении глаголов, употреблении глаголов движения, видах глагола, основных способах построения предложения.

Последовательность изучения грамматического материала определяется не столько его ролью в системе языка, сколько коммуникативной ценностью. Используется концентризм в подаче материала - постепенное углубление и расширение его на протяжении всего периода обучения.

Единицы лексического минимума отбираются с учетом их частотности, распространенности, словообразовательной ценности. Вводят лексику по темам общения, при семантизации предпочтение отдается беспереводным способам.

Главные принципы при организации обучения и отборе учебного материала на начальном этапе - сознательность, коммуникативность, устное опережение, учет родного языка учащихся, ситуативно-тематическое представление учебного материала, наглядность, профессиональная направленность обучения, учет национально-культурных особенностей учащихся.

Учебники и учебные пособия, используемые на начальном этапе обучения

Существует большое количество учебников и учебных пособий для начинающих изучать русский язык. Большинство из них созданы с учетом факторов, перечисленных выше: целей и сроков обучения, возраста обучаемых, их родного языка и т. п.

Например, учебник «Радуга» (Забаиста Н. А., Попова Л. А.) предназначен для студентов подготовительного факультета. На

краткосрочных курсах русского языка (от 2 недель до 3 месяцев) могут быть использованы учебник «Комета-1» (Белякова И. В. и др.) или «Русский язык за десять дней» (Акиши-на Т., Трескова С). Начинать изучать русский язык с детьми можно по учебникам «Горизонт» или «Русский язык-1» (пол ред. Вятютнева М. Н.). Хорошо зарекомендовал себя комплекс учебных материалов «Русский язык для всех» (под ред. Костомарова В. Г.), который выдержал 14 изданий.

На занятиях с учащимися, желающими использовать русский язык в деловом общении, преподавателю поможет учебное пособие «Контакты для контрактов: Русский язык в деловом общении, (для говорящих на английском языке)» (Акишина Т. Е., Скорикова Т. П.)

Преподавателю следует выбирать учебник или учебное пособие, учитывая интересы и особенности конкретных учащихся, а также условия обучения. Для скорейшего достижения учебных целей вполне допустимо, а зачастую, как показывает практический опыт, и целесообразно комбинировать материалы различных учебных пособий.

Если преподаватель не владеет родным языком обучаемых, ему следует найти учебник, ориентированный на их родной язык. Если такой возможности нет, то можно порекомендовать использовать учебник для англоговорящих (как показывает практика, именно английский язык выступает в качестве языка-посредника в общении между преподавателем и студентом). Хотелось бы также порекомендовать не отказываться от учебников, которые кажутся устаревшими, не имеющими коммуникативной направленности. Если в них есть материалы по сопоставлению русской грамматики с грамматикой родного языка ваших учеников, используйте такие книги как дополнительные справочные пособия.

Если обучение русскому языку проходит вне языковой среды, за пределами России, рекомендуем сделать выбор в пользу учебника с большим количеством наглядных материалов, экстралингвистической информации. Прекрасно, если учебник представляет собой комплекс материалов,

включающий в себя дополнительные тексты для чтения, аудиоприложения, видеоприложения и т. п. Когда аудиоприложение отсутствует, преподаватель может сам сделать записи текстов и диалогов. Прослушивание таких материалов - обязательный элемент домашней работы обучающегося на начальном этапе. Это тем более необходимо, когда занятия проходят 1-2 раза в неделю вне языковой среды.

Кроме того, следует особо обратить внимание на то немаловажное обстоятельство, что для работы на начальном этапе обучения преподавателю необходимо иметь большое количество наглядных материалов. Наиболее удачными нам представляются комплекты наглядных материалов «Таблицы по фонетике» (Любимова Н. А.), «Русские падежи» (Малышев Г. Г.), «Кто? Где? Когда?» (Малышев Г. Г.), «Русские падежи» (Васильева А. С.), «Глаголы движения в русском языке» (Городилова Г.Г.), диафильмокурс «Начинаем говорить по-русски» (Логинова В. Г.), пособие «Грамматика русского языка в иллюстрациях» (Пехливанова К. И., Лебедева М. Н.), пособие «Русский язык в картинках» (Геркан И. К.).

На начальном этапе обучения практически всегда преподаватели используют пособие известного методиста Хаврониной С. А. «Русский язык в упражнениях». Книга многократно переиздавалась, но по-прежнему оказывает преподавателям неоценимую помощь в формировании грамматических навыков учащихся.

Кроме того, преподаватель и студенты должны обязательно иметь двуязычные словари (лучше, если это словари-справочники с грамматическими комментариями). Словари используются как в домашней, так и в аудиторной работе. Хорошо, когда у преподавателя, кроме словаря, есть еще и разговорник. Это позволит экономить время на начальной стадии обучения.

Естественно, что словари, которыми пользуетесь вы и ваши студенты в аудитории, должны быть одинаковыми, тогда вам легче будет научить студентов ими пользоваться.

Не следует забывать и о пособиях по обучению русской графике. Многие учебники имеют приложение в виде прописей или пособия по обучению письму. Если такое приложение отсутствует, можно приобрести обычные школьные прописи для русских первоклассников, тем более что современные издания прописей для начальных классов школы прекрасно иллюстрированы и содержат большое количество наглядного материала. Они могут служить дополнительным источником экстралингвистической информации.

Мы не рекомендовали бы в качестве основного учебного пособия брать учебник, созданный за границей иностранными авторами. Это относится и к изданным за рубежом учебникам, в составлении которых наряду с иностранными специалистами принимали участие и российские авторы. Несмотря на прекрасное качество издания, достаточно большое количество наглядного материала, в таких учебниках, как правило, встречается определенное количество ошибок, как языковых, так и чисто методических, они не всегда адекватно отражают нашу действительность.

Некоторые методические рекомендации преподавателю, работающему на начальном этапе обучения

Изучение любого иностранного языка начинается с вводно-фонетического курса. Постановке правильного произношения может способствовать сопоставление фонетических систем русского и родного языков.

В условиях курсового или индивидуального обучения, когда занятия бывают 1-2 раза в неделю, нет смысла уделять значительное время занятиям одной фонетикой, хотя фонетика, "фонетическая зарядка", снимающая трудности произношения новых слов и речевых образов, несомненно, должна присутствовать на каждом уроке начального этапа. Чтобы поддержать интерес к обучению, нужно предоставить учащимся возможность сразу «заговорить»: поздороваться и попрощаться по-русски, познакомиться,

задать простые вопросы и самим ответить на них. Необходимо стремиться использовать в новых речевых образах как можно больше слов, которые уже известны учащимся.

На начальном этапе обучения очень важна выработка грамматических навыков, но при этом следует придерживаться золотого правила - не должно быть грамматики ради грамматики. Грамматика служит лишь реализации определенного коммуникативного содержания. Приобретению прочных грамматических знаний помогает постоянное использование таблиц из учебника или из специальных комплектов наглядных материалов. Только после проведения большого количества тренировочных упражнений с опорой на таблицы, возможно оценить прочность приобретенного грамматического навыка.

При введении новых лексических единиц и речевых образцов рекомендуется использовать реальные жизненные ситуации, мотивирующие высказывание со стороны обучаемых на определенную тему (болезнь одного из учащихся, изменение погоды, информация об интересном событии, о каких-то мероприятиях и т. п.). Даже если по программе какая-то из возникших в ходе подобного свободного общения тем будет изучаться еще не скоро, тем не менее в данной ситуации вполне возможно ввести материал устно, обеспечив в дальнейшем его повторяемость.

Чтобы на начальном этапе изучения занятия были как можно более эффективными, чтобы поддерживать постоянный интерес и творческую активность каждого обучаемого, преподаватель должен использовать все возможные средства интенсификации учебного процесса.

Дополнительные тексты и материалы должны отвечать интересам и коммуникативным потребностям учащихся. Так, на подготовительном факультете уже на раннем этапе обучения можно вводить специальные термины и читать микротексты по будущей специальности.

На уроке преподавателю следует организовать работу таким образом, чтобы в максимальной степени избежать угасания интереса и быстрой

утомляемости. Совершенно необходимо в рамках занятия предусмотреть постоянное изменение вида деятельности обучаемых и одновременно предоставить им возможность для отдыха. Хорошо зарекомендовали себя такие приемы, как изучение какой-нибудь песни или четверостишия, или просто минутка гимнастики. Практика показывает, что игровая деятельность всегда создает дополнительные стимулы для занятия иностранным языком. Например, при изучении форм прошедшего времени русских глаголов можно играть в хорошо известную детскую игру для дошкольников «Где мы были, мы не скажем, а что делали - покажем».

Нет необходимости говорить о том, что эффективность обучения прямо зависит от хорошей психологической атмосферы на занятиях. Здесь очень важны стиль поведения преподавателя, отсутствие у учащихся страха перед возможными ошибками. При этом всегда следует придерживаться правила: коммуникативные ошибки, затрудняющие понимание смысла сказанного, нужно исправлять сразу, а грамматические ошибки, не нарушающие коммуникативное общение, не следует исправлять сразу, прерывая диалог или монолог, перебивая учащихся. Главное - не препятствовать желанию обучаемого выразить свои мысли по-русски. Обсуждение и исправление ошибок можно провести позже, в специально отведенное время, разумеется, не фиксируя при этом внимание на количестве ошибок конкретного обучаемого.

Каждый преподаватель должен всемерно поощрять применение полученных на занятиях знаний на практике, целенаправленно используя языковую среду. При этом в качестве задания учащемуся предлагается решить конкретные коммуникативные задачи в абсолютно реальных ситуациях. Например, провести диалог с продавцом о покупке какого-то товара, узнать у прохожего дорогу, позвонить в справочную службу и получить необходимую информацию, задать дополнительные вопросы экскурсоводу во время экскурсии и т. п.

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к простому, но в то же время зачастую трудно реализуемому на практике выводу: преподаватель, работающий на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, обязан учитывать в своей деятельности большое количество различных факторов, значительная часть которых, что может показаться странным для непосвященных, выходит далеко за рамки его непосредственной, внешне видимой преподавательской деятельности. Ведь от профессионального, творческого подхода к организации учебного процесса, учитывающего индивидуальные запросы и особенности обучаемых, именно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному зависит не только результат самого процесса обучения на данном этапе, но и пробуждение живого интереса, мотивации к дальнейшему изучению языка.

Резюме

На начальном этапе обучения достигается базовый уровень владения языком в определенных программой темах и ситуациях общения на ограниченном лексико-грамматическом материале. Выбор преподавателем программы, учебника, учебных пособий, методики преподавания осуществляется с учетом цели и срока обучения, концентрации учебных часов, национальности, родного языка, возраста, общеобразовательного и культурного уровня учащихся, наличия или отсутствия языковой среды, владения родным языком обучаемых или наличия языка-посредника. Коммуникативность является определяющим принципом обучения.

Вопросы и задания

1. С каким уровнем владения языком соотносится начальный этап обучения?
2. Какова концентрация учебных часов на этом этапе?

3. Какие факторы должен учитывать преподаватель при выборе программы, учебника и учебных пособий?
4. Охарактеризуйте содержание начального этапа обучения.
5. Какие принципы являются ведущими при отборе и организации учебного материала на начальном этапе?
6. Какова роль языковой среды и языка-посредника на начальном этапе обучения?

Библиография

- Акишииа А. А., Коган О. Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. - 2-е изд. - М., 2002.
- Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г. И., Кузина О. С. и др. - 3-е изд. - М., 1989.
- Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. - 3-е изд. - М., 1987.
- Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. С. Власова и др. - М, 1990.
- Справочник по русскому языку для начального этапа обучения / Е. Г. Баш, Е. Ю. Владимирский и др. - 2-е изд. - М., 1978.

Просвирнина И.С.

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Фонетика – один из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требующих особого внимания на начальном этапе обучения. Обучение фонетике предполагает овладение учащимися теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности (аудированию,

говорению, чтению и письму). Поэтому вводно-фонетический курс обычно предваряет системное изучение русского языка и закладывает базу для изучения языка, особенно в среде носителей. Корректировочные и сопроводительные курсы фонетики предлагаются учащимся, уже владеющим определенной лексической базой и знаниями в области грамматики, и способствуют исправлению акцентологических ошибок и систематизации знаний и навыков в сфере фонетики.

Это традиционный подход к обучению фонетике русского языка, сложившийся за десятилетия работы кафедр русского языка как иностранного в вузах России, использующий результат лингводидактических исследований, практический опыт работы, материалы учебно-методических пособий и методы контроля Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку.

Однако при превалировании коммуникативных методик обучения иностранному языку фонетика была отодвинута на задний план, как менее значимый курс, и была включена в общий курс практического русского языка.

Русский язык в настоящее время изучают представители языковых систем, принципиально отличающихся от русских (в том числе Китая, Кореи, Японии), и лингвистическая компетенция в сфере фонетики становится базой всего последующего обучения языку. Вместе с вопросом о значимости аспектного, специализированного обучения фонетике и уровня фонетической компетенции учащихся, возникает и вопрос о соотношении при обучении фонетике методических принципов коммуникативности, лингвистической компетенции в сфере русского языка и национальной ориентации на фонетическую систему родного языка учащихся.

Объем лингвистической компетенции в области фонетики распределяется по четырем сферам: произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы.

В учебных пособиях по фонетике, в зависимости от того ориентируются авторы на Московскую или Петербургскую фонологическую школы, приводятся пять-шесть гласных звуков, 35-37 согласных. Это дань традиции, однако следует заметить, что при постановке гласных звуков удобнее провести различие *и* и *ы* как по продвинутости языка вперед, так и по отсутствию йотации обоих в определенных позициях. Напротив, выделение мягкого *жж* не принципиально в иностранной аудитории, поскольку слова, в которых этот звук встречается, вряд ли можно считать коммуникативно значимыми. В пособиях варьируются также данные таблиц позиционных изменений гласных, порядок постановки артикуляции звуков без веского методического, в первую очередь, национально-ориентированного обоснования.

Интонационные конструкции русского языка рассматриваются в пособиях по русскому языку на ограниченном количестве ситуаций. Учебники, рассчитанные на начальный этап обучения, ограничиваются только четырьмя интонационными конструкциями, оставляя эмоционально-окрашенные для последующих этапов. С точки зрения коммуникации в среде носителей языка такой подход нельзя считать продуктивным.

Сдвиги ударения в парадигме слов редко рассматриваются системно в пособиях по фонетике [Лебедева, 1975], еще реже в учебниках морфологии, хотя это было бы вполне логично.

Синтагматическое членение фразы рассматривается с разных позиций в отдельных учебниках по интонации [Муханов, 1989], коммуникативному синтаксису или практическому русскому языку [Плотникова, 1998].

Отсутствие системных курсов фонетики или последовательного выделения времени для фонетических упражнений на занятиях по русскому языку приводит к «размыванию» фонетической компетенции учащихся и утере важнейших с точки зрения коммуникации навыков аудирования и говорения.

В учебниках и пособиях по РКИ, несмотря на декларирование национальной ориентации, сопоставительный анализ фонетических систем дается только во введении или предваряет отдельные уроки [Антонова, 1988, Лебедева, 1982], но при подборе заданий не учитываются типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации. Иногда содержится перевод терминов, правил, формулировки заданий, описание некоторых артикуляционных позиций на английском языке [Костина, 1999]. Однако опыт по сопоставлению фонетических систем и классификации фонологических ошибок накоплен достаточный, он нашел отражение в научных статьях и монографиях [Рогозная, 2001], хотя крайне редко используется в практике создания учебных пособий. Конечно, системная подача материала по русской фонетике принципиально не изменится, как не изменится сама русская фонетика как объект изучения, но можно и нужно менять объем, порядок, подходы в подаче материала, корректировать курс в зависимости от исходного языка, с учетом задач и потребностей учащихся. Так, оправдывает себя слоговой принцип подачи материала по произношению звуков в китайской аудитории, выделение четких артикуляционных оппозиций по твердости – мягкости *л* и отработка не только повышения, но и обязательного понижения тона в вопросительных интонационных конструкциях в англоязычной аудитории и т. д.

Предвосхищение, предупреждение, анализ и умение исправлять артикуляционные и интонационные ошибки в определенной национальной аудитории – это учебная модель уроков фонетики и залог продуктивного обучения русскому языку в целях реальной коммуникации.

Контроль знаний и умений в сфере фонетики предусмотрен в субтестах по аудированию и говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку [Типовые тесты, 1999], однако контроль этот не дает объективных данных, поскольку и звучащие тексты для аудирования не являются аутентичными (элементарный, базовый и первый уровни предлагают речь артистов или дикторов, структура

предложений не вполне соответствует реальным построениям какого-либо конкретного функционального стиля). Рейтерские таблицы по говорению включают графу «грубые фонетико-интонационные нарушения», но оценка таковых тесторами производится эмпирически или интуитивно. Надо отметить, что проверка адекватности фонетических навыков реальной коммуникацией гораздо строже: фонологические показатели в речи иностранцев оцениваются носителями русского языка весьма эмоционально – акцент высмеивается, напротив, – отсутствие акцента расценивается как наивысший уровень владения языком. С другой стороны, культурно-речевой шок в стране изучаемого языка вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы. Таким образом, унификация контроля, а значит – унификация знаний и навыков, которые должен приобрести студент-иностранец в процессе изучения фонетики русского языка – еще одна цель работы фонетиста.

Рассмотрим конкретные проблемы и некоторые методические подходы в сфере постановке и коррекции **произношения звуков и интонации** у носителей разных типов фонетических систем и разного уровня владения русским языком.

В сфере произношения звуков:

Наилучшие результаты в постановке артикуляции звуков достигаются на начальном этапе обучения, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Трудности в корректировке произношения на последующих этапах обучения языку связаны с нейролингвистическими аспектами порождения речи: иностранцы, владеющие определенным лексическим запасом и грамматическими навыками конструирования фраз, но не имеющие произносительных навыков, доведенных до автоматизма, не успевают в процессе говорения (и аудирования) соотнести форму и значение фразы. Даже при чтении вслух по-русски иностранцы, не изучавшие

фонетику на начальном этапе, в состоянии сосредоточиться либо на произносительной стороне текста, либо на содержательной. К сожалению, коррекция артикуляции звуков на продвинутом этапе обучения связана с значительно большими затратами усилий и времени и преподавателя и учащегося, чем на начальном этапе, и не всегда приводит к желаемым результатам – акцент в спонтанной речи остается. Но важно учитывать, что сознательно-практическое освоение звукового строя русского языка дает хорошие результаты в другом виде речевой деятельности – аудировании. Именно трудности аудирования составляют большую часть проблем, относимых к культурно-речевому шоку в стране изучаемого языка. Снятие этих проблем невозможно без обращения к фонетической системе на специальных занятиях.

На начальном этапе обучения кажется более легким путь, когда преподаватель – носитель того же языка, что и учащиеся, или объясняет материал на их языке, или использует язык-посредник. Это справедливо, но не в отношении фонетики, где необходимо погружение в звучащую речь. Проще преподавателю-носителю изучаемого языка выучить нужные термины фонетики на языке учащегося и ознакомиться с фонетической системой исходного языка, чем корректировать впоследствии артикуляцию, выполняя функции не столько фонетиста, сколько логопеда.

Подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением навыков до автоматизма. Набор упражнений и порядок отработки звуков можно найти во многих учебниках по русскому языку для начального этапа обучения. Однако, опираясь на имеющийся дидактический опыт, мы вынуждены отметить два недостатка многих пособий: нарушение принципа коммуникативности обучения фонетике и отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче фонетического материала.

Увлечение артикуляционной стороной приводит к нарушению принципа коммуникативности: многократное повторение слогов, не имеющих лексического значения; отбор коммуникативно не значимой лексики на

основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков; заучивание пословиц, скороговорок или стихотворений, не имеющих выхода в реальную коммуникацию, снижают (если не уничтожают) мотивацию учащихся к изучению фонетики, и шире – языка, делают занятия скучными, а перспективы изучения языка в глазах учащихся нулевыми. Значит – овладение произносительными навыками должно быть плотно связано в развитием речи.

На начальном этапе материал подается концентрирами (гласные – от *а* до наиболее сложных *у, ы*, согласные от «легких» *б, м* до *ж, ш, р, щ, ч*, оппозиции согласных по глухости-звонкости, позже – по твердости-мягкости в сочетаниях согласных с соответствующими гласными и т.д.). В этот период очень продуктивна наглядная работа с так называемыми «артикуляционными разрезами» – рисунками, отражающими положение органов речи при произнесении определенного звука, работа с зеркалом, карандашом и др. Но обучение фонетике на начальном этапе не сводится к сопоставлению 33 букв русского алфавита и 42 фонем русского языка. Лингвистическая компетенция учащихся в области фонетики служит практическим задачам овладения навыками речевой деятельности. Слова, используемые в фонетических тренингах, должны соответствовать необходимому для данного уровня лексическому и интенциональному минимуму. Тексты для аудирования должны быть аутентичными и не должны сводиться к словарным диктантам или фразам для бездумного повторения. Навыки говорения следует контролировать не только в сферах лексики и грамматики, но и в сфере фонетики. Такие задания по говорению удобно вводить на специализированных уроках фонетики, где речь учащихся записывается на диктофон. Если же преподаватель постоянно поправляет учащегося, смешивая лексические, грамматические и фонетические ошибки, учащийся теряет ориентацию и способность к самоконтролю, который даже на родном языке ведется поэтапно.

На продвинутом этапе, когда уже нет проблем с объемом лексики, сочетаемостью слов и набором синтаксических конструкций, материал можно подавать системно с фиксированием наиболее сложных моментов. Например, при знакомстве с классификацией русских гласных по ряду и подъему одновременно проводится коррекция произношения *ы* следующим образом. Если учащийся правильно произносит русский *и*, даются упражнения по передвижению языка из переднего ряда в средний при том же подъеме; при правильном произнесении *у* – упражнения по передвижению языка из заднего ряда в средний при том же подъеме, но без округления губ.

При изучении системы русских согласных, классификация их по месту и способу образования (губно-губные, взрывные и т. д.) имеет меньшее практическое значение, чем освоение «артикуляционных разрезов» и оппозиций русских согласных. Рассматривая нанесенные на одном рисунке схемы расположения органов речи при произнесении твердого и мягкого *р*, учащийся осваивает продвижение языка вверх и вперед как необходимое условие артикуляции мягких звуков; последовательное произнесение мягких *т* и *ш* (последнего, кстати, нет в свободном виде в русском языке) – как этапы произнесения аффрикаты *ч* и т. д. Но не следует задерживаться на усвоенных ранее или идентичных родным звуках, чтобы не снижать мотивацию обучения.

Системная подача русской фонетики стимулирует иностранцев к коррекции артикуляции звуков, создает ощущение «конечности» фонетического материала и конкретности упражнений и знаний, необходимых для уменьшения акцента. Еще большее значение имеет системность фонетики для аудирования, поскольку дает иностранцу ответ на вопрос: «Почему я не понимаю речь, хотя, в принципе, знаю язык?». Получив ответ на вопрос «почему», студент должен получить ответ и на вопрос «как», проговаривая и прослушивая в реальной артикуляции и реальном темпе большой объем аутентичных текстов. Фонетическая компетенция снова служит только инструментом для достижения целей коммуникации.

Здесь неоднократно подчеркивался приоритет коммуникативного принципа обучения, но это не значит, что за коммуникативной компетенцией должна теряться лингвистическая. Цель преподавателя – не коммуникативность обучения студентов как таковая (это – принцип, практика преподавательской работы) [Вохмина, Осипова, 2003], а будущая коммуникация, общение людей – носителей разных языков и культур. Такое общение невозможно без достаточной лингвистической базы, как и без коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности.

Выше говорилось о том, что в практике преподавания русской фонетики недостаточно учитывается принцип коммуникативности, и отталкивались мы от системы русского языка как будущего средства общения и познания носителей разных языков и культур. Но есть еще одна точка отсчета для преподавателя русского языка – родной язык учащегося. И вторым серьезным недостатком в преподавании фонетики является отсутствие национально-ориентированного подхода в подаче материала. Под национально-ориентированным преподаванием русской фонетики мы понимаем здесь учет типологических и структурных особенностей родного языка учащихся, сопоставление преподавателем фонетических систем двух языков, выявление проблемных моментов, установление порядка подачи и отбор материала в соответствии с уровнем сложности артикуляции русских звуков для данного языка. Учебники русского языка с подзаголовками: «для говорящих на английском, китайском, монгольском и др. языках» не имеют особых различий, кроме перевода заданий на соответствующий язык. Отдельные статьи, монографии и курсы для преподавателей содержат значительно больше материала, полезного для преподавателей – практиков и самих учащихся.

Еще больше материала можно почерпнуть из опыта работы кафедр русского языка как иностранного российских университетов, и этот материал требует серьезного научно-методического осмысления. Кафедра русского языка для иностранных учащихся УрГУ имеет большой опыт работы с

носителями монгольского, вьетнамского, японского, корейского, китайского, турецкого, английского (с его вариантами), немецкого и других языков. Этот опыт дает возможность выделить часто встречающиеся фонетические отклонения и ошибки, проанализировать их причины и наметить пути их преодоления.

Опытный преподаватель-фонетист, слушая речь иностранца на русском языке, «видит» артикуляцию говорящего и может дать конкретный совет по исправлению ошибки, даже не прибегая к сложной терминологии (продвинуть язык вперед и вверх, прогнуть переднюю часть языка маленькой ложкой и т. п.).

Это постоянная работа при коррекции звуков. Однако на начальном этапе важно поставить звук, предупредить ошибку, и здесь весьма помогают знания о фонетической системе исходного языка.

Ключевое понятие фонетики «звук» работает в любой национальной аудитории. Однако объем этого понятия должен стать терминологическим. Студент, оперирующий соотношением звука и буквы, то есть владеющий языком с буквенной письменностью, достаточно быстро освоит и русский алфавит со всеми его прописными и строчными, печатными и рукописными вариантами по аналогии со своим. В японской и южнокорейской аудитории, несмотря на принципиальную разницу языкового строя и письма, посредником для изучения русского служит латинский алфавит, освоенный через широко изучаемый американский вариант английского языка. В Китае же английский еще не так распространен. В школах вводится латиница для транскрибирования китайских слов и установления звуковых аналогий, однако, уровень образования в школах разный, и многим китайцам, не знакомы ни латиница, ни соотношение звука и буквы. Нужно гораздо больше времени на вводно-фонетический курс, чтобы сопоставить привычную систему «слог – слово – иероглиф» и непривычную «звук-буква, слог, слово». Упрощает, следовательно, усвоение артикуляции звуков подача их в слогах. Оправданно сведение возможных в русском языке слогов в таблицы (ба-бя-

на-ня, бы-би-ны-ни и т. д.) Далее противопоставление согласных в сочетании с ударными гласными закрепляется в коммуникативно значимых словах. Далее рассматриваются сочетания согласных с гласными в безударных позициях. Кроме того, в слогах легче выявить типовые и индивидуальные ошибки учащихся и предложить необходимый набор упражнений.

Несмотря на то, что русский язык входит в индо-европейскую языковую семью, носителю немецкого или английского языка изучать русскую фонетику несколько не легче, чем носителю турецкого или хинди. Ошибок у носителей романо-германских языков (равно как и славянских) следует ожидать немного, но это «упорствующие» ошибки, почти не поддающиеся исправлению на продвинутом этапе, но сравнительно легко предупреждаемые у нулевиков. Так например, отсутствие оппозиции по твердости-мягкости или наличие ее в сочетании с определенными гласными приводит к широко известным ошибкам при произнесении русских твердого и мягкого *л*, произнесении гласных, обозначающих мягкость предыдущего согласного, *я, е, ё, ю* как йотированных или как дифтонгов, неразличении при аудировании окончаний инфинитива и 3 лица, других случаев, легко расцениваемых русскими как «с мягким знаком» или «без». Отсутствие в родном языке редукции гласных приводит к оканью, еканью и яканью в русском. Отсутствие ассимиляции согласных по звонкости-глухости дает расподобление согласных на стыке предлога и существительного, произнесение звонкого в абсолютном конце слова, где должно быть оглушение и т. п. С точки зрения иностранца, русская фонетика далеко не так проста, как привыкли думать сами русские, соответствие написания и произношения вовсе не так очевидно. Неумение провести аналогию с собственным фонетическим строем может блокировать у иностранца все дальнейшее изучение русского языка. Для преодоления ошибок в определенной национальной аудитории, а также при индивидуальной работе в смешанных группах следует учесть, что ошибки в произнесении русских звуков могут быть свойственны представителям определенных языковых

групп и носителям конкретных языков. Вряд ли стоит говорить о каких-то звуках или позиционных изменениях звуков, не существующих больше ни в одном другом языке – в нашем опыте не имеется таких данных, но можно говорить о типичных проблемах. Например, перечисленное выше в отношении романо-германских языков относится в равной степени к языкам Юго-Восточной Азии.

Приведем некоторые наблюдения над освоением произношения русских звуков в китайской, корейской, японской и вьетнамской аудитории. Несмотря на географическое соседство, это языки разных типов, разных семей, разных систем письма и разного фонетического строя.

Наибольшие проблемы в постановке русских звуков выявляются у носителей вьетнамского языка. Несмотря на используемую во вьетнамском языке латиницу, учащимся из Вьетнама крайне трудно через международную транскрипцию соотнести звуки русского и вьетнамского языков (в частности, во вьетнамском языке важен тон произнесения, а не только артикуляция). По аналогии с родной фонетикой, вьетнамцы ищут тональность и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (то есть силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона. Эти же проблемы, хоть и в меньшей степени, выявляются и в других восточно-азиатских аудиториях. После освоения артикуляции русских гласных под ударением (незнакомой оказывается только артикуляция *ы*), осваиваются нормативная редукция *о*, *а*, *э*, *и* в безударных позициях, йотирование *я*, *е*, *ю*, *е* в начале слова, после гласных и *ъ*, *ь*, изменение *я* в безударных позициях после мягких согласных. Отклонения в произношении русских гласных связаны не столько с сложностью их артикуляции, сколько со смешением позиций произношения

В постановке согласных звуков проблем гораздо больше (фонем уже не 6, а 36) и они весьма различаются в разных национальных аудиториях. Например, японцы не различают не только *б-п* по звонкости-глухости и

твердости-мягкости, но и *б-п-в-ф* по участию-неучастию зубов в артикуляции. Поэтому необходимо сначала сознательное противопоставление этих звуков, осознание их артикуляции, а потом доведение до автоматизма произношения и аудиального восприятия с помощью комплекса упражнений. Неожиданным может показаться смешение *м* и *н* у вьетнамцев, произнесение *ст* на месте *т* в конце слова. Однако это связано с позиционными изменениями и интерференцией двух фонетических систем. В таких ситуациях ошибки устраняются не столько коррекцией самих звуков, сколько упражнениями на повторение и отработку произношения тех слов, где подобные ошибки допускаются. Во всех восточных языках наблюдается смешение *р* и *л*, возможно смешение *р* и *ж* – это связано с тем, что положение органов речи при произношении этих звуков сходно (и это видно на «артикуляционных разрезах»), различие – в наличии-отсутствии «дрожания» кончика языка. Причем для произнесения твердого русского *р* необходимо минимум три «дрожания», а для мягкого русского *р* достаточно одного, но это не менее трудно для иностранца. Для постановки этих звуков сначала нужно дать аудиоупражнения, чтобы определить, различают ли учащиеся эти звуки на слух, а потом выработать необходимые навыки по произношению дрожащего звука. Следует давать упражнения со словами, где «трудные» звуки находятся в разных позициях (например, *красный – классный, бар – балл, брал – брала, рыжий – лыжи, лук – рук, лечь рано – речь лектора, люблю и говорю...*), поскольку *р-л* трудно различимы в абсолютном конце слова, звук *л* иностранцу трудно произносить в слогах *лу-лю* и *лы-ли* и т. д. Традиционно сложно произнесение мягких русских *ч, щ*: возможна замена аффрикаты *ч* на ее половину – мягкий *т*, произнесение более короткого или более твердого *щ*. Такие ошибки устраняются сознательным освоением поэтапной артикуляции аффрикат (по аналогии с твердой аффрикатой *ц*, которая не вызывает таких сложностей), двойным произношением мягкого *ш* в составе *щ*. Кроме того, *щ* смешивается с звуками *ш*, твердым и мягким *с* в японской аудитории, что связано с

отсутствием противопоставления этих звуков в определенных позициях в японском языке. Среди отклонений в произношении согласных во всех восточных аудиториях частотны замены мягких *д* и *з* мягкой аффрикатой *дз*. Это наблюдается преимущественно в слогах с гласными *е*, *и* и требует коррекции в словах с такими слогами.

Оглушение и озвончение согласных в определенных позициях на уровне одного слова не вызывает особых проблем, но ассимиляция согласных на стыке слов, чаще всего на стыке предлога и значимого слова, требует специального осмысления. Отсутствие самостоятельного ударения у предлога (за редким, связанным с традицией, исключением, типа – *за руку, на пол*) и произнесение предложно-падежных сочетаний как одного фонетического слова приводят к оглушению конечных согласных в предлогах *под, над, перед, из, в* и т.п. перед начальными глухими следующего слова и к озвончению конечных согласных предлогов *от, с* перед начальными звонкими парными, кроме *в*. Ассимиляция может быть еще более тесной: в сочетании *с женой* предлог *с* произносится как *ж*, в сочетании *через час* буквы *з* и *с* читаются как *ц*. Для многих устойчивых стечений согласных типа *сч, зч, тс, дс, тц, дц* и конечных слогов типа *тся, ться, его, ого*, для непроезносимых согласных существуют определенные правила чтения, которые могут отрабатываться не только в курсе фонетики, но и на уроках чтения и письма.

Вообще некоторые несоответствия в правилах русской орфографии и реалиях русской фонетики (знакомые нам по орфографическим ошибкам русских детей) закономерно приводят к отклонениям в произношении иностранцев. Например, в слогах *жи, ши, ци, же, ше, це* реально могут произноситься гласные звуки *ы, э* (с соответствующей редукцией в безударных позициях), поскольку согласные *ж, ш, ц* в русском языке не имеют пары по мягкости.

Стечения согласных, с ассимиляцией звуков или без нее, не свойственные восточным языкам (особенно японскому), вызывают большие трудности на

начальном этапе изучения русского языка. Привнесение дополнительных гласных звуков и призвуков для образования открытого слога или для обозначения мягкости предшествующего согласного снимается также слоговыми упражнениями, в которых отрабатывается произнесение слогов с начальными и конечными согласными, разнесение групп согласных внутри фонетического слова по разным слогам, собирание из морфем слова и т. п.

Аудирование вызывает наибольшие проблемы в корейской аудитории. Это связано и с различиями звукового строя, и с наличием собственного алфавита, соответствующего фонетической системе, и с некоторыми экстралингвистическими факторами. Преподавание русского языка в Южной Корее зачастую направлено на чтение и перевод, на компьютерные методики и в значительно меньшей степени на активные виды речевой деятельности. Поэтому при богатом (но пассивном) запасе лексики, при хорошем (но теоретическом) освоении грамматики корейцы с большим трудом осваиваются в русской аудитории, «не слышат» собеседника, медленно и с большими затратами подбирают нужные слова, хотя быстро читают и понимают сложные тексты. Эти же проблемы в сфере обучения фонетике касаются и японцев. Китайцев и вьетнамцев, несмотря на огромные различия национальных характеров, менталитетов и языковых систем, объединяет то, что по политико-экономическим причинам и те и другие «рискует» начинать изучение русского языка с нуля, да еще без языка-посредника, да еще в стране изучаемого языка. При профессиональном подходе преподавателей такие психологически жесткие условия обучения дают хорошие результаты, по крайней мере, в отношении коммуникативных целей изучения языка. Внешняя, «вынужденная» мотивация изучения фонетики оказывается продуктивнее внутренней.

В сфере обучения интонации:

Лингводидактическая модель описания русской интонации иностранцам опирается на фундаментальные теоретические понятия фонологии и

прикладные аспекты обучения, на сопоставительный исследования и анализ интерференции [Хромов, 2000].

Традиционно в русском языке выделяются семь интонационных конструкций [Брызгунова, 80]. Их подача осуществляется также концентрирами. В коммуникативных целях целесообразно заменить на начальном этапе описание просодических средств языка для каждой интонационной конструкции наглядными и конкретными схемами. Продуктивно вместо классификации интонационных конструкций по типу интенции (выражение вопроса, просьбы, эмоций и т. п.) дать рядом с каждой схемой интонационной конструкции набор наиболее частотных и коммуникативно значимых ситуаций использования этих конструкций.

Обычно на начальном этапе ограничиваются четырьмя интонационными конструкциями (ИК), очевидно мотивируя это тем, что ИК-5, 6, 7 не столько коммуникативно значимы, так как сопровождают не информацию или запрос ее, или просьбу, а эмоции по отношению к объекту речи. Однако в стране изучаемого языка, в России, где эмоции не принято скрывать, скорее принято подчеркивать и даже преувеличивать, иностранцу следует отличать по интонации фразы, произносимые с иронией, жалостью, угрозой, похвалой, недоумением и т. д. и т. п. Именно благодаря разнообразию интонаций (а не звукового строя) в сфере фонетики русский язык воспринимается как живой, богатый, красивый.

Очевидно, что интонация — одна из важнейших составляющих национальной культуры, традиции, этикета и речевого поведения. Интонация носителей восточной культуры значительно отличается от русской. Так же как в отношении звукового строя, так и в отношении интонации при обучении необходимо представлять себе разницу в интонационном рисунке языков, сопряженную с фонетическим строем языка, менталитетом и обычаями народа. У японцев не принято открыто выражать эмоции (особенно негативные). В определенных ситуациях, содержащих элементы агрессии, японцы (только мужчины) могут утрировать эмоции, как это

принято в японском театре и кино. Японцы, на взгляд русских, преувеличенно, чрезмерно используют вежливые интонации (ИК-3), тогда как у русских вежливое повышение тона принято только по отношению к незнакомым людям, старшим (не ко всем), к занимающим более высокое социальное положение в социально значимой для говорящего структуре. В других ситуациях – «правомочного требования» – в сфере обслуживания, в кругу друзей, в семье, в общении с коллегами поддерживается равноправный тон (ИК-2). Значит, отработку интонационного рисунка в японской аудитории лучше проводить сначала на аудиоматериале, а потом – в ролевых играх, предлагая им сыграть в определенной ситуации не себя, а «типичного» русского человека. Китайцы, корейцы, вьетнамцы гораздо охотнее выражают эмоции и легче перенимают русские интонации. Общие отклонения имеют технический, а не ментальный характер и будут перечислены ниже. Однако следует остановить внимание на различиях в интонациях мужчин и женщин: вьетnamки и кореянки по традиции гораздо более сдержанны, «скромны» в использовании русских интонационных конструкций, хотя адекватно их понимают и воспринимают. С другой стороны, многие преподаватели русской фонетики – женщины, а это сулит опасность невольной передачи женских интонаций студентам-иностранцам. Избежать этого можно, во-первых, с помощью привлечения разнообразного аудио и видеоматериала, где соразмерно представлена речь и мужчин, и женщин. Во-вторых, на начальном этапе и в компактных систематизирующих курсах интонации следует использовать стереотипное интонирование. При этом можно акцентировать внимание учащихся на том, что при обучении интонационным конструкциям мы рассматриваем «эталоны», образцы или определенные шаблоны интонаций на стандартных односоставных фразах в типовых ситуациях. Такой подход дает возможность, слегка утрируя интонационный рисунок, запоминать и распознавать его в речи.

Проблемы, связанные с конкретными интонационными конструкциями, касаются следующих моментов: 1. Понижение тона в постцентральной части почти всех ИК (кроме ИК-4, 6). Противопоставление информации и вопроса, например, воспринимается многими иностранцами как противопоставление понижения и повышения тона в финале фразы; 2. Определение центра ИК, то есть момента коммуникативно значимого изменения тона. Для этого следует расставить ударение в словах и выбрать слово с наибольшей информативной и интенциональной значимостью, ударный слог этого слова проговорить с соответствующей ИК сменой тона. Следует учитывать, что ИК-4 характеризуется не одномоментным, а постепенным повышением тона, а ИК-5,7 имеют по два интонационных центра; 3. Удлинение гласных для размещения интонационного рисунка в коротких фразах: ИК-4 (*А вы-ы-ы?*), ИК-6 (*Как вкусно-о-о!*), ИК-7 (*Молоде-е-е!* С иронией); 4. В ситуациях выражения эмоций и оценки – использование одних и тех же ИК и для положительных, и для отрицательных эмоций за счет изменения тембра речи. Произнесение фраз типа *Как я рад!* и *Как я устал!* по интонационному рисунку ничем не различается; 5. Многозначность интонационных конструкций. Например, ИК-2 служит для выражения и вопроса с вопросительным словом, и просьбы, приказа, требования, и приветствия, и обращения, и логического выделения слова, и альтернативного выбора. Эти проблемы решаются в практических тренингах, в ролевых играх на уроках фонетики, развития речи и коммуникативного синтаксиса. Объем фраз постепенно увеличивается. На занятиях рассматриваются такие вопросы, как синтагматическое членение фраз; паузы и соответствующее деление предложений на несколько ИК; отражение в пунктуации соответствующих интонаций осложненных простых и сложных предложений; изменение в речи порядка слов и сопряженное с ним изменение интонационного центра; служебные слова (частицы, междометия), сигнализирующие об определенной интенции говорящего и связанной с ним интонации; стилистические варианты использования интонационных конструкций. К

сожалению, эти проблемы не сведены в целостные учебные пособия. Программы соответствующих фонетических курсов приходится создавать для групп определенного уровня владения языком и адаптировать к определенной национальной аудитории.

ИК-1 используется обычно в ситуации передачи информации. Проблемы связаны только с определением слова-центра ИК, на ударном слоге которого происходит понижение тона. Обычно все-таки это последнее слово в ситуации однофразовой однотемной краткой передачи информации в диалоге. В широких контекстах в зависимости от тема-рематического членения возможны сдвиги центра вперед.

ИК-2 используется в разных ситуациях, характеризуется не столько повышением тона в центре ИК, сколько усилением интенсивности произнесения гласного (усилением ударения). Определение слова-центра ИК зависит от коммуникативной ситуации. В вопросе с вопросительным словом центр – само вопросительное слово. Полезно сопоставить вопросительные слова в русском языке и языке учащихся (в английском, например, нет противопоставления *где* и *куда* как обозначения местоположения и направления, во многих языках нет противопоставления *почему* и *зачем*, как выявления причины и цели; идиоматичны вопросительные конструкции *Как дела?* и *Как тебя зовут?* в русском языке; вопросительные слова *кто*, *что*, *какой*, *чей*, *который*, *сколько* имеют падежные формы и образуют вопросы, не воспринимаемые на слух иностранцами; *что делаешь?* – это один вопрос из двух слов по отношению к производимому действию). Такое сопоставление не должно становиться самоцелью, а должно служить расширению словарного запаса и усвоению интонации в вопросительных предложениях. В выражении просьбы, приказа и требования центр ИК-2 перемещается обычно на императив. В ситуации обращения – на слово в функции обращения, но в том случае, если обращение начинает фразу. Если оно находится в середине или конце фразы, обращение, как правило, не выделяется (*Иди сюда, Света!*). В ситуации приветствия ИК-2 использует

обычно тот, кто приветствует первым. Второй по традиции «отвечает», то есть использует ИК-1. Отработка ИК-2 в типовых ситуациях дает богатый материал для усвоения этикетных формул, где неразделимы устойчивые речевые конструкции и сопутствующие им интонации.

ИК-3 на уровне коротких фраз используется в ситуациях вопроса без вопросительного слова и вежливой просьбы. В вежливой просьбе, как и в дружеской просьбе с ИК-2, центр находится на императиве, но характеризуется большим повышением тона и мягкостью тембра. ИК-3 используется говорящим в тех ситуациях, когда просящий хочет подчеркнуть необязательность выполнения своей просьбы, стремление не обременить слушающего и адресуется по традиции незнакомым людям, старшим и руководителям, в остальных ситуациях употребление ИК-3 вместо ИК-2 очень индивидуально. В вопросе без вопросительного слова центром ИК-3 может быть любое слово в зависимости от сути вопроса. Например, *Ты идешь завтра в театр с Антоном?* Можно произнести как пять разных вопросов, при том что здесь нет слов, указывающих на то, что это вопрос. Отработка ИК-3 требует большого внимания. Не случайно и восточные, и западные иностранцы часто не понимают вопроса, к ним обращенного, вообще не понимают, что это вопрос, а не информация. С другой стороны, учащиеся, формулируя вопросы без вопросительных слов, прибегают к помощи частицы *ли*, используют свободное или постепенное повышение тона, искажая тем самым собственную интенцию, и в итоге не достигают поставленной коммуникативной цели. Для преподавателя при обучении ИК-3 важно отработать повышение тона в интонационном центре, которым служит всего один слог ключевого слова вопроса. В этой ситуации на уровне одного слова мы можем наблюдать все три тона русской интонации. Например, в вопросе *Ты учишься в университете?*, если центром является последнее слово, то повышение тона происходит только на ударном слоге - *те*-. На самом деле, для носителей китайского языка, где изменение тона возможно на уровне одного слова в четырех направлениях, такой

интонационный рисунок особой сложности не представляет, просто требует определенного осмысления и закрепления. В разной степени это относится ко всем языкам с музыкальной и тоновой организацией.

ИК-4 используется в вопросах, в которых содержится сопоставление с ранее выданной информацией или ранее заданным вопросом. Центр ИК-4 находится на слове, содержащем сопоставление (*Мне двадцать лет. А Вам?*), но может и не фиксироваться на одном слоге – тон может повышаться постепенно по всей фразе (*А Вас как зовут?*), особенно если произнесенные ранее слова не опускаются. В противном случае, когда фраза становится слишком короткой, гласный звук может растягиваться, чтобы сохранить общий рисунок интонации.

Надо отметить, что иностранцев вводит в заблуждение частотность союза *а* в контекстах, приводимых для отработки ИК-4, они считают *а* сигналом ИК-4. Однако в реальной разговорной речи это словечко *а* (скорее в функции частицы, чем союза) может звучать в первых вопросах с ИК-2 или ИК-3, а также и в повествовательных, и в восклицательных предложениях. ИК-4 широко используется и для выражения требования (*Ваш билет!*), возможно и с оттенком угрозы (*Иди-ка сюда!*), в риторических вопросах и т. п. С другой стороны, вопрос *Как дела-а?* произнесенный с ИК-4, но с мягким тембром свидетельствует о заинтересованности спрашивающего и подталкивает не к формальному ответу, а к обстоятельному рассказу. Таким образом, наличие эмоциональных нюансов в этой интонации создает сложности в усвоении и использовании ИК-4.

ИК-5 и ИК-6 ярко проявляются в оценочных эмоциональных высказываниях. ИК-5 имеет два центра. В предложениях типа *Какая хорошая погода!* тон повышается на первом слове (вариант – на втором), держится семь-восемь слогов и понижается на ударном слоге последнего слова. В ИК-6 в подобных предложениях, но обычно более коротких, тон повышается на ударном слоге последнего слова и держится наверху до конца фразы. Эти интонации очень сложны для восточных аудиторий. Преподавателю следует

научить студентов различать эти интонации в речи, узнавать их и определять эмоции, которые они означают. Кроме того, важно отделять восклицательные конструкции с местоимениями и наречиями *какой, как, сколько* от собственно вопросов с вопросительными словами ИК-2. ИК-6 используется и в вопросительных предложениях в ситуациях «переспроса», когда использованием этой интонации говорящий просит повторить то, что он ранее не понял (*Что вы сказали? Кого позвать?*). В такой ситуации повышение тона происходит на вопросительном тоне, но остается наверху до конца фразы, правда, с ускоренным произнесением оставшихся слогов. Индикатором ситуации переспроса часто служит удвоение вопросительного слова (*Куда-куда? Где-где он живет? Что-что?*). Однако следует помнить, что неправильное интонирование может привести к восприятию такого вопроса, как выражения недоверия, недовольства, недоумения, удивления или возмущения.

ИК-7 чаще всего выражает иронию и весьма характерна для русской разговорной речи. В предложениях типа *Да какой он врач! Где там отдохнули!* «вопросительные» слова выступают в строго определенных конструкциях, являются центром ИК и служат сигналом к восприятию иронического, противоположного формально вычленяемому значения. Интонационный рисунок здесь весьма сложен, иногда выделяют два интонационных центра, что связано с большим скачком тональности от верхнего тона к нижнему. ИК-7 отличает не только яркий тональный контур, но и особое произношение ударного слога в центре ИК, которое характеризуется своеобразным придыханием или смычкой голосовых связок.

Навыки в сфере интонации контролируются в субтестах по говорению Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран [Типовые тесты, 1999], но только на высоких уровнях владения языком. При этом задания (прочитать предложенные 5 предложений с заданной интонацией, выражающей, например, удивление, возмущение, грусть или радость) с точки зрения запаса лексики и развития навыков говорения трудно

назвать удачными. Можно предположить только, что составители тестов не уделяли должного внимания интонации на начальном этапе обучения иностранцев или ориентируются на иностранцев, изучавших русский язык на родине и не владеющих интонационными стандартами русской разговорной речи. В отличие от произношения звуков, упущенное в сфере интонации можно наверстать (люди легко и быстро перенимают чужие интонации, и это касается не только иностранного языка: жители Екатеринбурга начинают в Москве воспроизводить московскую интонацию, русские эмигранты по-русски говорят с интонациями американцев и т. д.). Но изучение интонационных конструкций на начальном этапе обучения «впускает» иностранца в определенный речевой круг, создает определенные речевой контекст и облегчает культурно-речевую адаптацию в среде носителей языка.

В целом, профессиональное, специализированное, национально-ориентированное и коммуникативное обучение иностранцев фонетике (особенно произношению звуков и интонации) на начальном этапе и в стране изучаемого языка дает хорошие результаты. В наше время, которое называют «постметодическим» и даже «посткоммуникативным» [Москвин, 2003] периодом в методике преподавания иностранных языков, не разрабатываются целостные психолого-педагогические концепции, но используются достижения методик XX века. Возвращается понимание важности лингвистической компетенции учащихся, необходимой и в рамках любой коммуникативной ситуации. И незаслуженно отодвинутая фонетика русского языка (как «не самый коммуникативно значимый для речевой деятельности аспект лингвистики») должна вернуться на свое место.

Библиография

Антонова Д.Н. Фонетика и интонация. М., 1988.

Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т.1. М., 1980. С. 96-123.

Вохмина Л.Л., Осипова И.А. Коммуникативность: цель или средство?// Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 6 . СПб, 2003.

Костина И.С. и др. Перспектива. Фонетический курс. СПб, 1999.

Лебедева Ю.Г. Фонетический корректировочный курс русского языка для монголов. М.,1982.

Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация. М.,1975.

Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. Л.,1988.

Московкин Л.В. Краткий обзор методов обучения иностранным языкам в США// Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып.6. СПб., 2003.

Муханов И.Л. Пособие по интонации. М., 1989.

Плотникова Г.Н., Хаясида Р. Учебное пособие по практическому курсу русского языка. Порядок слов. Модальность. Семантический субъект в предложении. Екатеринбург, 1998.

Рогозная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск, 2001.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Общее владение. СПб., 1999.

Хромов С.С. Интонация в системе языка и проблемы методического прогнозирования. М., 2000.