

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО И НЕРОДНОГО**

сборник учебно-методических материалов
для направления подготовки 45.03.01 – Филология

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
факультета математики и информатики
Амурского государственного
университета*

Составитель: Лагута Н.В.

Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного:
сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.03.01
Филология. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017.

© Амурский государственный университет, 2017
Кафедра русского языка, коммуникации и журналистики, 2017
Лагута Н.В., составление

Содержание

Методические материалы для самостоятельной теоретической подготовки по дисциплине	4
Методические рекомендации к практическим занятиям: планы практических занятий и вопросы для обсуждения по темам дисциплины	48
Методические рекомендации для преподавателей по организации изучения дисциплины	62
Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов	63
Терминологический минимум	65

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Модуль 1. Методика преподавания фонетики РКИ

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

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

Особенности фонетической системы современного русского языка

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

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

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

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

В произношении звуков могут быть различного рода ошибки:

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

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

Сначала отрабатывается произношение гласного в указанных позициях под ударением. В безударной позиции гласные изменяются количественно (звучат менее длительно и напряженно) по сравнению с ударными гласными. Гласные [а], [о], [е] изменяются как количественно, так и качественно. На начальном этапе обучения русскому языку рассматриваются гласные в следующих безударных позициях: первый предударный слог и абсолютное начало слова, слоги дальше первого и заударные. Изменения гласных в безударных позициях называется **редукцией**.

Сначала даются упражнения на произношение гласных в безударных позициях после твердых, затем – после мягких согласных. Особого внимания преподавателя требует редукция гласных в заударной позиции, так как здесь нарушения произношения обычно носят более устойчивый характер.

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

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

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

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

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

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

Классификация русских согласных по месту образования представлена в таблице 1.

Классификация согласных по месту образования

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

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

При произнесении щелевых согласных струя воздуха создает шум, проходя через неполную преграду. При произнесении смычных согласных струя воздуха с силой взрывает преграду, образованную активным и пассивным органами речи. Артикуляция смычно-проходных сопровождается работой резонаторов: носового ([н], [н’], [м], [м’]) и ротового ([л], [л’]). При произнесении этих согласных струя воздуха проходит через нос или через рот. Артикуляция аффрикат характеризуется наличием смычки между активным и пассивным органами речи, но

смычка размыкается не взрывом, как у смычных согласных, а переходит в щель. Наличие двойной артикуляции смычки и щели воздает определенные трудности при работе над произношением этих звуков.

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

Классификация согласных по способу образования представлена в таблице 2.

Классификация согласных по способу образования

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

По дополнительной артикуляции согласные делятся на твердые и мягкие.

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

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

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

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

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

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

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

Ю.Г. Лебедева отмечает, что мягкие согласные перед передними гласными во всех европейских языках, кроме польского, произносятся со средней степенью мягкости (это так называемая *«полумягкость»*). **Мягкость** же согласных в абсолютном конце слова (типа: *ударь, конь, степь*) и перед согласными (типа: *вольный, больно*) вообще является характерной

особенностью русской фонетической системы. Категория мягкости в этих позициях отсутствует даже в родственных славянских языках.

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

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

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

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

Обучение ударению. В русском языке из всех средств организации фонологической структуры слова **ударению** принадлежит главная роль: оно подчиняет себе все остальные средства и влияет на спектральный состав не только гласных, но и согласных звуков в безударных слогах. Установлено, что физиологическими факторами русского ударения являются не только а) сила выдыхаемой струи воздуха, но и б) напряжение артикулирующих органов, вследствие чего ударные слоги произносятся более тщательно, отчетливо, а безударные – с ослабленной артикуляцией. Таким образом, **главной, отличительной чертой русского ударения** является его *сильноцентрализирующий характер и неравномерное распределение мускульной энергии в потоке речи*. Наряду с этим следует отметить, что в русском языке ударный гласный не только более энергичен по артикуляции, но и более длителен. Данный «*артикуляторный*» аспект русского ударения представляет большие трудности для всех иностранцев по разным причинам. Например, длительность ударного гласного с трудом осваивается болгарскими в силу того, что в болгарском языке в потоке речи гласный выделяется в основном интенсивностью, чехами – в связи с несовпадением ударности и длительности в слогах, то же характерно для венгерского языка и т.д.

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

гласных немецкого языка, в частности, в приставках и в конечных слогах слов (например, типы *bekommen; gegeben* и т.д.).

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

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

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

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

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

а) слова с фиксированным ударением (на флексии, суффиксе, слоге, предшествующем суффиксу);

б) сдвиги ударения (с основы на флексию и с флексии на основу).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Типичной ошибкой для учащихся всех национальностей является неразличение форм множественного числа и родительного падежа единственного числа: *о́кна – окна́, местá – мéста*. Преодоление таких отклонений целесообразно проводить на ситуативно-контекстуальном материале типа: *Вы видите окно? – Я не вижу окна* и т.д.

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

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

Неподвижное ударение имеют:

1) прилагательные мужского рода с ударным окончанием **-ой**: *морско́й, родно́й, сухо́й*;

2) суффиксальные формы с ударными суффиксами: **-оват** (*белова́тый*), **-еват** (*синева́тый*), **-ит** (*знаменíтый*), **-ическ** (*крити́ческий*), **-ат** (*лохма́тый*), **-ин** – главным образом в притяжательных прилагательных (*куру́ный, звери́ный, ути́ный*), **-аст** (*глаза́стый*), **-ичн** (*едини́чный*), **-ав** (*велича́вый, костля́вый*), **-истск** (*марксы́стский*), **-анск (-янск)** (*испа́нский, италя́нский*), **-ийск** (*альпи́йский*);

3) ряд прилагательных имеет фиксированное ударение не на суффиксе, а на гласном, предшествующем суффиксу, например: перед суффиксами **-чат**, **-чив** (*взрывчатый, доверчивый*), **-тельн** (*старательный, удивительный*), **-еньк** (*слабенький, добренький*),

-оньк (*плохонький*);

4) прилагательные, образованные от существительных при помощи суффикса **-ск(ий)**, обычно сохраняют ударение существительного (*Тамбóв – тамбóвский, комите́т – комите́тский*).

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

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

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

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

Случаи с постоянным ударением:

1) в глаголах совершенного вида с приставкой **вы-** (*вы́ехал, вы́скочил*);

2) в глаголах несовершенного вида с суффиксом **-ива (-ыва)** ударение предшествует суффиксу (*устра́ивать, рассказы́вать*);

3) в глаголах на **-овывать (-ёвывать)** ударение падает на **-ов-** (*организо́вывать, завоёвывать*);

4) в отыменных глаголах на **-ничать** сохраняется ударение производящего имени (*сплётник – сплётнича́ть*);

5) основная масса глаголов на **-ировать** имеет ударение на **и** (*гари́нтовать, электрифи́цировать*). Ударение на **-ва-** бывает в ограниченной группе слов, из которых можно рекомендовать: *форми́ровать, группи́ровать, марши́ровать, маски́ровать, трени́ровать*. Глаголы на **-изировать** также всегда имеют ударение на **-ир** (*импровизи́ровать*);

6) глаголы на **-ствовать** обычно имеют ударение на гласном, предшествующем суффиксу (*вла́ствовать, спосо́бствовать*);

7) глаголы с суффиксом **-ну** в значении постепенно усиливающегося действия имеют ударение на основе (*мо́кнуть, кре́пнуть*);

8) большинство же глаголов с суффиксом **-ну** в значении быстрого или однократного действия имеют ударение на суффиксе (*толкнúть, моргну́ть*), но есть и исключения, например: *вспыхну́ть, вскри́кнуть, вздро́гнуть*;

9) глаголы с суффиксом **-ва-** после корней **да, зна, ста** в настоящем времени имеют ударение на окончании во всех формах спряжения (при этом суффикс **-ва-** исчезает): *даю́ – даёшь – даёть – даём – даёте – дают; встаю́ – встаёшь – встаёт – встаём – встаёте – встают; узнаю́ – узнаёшь – узнаёт – узнаём – узнаёте – узнают*;

10) глаголы с суффиксом инфинитива **-ти** всегда имеют ударение на суффиксе (*идти́, извести́*). Если совершенный вид образуется при помощи приставки **вы-**, то ударение переходит на приставку (*вы́йти, вы́нести*);

11) ударение в глаголах, имеющих суффикс инфинитива **-чь**, обычно бывает на последнем гласном: *бере́чь – берегу́ – бережёшь – бережёт – бережём – бережёте – берегут; бере́г – берегла́ – берегли́*.

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

1) сдвиг ударения в глаголах в настоящем и будущем времени на предшествующий слог (за исключением форм 1-го лица единственного числа): *проси́ть – прои́шу – про́сишь – про́сит – про́сим – про́сите – про́сят*. Можно предложить следующий список наиболее употребительных глаголов (в алфавитном порядке): *бороться, водить, возить, знать, держать, дышать, искать, кормить, лениться, лечить, ловить, любить, носить, обмануть, писать, платить, получить, принять, прочить, служить, смотреть, становиться, терпеть, тянуть, хотеть, ценить, чертить, шутить*.

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

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

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

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

Ударение в сложных словах и аббревиатурах. Ударение в сложных словах и аббревиатурах представляет определённые трудности для учащихся в связи с тем, что в большинстве сложных слов используется одно ударение и оно падает на последний слог (или предпоследний). У изучающих язык наблюдается тенденция к употреблению двух ударений по наличию корней в таких словах, как *делопроизво́дство, Семипала́тинск*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При работе над произношением следует иметь в виду, что в каждом языке есть **ощутимые и неощутимые моменты артикуляции**. Под ощутимыми моментами артикуляции понимаются такие положения органов речи, которые можно почувствовать, прокомментировать.

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

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

ˊ ˊ ˊ
Анна дома.

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

ˊ = = ˊ = = ˊ ˊ ˊ = ˊ ˊ = = =

Кто́ дома? Здра́вствуйте! Познако́мьтесь! Закры́йте окно!

ˊ = ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ ˊ = ˊ ˊ =

Тихо! Это карандаш! (а не ручка). Вашпрóпуск!

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

$\text{= = } \overset{\text{Г}}{\text{= = =}} \text{ = = = } \text{ = } \text{Г} \square$
Вы идёте домой? Иду ли я домо́й?

$\overset{\text{Г}}{\text{= = = = =}} \text{ = } \text{-}$
Да́йте, пожа́луйста, кни́гу.

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

$\text{= = = } \text{ = } \overset{\text{Г}}{\text{=}} \text{ = } \text{Г} \text{-} \text{ , } \text{= = } \text{Г} \text{ = } \text{Г} \text{ - } \text{ = = } \text{Г} \text{ -}$
Я иду в кино́. А Мари́на? Ваше́ймя? Во́зраст? Специа́льность?

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

ИК-5 употребляется в предложениях, содержащих оценку, передающих высшую степень проявления оценочного значения. Обычно это предложения со словами *как, какой, сколько, так, такой*, прилагательными или наречиями, где большая степень признака выражена лексически и морфологически:

$\text{= } \overset{\text{Г}}{\text{=}} \text{ - - } \text{Г} \text{ - - } \text{Г}$
Ка́кие цветы! Ско́лько машин!

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

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

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

$\text{1} \quad \text{1} \quad \text{1}$
Я получила письмо. Я получила письмо. Я получила письмо.

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

$\text{1} \quad \text{2}$
Анна студентка. – Анна студентка.
 $\text{1} \quad \text{2}$

Это словарь. – Это словарь.

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

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

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

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

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

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

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

2 2
Где вы были вчера? (именно вы). Где вы были вчера? (именно вчера).

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

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

1 2
Брат студент. Брат студент (а не школьник).
3 3-4 1
Брат студент? Завтра / экзамены.

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

2 3
Ваш билет! (утверждение); Ваш билет? (вопрос);
2 3
Закройте окно! (требование); Закройте окно! (просьба).

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

3 3 3 3
а) Вы? Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?

3 3 3
Вы звонили? Вы звонили вчера? Вы звонили вчера вечером?
3

Вы звонили вчера вечером в Киев?

3 1 1
б) Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / я.

3 1 1
Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / звонила.

3 1 1
Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / вчера.

3 1 1
Вы звонили вчера вечером в Киев? – Да, / в Киев.

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

1 4 4
Все пошли в кино. – А вы? – А Марина?

1 4 4
Я работаю на заводе. – А вы? – А вы где работаете?

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

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

1 3 1 4 3-4 1
Вечером. Вечером? Днем я занята. – А вечером? Вечером / я отдыхаю.

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

Приемы обучения произношению

Использование звуков-помощников. Этот прием основан на общих моментах в артикуляции некоторых звуков. При постановке артикуляции какого-либо трудного звука можно идти от другого звука, более легкого, уже известного. Этот звук-помощник должен обладать тем неощутимым моментом, который необходимо вызвать у нового звука, и отличаться от него таким моментом артикуляции, которым можно управлять сознательно. Например, при постановке русского звука [х] требуется осуществить подъем задней части спинки языка к мягкому нёбу. Этот момент неощутим, но он присутствует также в артикуляции других русских звуков, например [к], [г]. Звук [к] ближе к [х], так как он глухой. Он будет звуком-помощником при постановке [х], так

как различительные (фонологические) признаки этих звуков – смычка или щель – являются ощутимыми моментами. Путь постановки таков: произносить звук [к], постепенно ослабляя смычку и сознательно увеличивая напор воздушной струи (к → кх → х). Такими звуками-помощниками могут быть также: [j] для [х’], [ц] для [ч], в том случае если учащийся произносит твердое [х] вместо мягкого [х’] и [т’] вместо [ч], [д’] вместо [з].

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

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

Для постановки трудного звука подбираются такие сочетания этого звука с другими, в которых предшествующий и последующий звуки помогают настроить органы речи таким образом, чтобы вызвать нужный неощутимый момент артикуляции звука. Подобные звуковые сочетания будут благоприятной фонетической позицией для постановки данного звука.

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

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

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

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

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

Утрирование артикуляции и сознательное видоизменение типичного оттенка звука. При утрированном произнесении звука некоторые неощутимые моменты артикуляции могут стать

ощутимыми. Например, подъем средней части спинки языка в артикуляции мягкого [л'] является неощутимым моментом, но если его сознательно усилить и довести подъем средней части спинки языка до касания с твердым нёбом (вместе с передней частью спинки языка), сильно увеличив площадь смычки, то этот момент станет ощутимым, управляемым.

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

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

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

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

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

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

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

Принципы работы над произношением

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

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

Основной порок имитативного метода состоит в том, что делается ставка на точное, непосредственное слуховое восприятие, тогда как уверенно опираться на слуховые образы нельзя.

учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонологической системы своего родного языка: даже изошренное ухо услышит не то, что есть, а только то, что оно привыкло слышать; безусловно правильно мы слышим только те звуки речи, которые мы умеем произносить.

Принцип практического владения звуковой стороной языка. Этот принцип предполагает, что основным в обучении произношению является развитие у учащихся не теоретических знаний по русской фонетике, а практических навыков и умений. Принцип сознательного обучения вовсе не обязывает студента овладеть глубокими и всесторонними теоретическими знаниями артикуляции каждого изучаемого звука и его акустической характеристики. Эти знания необходимы преподавателю, который должен учитывать различную роль отдельных моментов артикуляции гласного или согласного звука, а также его акустических особенностей в работе с учащимися. Учащимся же нужно овладеть лишь теми знаниями, которые практически помогут ему правильно произнести данный звук, слово, предложение.

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

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

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

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

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

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

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

Фонетические курсы

Вводный фонетический курс предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования, а также чтения и даже письменной речи. В рамках вводного курса учащиеся осваивают систему фонетики русского языка, артикуляцию русских звуков, особенности ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению.

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

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

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

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

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

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

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

Модуль 2. Методика преподавания лексики РКИ

Трудные вопросы обучения лексике. Лексика – совокупность слов конкретного языка.

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

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

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

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

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

Среди **лингвистических принципов** выделяют:

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

– **принцип словообразовательной ценности**, т.е. способности слова образовывать ряд производных: *идти – уйти, выйти, пойти, сойти, перейти*;

– способность слова создавать предпосылки для **языковой догадки** и самостоятельной семантизации: *писатель, читатель, деятель*, в отличие от *бегун, симпатяга*;

– **принцип стилистической нейтральности**, что означает выбор слова, не связанного с узкой сферой употребления: *сделать* (общеуп.) – *сработать* (прост.);

– **принцип строевой возможности** слова, ведущей роли определенных единиц для создания высказывания.

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

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

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

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

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

В обучении лексике на начальном этапе выделяется ряд задач:

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

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

При введении категории рода в словарь учащегося включаются личные местоимения и существительные: *дом, стол, портфель, словарь, комната, деревня, окно, карта.* На уроке введения падежей развитие речевых навыков проходит на основе образца

Студент читает текст, в лексический словарь урока будут включены слова *писать, смотреть, делать, открывать, закрывать дверь.* Но нельзя давать, к примеру, глагол *радоваться*, если не был введен дательный падеж. Т.е. лексика отбирается с учетом потребностей грамматики.

Для рационального выполнения первой задачи необходимо определить объем, границы **лексического минимума**, иными словами, минимальное количество слов, которое позволяет

пользоваться языком как средством общения, с другой стороны, минимум – это максимальное число слов с точки зрения учебных возможностей человека и количества часов, отведенных на усвоение языка.

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

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

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

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

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

При отборе минимума для начального этапа следует выделять не только лексико-семантические, но и лексико-грамматические варианты. Например, глагол *помогать/помочь* формирует такие лексико-грамматические варианты управления, как *помогать/помочь кому что делать* и *помогать кому в чем*. Первый вариант валентности глагола нужен для активного употребления, второй – для пассивного.

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

Задачи обучения лексике на продвинутом этапе включают

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

При этом группировка лексики проходит как по вертикали (определение круга актуальных учебных тем), так и по горизонтали, путем лексических объединений. Учебные темы

продвинутого этапа обычно связаны с нравственными, социальными, геополитическими проблемами, имеющими значение в современном мире и приближенными к реальным жизненным потребностям учащегося. С этой целью предлагается выделить тематические блоки, влияющие на группировку и отбор слов для продвинутого этапа обучения лексике:

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

Группировка лексики на продвинутом этапе проходит по разным основаниям.

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

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

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

Введение слова. Слово может вводиться изолированно, а затем в предложении, микротексте учащийся может наблюдать употребление слова. Но и тогда, когда слово предъявляется в предложении, оно должно быть извлечено из него для привлечения внимания учащегося к его особенностям. Дозировка новых слов за урок различна: от 7 до 20 единиц в зависимости от трудностей и этапа обучения.

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

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

Центральным моментом введения слова является информация о его значении – **семантизация слова**. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является её

адекватность. Адекватной называется семантизация, отвечающая статусу слова в данном или однородных контекстах. На примерах и способах семантизации мы остановимся ниже.

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

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

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

Основные подготовительные лексические упражнения представляют собой:

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

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

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

Коммуникативные упражнения включают так называемые продуктивные упражнения:

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

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

Способы семантизации лексики

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

методические факторы:

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

психологические факторы:

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

лингвистические факторы:

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

Способы семантизации делятся на две группы: переводные и беспереvodные.

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

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

1) **использование наглядности** – предметной (непосредственная демонстрация предмета); изобразительной (предъявление рисунка, схемы); моторной (предъявление действия и название его). К примеру, существительные можно семантизировать путем демонстрации предметов и их изображений: картинка, фотография, репродукция; глаголы – с помощью иллюстративных действий, движений, мимики, пантомимики или рисунка; прилагательные – путем демонстрации разных предметов, различных по цвету, форме, размеру, узору; числительные – на основе картинки с разным числом предметов, а также самих предметов: часов, календаря, таблиц, расписания; наречия – с помощью различных указателей: часов – *рано, поздно, часто*; географических карт – *далеко, близко*; местоположения – *в аудитории, на столе, в столе*; местоимения – с участием в семантизации обучаемых (личных местоимений *он, ты, я* и того, что принадлежит обучающим – притяжательные местоимения *моя, его, свой*); предлоги – путем соотнесения предметов в классе, специальных рисунков (предмет в предмете, на предмете). Чаще эти способы привлекаются на начальном этапе обучения. С помощью наглядности семантизируются: конкретные предметы; пространственные понятия и ориентиры; объекты и др.;

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

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

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

5) **использование антонимов** – прием, актуальный на всех этапах обучения новому языку, нужно помнить, однако, о многозначности и о разной способности антонимов сочетаться со

словами: *черствый (несвежий) хлеб – свежий хлеб, мясо, молоко, сметана; черствый человек – отзывчивый человек;*

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

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

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

Известно, что фразеологизмы нередко используются при характеристике человека: *делает из мухи слона; не любит, когда гладят против шерсти; встал не с той ноги* и т.д.

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

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

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

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

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

Особенности обучения детей-билингвов русской лексике. Освоить в детском возрасте такой же объем лексики на неродном языке, как и на родном, сложная практическая задача, решение которой облегчается при погружении ребенка в языковую среду. Тем не менее отбор слов не должен носить хаотичный характер: в словарь необходимо включать те единицы, которые актуальны для полноценной жизни и благополучного эмоционального психофизического развития детей. Усвоение большого числа слов растянуто по времени, происходит постепенно, начинается с наиболее употребительных, постепенно усложняющихся по форме (прибавляются приставки, суффиксы) слов.

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

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

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

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

Итак, при работе над словарем актуальны такие принципы:

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

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

- 1) качества: *хороший – плохой, добрый – злой, веселый – грустный*;
- 2) форма: *большой – маленький, высокий – низкий, длинный – короткий, толстый – тонкий*;
- 3) названия цветов: *белый, красный, темный – светлый*;

- 4) состояние: *холодный – теплый – горячий – жаркий, сухой – мокрый, новый – молодой – старый, чистый – грязный;*
- 5) вкусовые качества: *сладкий – соленый – кислый – горький;*
- 6) материал: *деревянный, металлический – пластмассовый;*
- 7) Другие свойства и качества: *пушистый – колючий, ровный – неровный, тяжелый – легкий, твердый – мягкий.*

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

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

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

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

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

а также специальные методические принципы:

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

Модуль 3. Методика преподавания грамматики РКИ

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

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

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

В разные периоды, в различных методах грамматике отводилась то первостепенная, то второстепенная роль. Известно, что в XVIII-XIX вв. был широко распространен **грамматико-переводной метод** обучения, сохранявший ведущую роль вплоть до начала первой мировой войны. Цель обучения сводилась к овладению системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный. Это был так называемый **грамматический тип обучения**, при котором приоритетным становилось усвоение грамматических форм и структур. Потребность в овладении устной речью привела к падению интереса к грамматико-переводному методу обучения и его вытеснению **прямыми методами**: натуральным (М. Берлиц, Ф. Гуэн), прямым (Э. Силоно, К. Брон) и их более современными модификациями – аудиовизуальным (П. Губерина, П. Риван), аудиолингвальным (Г. Фриз, Р. Ладо).

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

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

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

Выделение и описание грамматического материала как объекта усвоения проводится с учетом целого комплекса **факторов**. Важнейшие из них – **цели, уровень, этап** обучения, а также

учет влияния **родного языка** на усвоение нового для учащихся русского языка. При достижении коммуникативных целей обучения имеет место *не изучение теории языка, а практическое овладение речью на иноязыке*. Языковые знания, в том числе знания из области грамматики, рассматриваются в практическом курсе (в отличие от теоретического) не как цель, а как **средство** овладения практическими навыками и умениями неродной речи.

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

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

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

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

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

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

Отбор грамматического материала базируется также на принципах тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка. Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический *комментарий*, *правила*, *схемы*, *таблицы*, *контекст*, *речевые модели* и *речевые образцы*. При практической направленности занятий обучение грамматике сводится к формированию у

учащихся **грамматических навыков** в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

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

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

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

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

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

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

Связь грамматики с фонетикой, лексикой, стилистикой. Различные элементы языка (звуковые, лексические, грамматические) выступают в речи взаимосвязанно. Например, чтобы опознать слово в звучащей речи, мы должны услышать его начало и конец, выделить его в потоке речи, определить его форму. Ведь в предложении, а следовательно, и в высказывании слова встречаются не в их исходной форме, а в виде словоформ. Чтобы догадаться о лексическом значении словоформы, иногда возникает необходимость образовать от нее исходную форму слова (*пришел → прийти*), а для этого надо знать грамматику. Связь грамматики и лексики заложена в самом функционировании языка: отношения между словами могут выражаться как

грамматическими, так и лексическими средствами, в ряде случаев только лексические средства могут выражать обобщенное грамматическое значение. Например, в русском языке некоторые видовые пары глаголов образуются различными лексическими единицами (*говорить – сказать, находить – найти*); в отдельных случаях используются новые лексические единицы при образовании сравнительной степени (*хорошо – лучше; плохо – хуже*), при образовании формы прошедшего времени глагола (*идет – шел*) и др.

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

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

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

Основные принципы организации и представления грамматического материала.

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

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

В методике широко распространен **способ подачилексико-морфологического материала на синтаксической основе**, то есть работа на уроке ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи. Факты языка предстают перед учащимися в виде живых, функционирующих в реальном речевом общении коммуникативных единиц. При этом нарушается традиционная последовательность материала, принятая в «классических грамматиках»: имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол и т.д. Уже на первом занятии учащиеся знакомятся и с существительным, и с местоимением; и с утвердительным, и с вопросительным предложением, но каждое из этих явлений дается в очень ограниченном объеме (*Ашот студент? – Да, он студент; А вы студент? – Да, я тоже студент*).

«Нарушается» в практическом курсе русского языка и «академическая» последовательность изучения падежей. Каждая падежная форма в русском языке способна выражать несколько значений. В практическом курсе учащиеся, как правило, знакомятся сначала с одним значением

данного падежа, а затем постепенно и с другими значениями. Например, знакомство с предложным падежом обычно начинается с предложно-падежных сочетаний, отвечающих на вопрос *где?* (*в столе, на столе*), позже вводится значение времени (*в январе, в начале урока, в 1999 году*) и значение объекта мысли и речи (*говорить, думать, мечтать – о ком? о чем?*). При этом важно дифференцировать в материале типовое (общие правила) и единичное – исключения, например: *на полу*. Исключения изучаются лексически, то есть словоформы заучиваются как новые слова.

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

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

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

Следовательно, комплексный подход к организации учебного процесса не исключает выделения одного языкового аспекта в качестве главного на данном занятии. Далее мы будем

говорить о приемах работы над грамматическим материалом, имея в виду комплексную систему организации обучения в целом.

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

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

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

le party – партия;

le classe – класс;

legroupe – группа.

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

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

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

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

стул – типа *стол*;

портфель – типа *словарь*;

чай – типа *трамвай*.

Формы женского рода можно разделить на 4 группы:

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

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

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

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

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

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

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

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

1) заменить существительные личным местоимением:
словарь лежит там – он...;

2) составить словосочетание: *друг – мой друг – тетрадь (моя);*

3) вместо точек вставьте местоимение *этот, эта, это* или прилагательное: *Где ... газета? – Где **эта** газета?*

4) заменить существительное словами из скобок, меняя форму глагола (если учащиеся знают прошедшее время): *Моя книга лежала на столе (журнал);*

5) задайте вопрос по образцу (именительный падеж) – *Словарь. Чей это словарь?
Книга. Чья...?*

Работа над русскими падежами

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

неодушевленное существительное. Если же это одушевленное существительное, то будет другой вопрос. Обращается внимание на родовые окончания, переходные / непереходные глаголы: *купить*, но *отдыхать*; *делать*, но *гулять*; на женский род типа *тетрадь*, не меняющий свою форму. Внимание при введении глаголов обращается на тип глагольного управления (*брать* – *взять что?*); на сочетаемость (*организовать вечер, митинг, собрание*).

Широко используется наглядность:

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

и система упражнений типа:

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

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

1) на примерах показать разницу между существительными, обозначающими явления неживой и живой природы;

2) обратить внимание на то, что окончание мужского рода другое: **а, я** (*брата, преподавателя*) и сопоставить его с окончанием неодушевленных существительных: *Я люблю спорт – брата;*

3) обратить внимание на то, что женский род имеет окончание **у(ю)** (одушевленные и неодушевленные существительные) и нулевое: *студентку, Таню, дочь* и т.д.

студента студентку

преподавателя Таню

Марию

дочь, мать

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

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

1) трудность смешения двух структур: *Он идет в магазине;*

2) необходима специальная глагольная лексика: *жить, работать, учиться, быть, лежать, находиться + институт, университет, театр, урок...*

3) различие употребления предлогов с предложным падежом: **в** – *положение внутри другого предмета; на* – *на поверхности;*

4) трудности различения при этом предлогов **в / на**: *в театре – на концерте, на спектакле, на балете, в университете – на факультете, на I курсе, в магазине – на заводе* и т.д.

5) отработка выбора окончаний **е** или **и** в зависимости от рода: **и** – для существительных типа *тетрадь, аудитория, здание е* – для остальных;

6) отработка постановки вопроса *где?*;

7) отработка некоторых особенностей постановки ударения на окончании: *в шкафу́, в лесу́, в саду́;*

8) упражнения-вопросы, диалоги-расспросы, несогласие.

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

1) с этого значения начинается знакомство с родительным падежом, при отработке этого значения следует опираться на реальную учебную ситуацию;

2) следует усвоить способ выражения: мужской род – окончания **а(я)**: *стол, словарь, трамвай*; женский род – окончания **ы(и)**: *комната*, остальные варианты ж.р.;

3) обнаруживаются трудности, связанные с ограниченным лексическим запасом существительных со значением лица (*студент, преподаватель, друг, подруга, мать, отец*), поэтому используют имена собственные, для чего даются некоторые необходимые сведения об их структуре и употреблении:

а) полное имя, фамилия, отчество → для официальной обстановки, документов, как вежливая форма обращения к людям старшего возраста:

Иванова Анна Петровна

фамилия имя имя отца

б) производная, уменьшительная (неофициальная) форма:

Анна – Аня (женский род), Иван – Ваня (мужской род);

в) собственные имена изменяются так же, как и нарицательные, по тем же типам;

г) иностранные имена меняются: **Жак – Жака**

и не меняются: **Мадлен**, т.е. не меняется мужской род на гласный и женский род на согласный.

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

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

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

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

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

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

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

1) трудности усвоения предлогов **из–с:** *из школы – с работы;*

2) их соотнесенность с предлогами **в–на:** *из школы – в школу; с работы – на работу;*

3) отработку вопроса *откуда?* в вопросно-ответных конструкциях;

4) введение в структуру словосочетания, предложения субъекта для обозначения лица: *из школы от учителя.*

Дательный падеж адресата – *Он написал письмо отцу* – обозначает лицо, которому адресовано действие. Трудность в овладении данным падежом в указанном значении связана не

столько с усвоением новых окончаний: *другу, преподавателю, сестре*, – сколько с проблемой неполного совпадения глагольного управления в русском языке и языке учащихся, для которых русский язык неродной (ошибки: *помогать товарища, спросить товарищу* и т.д.). Поэтому следует:

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

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

Итак, логика работы может быть следующей:

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

На основании данных рекомендаций создается методически целесообразная система упражнений.

Предъявление следующих значений русских падежей:

- творительного падежа в значении совместного действия (*Он идет с другом*);
- творительного падежа с глаголами *быть, стать, работать* (*Он будет врачом*);
- творительного падежа локального значения с предлогом *рядом с* (*Мой дом находится рядом с метро*);
- творительного инструментального падежа (я пишу ручкой) рекомендуется в следующей схеме:

- 1) восприятие со слуха;
- 2) осмысление значения и формы структуры (модели-образца);
- 3) соотнесение структур с целью преодоления внутриязыковой, межъязыковой интерференции;
- 4) запись речевого образца и формальных признаков;
- 5) речевые правила.

Лингвистические и методические трудности усвоения русского глагола

Спрягаемые формы глагола. Овладение спрягаемыми формами происходит непросто. В речи носителя русского языка можно встретить ошибки такого типа: «Я признаю свою

ошибку» или «Эти слова мне не принадлежат». Такого рода ошибки возможны, когда идет интенсивное накопление глагольной лексики. Это объясняется тем, что учащийся, не зная системы классов, при встрече с новым глаголом не может самостоятельно отнести его к нужному типу. Трудности вызывает у учащихся и постановка ударения в спрягаемых формах, что приводит к нарушению нормативности, а в ряде случаев – к непонятности речи.

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

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

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

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

- неподвижном, фиксированном, свойственном инфинитиву и сохраняющем свое место во всех формах (*читать, делать*) – А;

- подвижном, характер которого состоит в следующем: в инфинитиве и форме 1 лица единственного числа ударение падает на последний слог, во всех других формах настоящего и будущего времени переносится на предшествующий (*писатъ*) – Б;

- неподвижном, последовательно сохраняющемся на окончании во всех личных формах (*говоритъ*) – В.

В методических целях целесообразно подавать глагольную лексику, принадлежащую к разным классам и группам через интервалы во времени, достаточные для осознания особенностей образования спрягаемых форм. Обычно знакомство начинается с глаголов I продуктивного класса на **ать(ять)** - *читать, гулять*, но при этом учащимся необходимо уметь распознавать основу инфинитива путем отделения суффикса **ть**, постоянно обращать внимание на гласную основы. Затем для закрепления дать еще несколько глаголов этого же класса, установить сходство и указать, что эти глаголы спрягаются точно так же. Далее необходимо определить тип ударения. Ударение в этих словах неподвижно, оно сохраняется на том же гласном, что и в основе инфинитива.

Например, последовательность работы с глаголом *читать* включает:

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

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

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

Не все классы целесообразно вводить с выделением в самостоятельную группу:

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

Работа над видами русского глагола

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

- 1) отсутствие данной категории в большинстве иностранных языков;
- 2) при объяснении этой категории преподаватель практически лишен возможности опираться на родной язык учащихся или язык-посредник;
- 3) вид – одна из немногих категорий, которая не осознается на практике; она нуждается не только в длительной тренировке, но и в глубоком творческом освещении;

4) объяснение этого явления проходит на ограниченном лексическом материале, требует от преподавателя продуманности, системы знаний.

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

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

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

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

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

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

читать – прочитать

решать – решить

брать – взять.

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

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

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

В процессе тренировки рекомендуется обратить внимание на следующее:

1) следует уделить внимание анализу функционирования видов в большом количестве микротекстов монологического и диалогического характера; практически осмыслить семантические варианты значения несовершенного и совершенного видов;

2) анализ контекстного употребления видов глаголов должен быть не формальным (формы выражения вида), а функциональным (в какой именно функции выступает тот или иной вид глагола в конкретном случае);

3) анализ необходимо сопровождать вопросами преподавателя и ответами учащихся: *Что ты делал сегодня вечером? – Читал текст. – Долго читал? – Полчаса.* Анализ лучше проводить не на разрозненных примерах, а с использованием потенциала речевых ситуаций;

4) для предупреждения ошибок в речевой практике следует освоить ряд правил, акцентирующих внимание на выборе вида:

а) употребление только несовершенного вида после так называемых фазисных глаголов: *начинать – начать, продолжать – продолжить, кончать – кончить*, а также *передавать – передать, уставать – устать, учиться – научиться, привыкать – привыкнуть* и т.д.;

б) употребление только несовершенного вида в отрицательных конструкциях, при отрицании наличия действия: *Я не читал этот текст*;

в) употребление несовершенного вида с модальными словами: *не надо, не должен*;

г) употребление несовершенного вида в повелительном наклонении для выражения побуждения к действию: *Пишите!*;

д) употребление преимущественно несовершенного вида с отрицанием в повелительном наклонении, императиве: *Не пишите!*;

е) употребление совершенного вида после глаголов *забывать – забыть, уставать – устать*;

ж) употребление совершенного вида в отрицательных конструкциях, если цель высказывания – отрицание не действия, а его результата: *Я не прочитал текст*;

з) употребление совершенного вида в императиве при выражении просьбы, совета, приказа: *Расскажите! Отдохните!*

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

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

1) в русском языке, в отличие от других языков, характер движения разграничен: *идти* – «двигаться пешком», *ехать* – «двигаться с помощью транспорта», *нести* – «перемещать что-либо, не используя средств транспорта», *везти* – «перемещать что-либо с помощью средств передвижения, либо пешком» и т.д.;

2) в других языках отсутствует деление движения на однонаправленное и разнонаправленное, повторяющееся и однократное;

3) в русском языке значения глаголов движения дополнены системой переносных значений: *поезд идет* – (не пешком), *весна идет, время идет, дождь идет, шляпа тебе идет* и др.;

4) в группе глаголов движения есть высокочастотные и менее частотные единицы, к последним относятся *плыть, лететь, водить, бродить, лазить*, и др., реже используемые в речи носителя языка, нежели русскими в речевой практике, хотя в процессе обучения и повседневной жизни могут возникнуть такие ситуации, которые повышают коммуникативную востребованность многих глаголов движения.

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

а) учащимся допускается неправильное употребление предлогов и падежей в обстоятельствах со значением места и направления, а также наречий *здесь, тут – сюда, там – туда*: *Они едут в Москве; я иду там*;

б) наблюдается избирательность в употреблении глаголов движения в будущем и прошедшем времени в определенных контекстах и ситуациях, невнимание к этому вопросу порождает ошибки типа *Завтра я буду идти в театр (вместо Завтра я пойду в театр)* или *Вечером я шел на почту (вместо Вечером я ходил на почту)*.

Кроме того особого объяснения требуют более тонкие значения однонаправленного движения, когда 1) формально не указывается или неизвестно направление движения: *Я видел его, он шел с девушкой*; 2) однонаправленное движение не прямолинейно, проходит с перерывами; 3)

однаправленные глаголы движения передают повторяющееся движение, что обусловлено контекстом: *Я всегда шел к цели прямым путем.*

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

в) при передаче предстоящего движения может использоваться настоящее время: *Завтра я иду в театр.*

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

1) глагол *ходить* обозначает движение пешком из отправной точки + пребывание субъекта в месте, ставшем целью движения + возвращение пешком в исходную точку;

2) аналогично обозначение движения субъекта на каком-либо транспорте глаголом *ходить*; при этом употребление глагола *ездить* обязательно, если пункт цели движения значительно удален; при нахождении пункта в пределах досягаемости возможно употребление глагола *ходить*: *Он ходил в театр;*

3) глаголы *ходить, ездить*, когда они равнозначны глаголу *быть* могут обозначать: а) повторяющееся однонаправленное движение: *Мы часто ходим в театр;* б) специально не направленное движение, движение в пределах определенной территории: *Ходить по парку;* в) способность, умение двигаться: *Ребенок уже ходит.*

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

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

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

Управляемое слово в русском языке может обозначать:

- 1) прямой объект – *читать книгу* (прямое дополнение);
- 2) объект, к которому действие относится касательно, не прямо – *интересоваться книгой* (косвенное дополнение);

- 3) может выражать обстоятельственные значения, к примеру, причину – *краснеть от стыда*;
- 4) восполнение информации при недостаточно информативном глаголе – *казаться добрым*;
- 5) кроме того, управляемое слово и его форма могут быть predeterminedены словообразовательной структурой управляющего слова и дополнять значение его приставки – *отказаться от приглашения*.

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

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

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

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

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

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

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

Поэтому при введении новой глагольной лексики важно установить особенности управления нового слова в словаре учащихся глагола. Пополнение активного запаса изучающих русский язык глаголами соотносится с введением падежей; так, с глаголами *интересоваться, гордиться* целесообразно познакомить учащихся при введении творительного падежа, управляющего дополнениями, которые отвечают на вопросы *кем? чем?* и имеют объектное значение: *интересоваться спортом, математикой, музыкой; гордиться сыном, другом* и т.д.

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

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

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

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

Методические рекомендации по усвоению местоимений, имен прилагательных

При введении притяжательных, указательных местоимений целесообразно:

1) опираться на изучение речевой модели:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) прилагательные в русском языке согласуются с определяемым существительным в роде, числе, падеже, это выражается с помощью окончаний: *новый* (м.р.) – *новая* (ж.р.) – *новое* (с.р.) – *новые* (мн.ч.);

2) форма вопроса (вопросительного слова) зависит от рода, числа, падежа существительного, с которым согласуется вопрос: *Это новое пальто. – Какое это пальто?*

3) прилагательные в роли определения располагаются перед определяемым существительным (во вьетнамском, французском языках прилагательные употребляются в постпозиции): *У меня новая рубашка*;

4) в постпозиции употребляются прилагательные в роли сказуемого: *Эта книга интересная*; при этом время выражается глаголом-связкой *быть*: *Погода была хорошая; Погода хорошая; Погода будет хорошая*;

5) Имена прилагательные делятся на: а) прилагательные с твердой основой и безударными окончаниями (*новый, умная*); б) прилагательные с твердой основой и ударными окончаниями (*больной, больная*); в) прилагательные с мягкой основой и безударными окончаниями (*синий, домашняя*). Выделяют в особую группу прилагательные с основой на **г, к, х, а**

также на шипящий: они имеют смешанный тип склонения: *тихий, тихого, тихому* и т.д.; после *г, к, х* не пишутся *ы, е, и, ю*, а после *ж, ш* не пишутся *ы, я, ю*;

б) наиболее распространена в русском языке группа прилагательных с ударением на основе и с твердой основой типа *новый*; малочисленна группа с ударным окончанием типа *молодой*: прилагательные этой группы следует заучить, чтобы избежать ошибок (*голубой, худой*). Пока не сформируется автоматизм в склонении прилагательных, необходимо выяснить у учащихся, к какому типу относится новое слово-прилагательное.

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

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

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

Ознакомление с новым грамматическим материалом. В практике используются следующие основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснения преподавателя или объясняющий текст учебника; 2) различные средства наглядности; 3) контекст, специально подобранные примеры (их наблюдение и анализ), система речевых образцов. Кроме того, ознакомление с новым грамматическим материалом может осуществляться в процессе выполнения некоторых видов упражнений; при этом введению нового материала может предшествовать повторение, выполнение подготовительных упражнений, снимающих дополнительные трудности сосредоточивающих внимание учащихся на новом материале.

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

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

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

Использование наглядности при обучении русскому языку

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

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

Использование **контекста** как средства ознакомления с грамматическим материалом основывается на самой природе контекста, который фиксирует условия, выявляющие содержание конкретной языковой единицы. Этот прием целесообразно применять, например, для сопоставления и дифференциации явлений, которые учащиеся могут смешивать (*Можно хорошо отдохнуть в туристском походе. – Туризм – хороший отдых*). Он совершенно незаменим при ознакомлении с синтаксическими построениями целого текста, когда необходимо продемонстрировать учащимся способы связи между отдельными предложениями в высказывании или частями высказывания.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ: ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ И ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПО ТЕМАМ ДИСЦИПЛИНЫ

Модуль 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тема 1. Фонетический курс – основа формирования речи

План

1. Основные задачи методики обучения фонетике русского языка как иностранного.
2. Требования к освоению курса.
3. Особенности организации учебного материала и способов обучения произношению на разных этапах: вводно-фонетический курс, сопроводительный курс, корректировочный курс.
4. Способы построения вводного и сопроводительного курса фонетики в преподавании РКИ.

Тема 2. Требования к слухопроизносительным навыкам и умениям.

План

1. Понятие фонетического навыка.
2. Формирование фонетических (слухопроизносительных) навыков и умений
3. Основные требования (в области аудирования, говорения, чтения, письма).

Вопросы

1. Каковы основные задачи методики обучения фонетике русского языка как иностранного?
2. Назовите и охарактеризуйте особенности организации учебного материала и способов обучения произношению на разных этапах: вводно-фонетический курс, сопроводительный курс, корректировочный курс.
3. Что называется фонетическим навыком?
4. Каковы основные требования по формированию фонетических (слухопроизносительных) навыков и умений (в области аудирования, говорения, чтения, письма)?

Тема 3. Принципы работы по фонетике в практике преподавания РКИ.

План

1. Принципы работы по фонетике в преподавании РКИ.
2. Последовательность работы со звуками.
3. Подготовительная работа по отбору материала.

Вопросы

1. Назовите принципы работы по фонетике в преподавании РКИ.
2. Какова последовательность работы со звуками? Обоснуйте свой ответ.
3. В чем заключается подготовительная работа по отбору материала?

Тема 4. Особенности звуковой системы русского языка

План

1. Особенности звуковой системы русского языка и их учет в методике работы по фонетике на уроке РКИ.
2. Знакомство с системой гласных звуков в русском языке: различение гласных по ряду, подъему языка, наличию или отсутствию лабиализации.
3. Знакомство с системой согласных звуков русского языка: противопоставление по 1) твердости и мягкости, 2) по глухости и звонкости, 3) по способу образования.

Вопросы

1. Назовите и раскройте особенности звуковой системы русского языка и их учет в методике работы по фонетике на уроке РКИ.
2. Дайте полную характеристику системы гласных звуков в русском языке:
 - 1) различение гласных по ряду

- 2) подъему языка
- 3) наличию или отсутствию лабиализации
3. Дайте полную характеристику системы согласных звуков русского языка:

противопоставление по

- 1) твердости и мягкости
- 2) по глухости и звонкости
- 3) по способу образования

Тема 5. Работа по постановке правильного произношения

План

1. Объяснение артикуляции (с применением наглядных средств); воспроизводство звуков (с опорой на имитацию)
2. Тренировка нужных звуков и звукосочетаний в серии упражнений, направленных на закрепление и автоматизацию произносительных навыков.

Вопросы

1. Раскройте суть работы по постановке правильного произношения
2. Назовите способы объяснения артикуляции
3. Перечислите приемы воспроизводства звуков
4. Виды упражнений, направленных на закрепление и автоматизацию произносительных навыков.

Тема 6. Основные приемы обучения произношению

План

1. Основные приемы обучения произношению: прием использования звуков-помощников, прием утрирования артикуляции, прием использования благоприятной фонетической позиции.
2. Выстраивание фонетических упражнений.

Вопросы

1. Основные приемы обучения произношению:
 - прием использования звуков-помощников
 - прием утрирования артикуляции
 - прием использования благоприятной фонетической позиции
2. Выстраивание фонетических упражнений.

Тема 7. Упражнения по фонетике в практике преподавания РКИ

План

1. Типы упражнений по фонетике в практике преподавания РКИ
2. Фонетическая зарядка
3. Фонетический диктант
3. Фонетическая игра

Тема 8. Типичные произносительные ошибки в практике преподавания РКИ.

План

1. Типичные произносительные ошибки
2. Работа над исправлением ошибок в практике преподавания РКИ

Модуль 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тема 1. Курс лексикологии в преподавании РКИ

План

1. Лексика в преподавании РКИ – основа формирования речи.
2. Общая характеристика лексического уровня современного русского языка.
3. Лексические категории и их преподавание на различных этапах обучения русскому языку как иностранному: на элементарном, базовом, продвинутом и других сертификационных уровнях.
4. Психологические предпосылки методики работы по лексике.

Тема 2. Слово как основная единица языка

План

1. Место слова в системе языка.
2. Лексические аспекты изучения слова в противопоставленности фонетическим, морфологическим и синтаксическим характеристикам.
3. Двусторонняя сущность слова. Признаки слова.
4. Понятие лексемы, семемы, семы, словоформы для преподавателя и студента-иностранца.
5. Факторы, облегчающие и затрудняющие усвоение слова иностранцами.

Тема 3. Лексическое значение слова с точки зрения методики

План

1. Лексическое значение слова. Соотношение лексического значения слова и понятия.
2. Обязательные и необязательные компоненты лексического значения слова.
3. Однозначные и многозначные лексические единицы.
4. Полисемия как вид системных отношений в практике преподавания РКИ. Внутрисловная семантическая парадигма. Полисемия, ее механизм.
5. Содержательные типы полисемии: метафора, метонимия.

Тема 4. Лексические парадигмы в методическом аспекте.

План

1. Лексическая парадигматика.
2. Синонимия как вид системных отношений.
3. Синонимическая парадигма: синонимический ряд и его доминанта. Структурные и содержательные типы синонимов.
4. Антонимия как вид системных отношений. Языковые и контекстуальные антонимы.
5. Омонимия как вид системных отношений в лексике. Виды омонимов. Омофоны, омографы, омоформы.
6. Паронимия как вид системных отношений в лексике.
7. Обучение лексическим категориям в зависимости от сертификационного уровня (элементарный, базовый ТРКИ-1, ТРКИ-2).

Тема 5. Социально-функциональная дифференциация лексики русского языка в системе преподавания РКИ.

План

1. Социально-функциональная дифференциация лексики русского языка и необходимость знания иностранцами данной категории единиц и осознания их употребления.
2. Формирование словарного состава русского языка.
3. Исконная лексика русского языка, ее группы.
4. Заимствования из других языков.

5. Старославянизмы, их приметы.
6. Интернационализмы. Экзотизмы. Варваризмы.
7. Лексика общеупотребительная и ограниченная в своем употреблении.
8. Диалектные слова, их типы.
9. Специальная лексика: термины и профессионализмы.
10. Жаргонная лексика, ее разновидности.

Тема 6. Стилистическая дифференциация русской лексики в системе преподавания РКИ

План

1. Стилистическая дифференциация русской лексики. Понятие функционального стиля.
2. Разговорная лексика, ее разновидности. Приметы книжных и разговорных слов.
3. Просторечная лексика. Отношение различных стилистических пластов лексики к эмоционально-экспрессивной окрашенности.
4. Приметы экспрессивно-стилистически окрашенных слов. Стилистические пометы в словарях.
5. Специфика изучения данной лексики на ранних этапах овладения языком и более поздних этапах.

Тема 7. Лексика как система и трудности в овладении русской лексической системой иностранцами.

План

1. Лексика как система и трудности в овладении русской лексической системой. Типы системных отношений в лексике.
2. Проблема системности лексики и трудности её описания в рамках РКИ.
3. Признаки лексической системы. Синтагматические отношения лексических единиц. Парадигматические отношения.
4. Классы лексических единиц: тематическая группа, лексико-семантическая группа.
5. Методика построения урока лексики в практике РКИ по тематическому принципу.

Тема 8. Формирование лексических навыков

План

1. Формирование лексических навыков.
2. Лексический навык как автоматизированное действие по выбору лексической единицы.
3. Автоматизм как непроизвольное и неосознанное действие, совершаемое без контроля сознания. Стадии формирования лексического навыка.
4. Продуктивные и рецептивные лексические навыки.
5. Долговременная и кратковременная память как основа лексического навыка.

Тема 9. Активный и пассивный словарь говорящего

План

1. Активный и пассивный словарь. Подвижность границы между активным и пассивным словарём.
2. Потенциальный словарный запас как совокупность лексических единиц, которых не было в языковом опыте обучающихся.
3. Лексика русского языка с точки зрения активного и пассивного запаса. Понимание преподавателем и студентом подвижности словарного состава, причин подвижности.
4. Устаревшая лексика: архаизмы, историзмы. Типы архаизмов.
5. Неологизмы, причины их возникновения. Типы неологизмов.

Тема 10. Принципы отбора лексики и работы с лексическим материалом

План

1. Принципы отбора лексического материала.

2. Принцип целесообразности.
3. Принцип сочетаемости слов.
4. Принцип словообразовательной ценности.
5. Принцип многозначности слова.
6. Принцип стилистической неограниченности.
7. Принцип строевой способности.
8. Принцип частотности или употребительности.
9. Понятие лексического минимума. Количественный и качественный объем лексических единиц.
10. Тематический принцип. Организация лексики в лексико-тематические группы.
11. Структурно-грамматический принцип группировки лексических единиц. Указание на их словообразовательные характеристики.

Тема 11. Способы семантизации лексических единиц

План

1. Семантизация лексики как выявление значения лексической единицы.
2. Основные способы семантизации новой лексики: переводная (с использованием родного языка обучающегося или языка-посредника) и беспереводная.
3. Наглядная семантизация. Толкование (дефиниция).
4. Семантизация слова с опорой на контекст.
5. Частные способы семантизации: антоним, синоним, перечисление.

Тема 12. Система упражнений для формирования лексических навыков

План

1. Система упражнений для формирования лексических навыков на различных этапах запоминания слова и преподавания русского языка как иностранного.
2. Две подсистемы упражнений для развития лексических навыков: Подготовительные и речевые упражнения.
3. Типы подготовительных упражнений.
4. Повторительные упражнения.
5. Упражнения по семантизации.
6. Упражнения в дифференциации и идентификации слова (составление тематических групп, лексико-семантических групп, лексико-грамматических групп, определение лексических категорий).

Тема 13. Лингводидактические особенности обучения русской фразеологии

План

1. Понятие о фразеологизме, его основные свойства. Узкое и широкое понимание фразеологии.
2. Типы фразеологических единиц по степени семантической слитности.
3. Системные отношения между фразеологизмами.
4. Грамматическая характеристика фразеологизмов.
5. Методика обогащения словарно-фразеологического запаса с учётом национально-культурных особенностей языка.
6. Общедидактические и психологические принципы обучения фразеологии.

Тема 14. Методика обучения лексике на словообразовательной основе

План

1. Методика обучения лексике на словообразовательной основе.
2. Способы словообразования в русском языке. Словообразовательные модели.
3. Особенности русского словообразования и возможности использования деривационных упражнений в практике преподавания лексике русского языка как иностранного.

4. Организация деривационной работы на занятиях по РКИ.

Модуль 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тема № 1. Грамматическая система современного русского языка. Общая характеристика

Вопросы

1. Что представляет собой грамматическая система русского языка?
2. Что такое грамматическая категория?
3. Что такое грамматическое значение слова?
4. Какие средства выражения грамматических значений вы знаете?
5. Какова система частей речи в русском языке?
6. Что такое лексико-грамматические разряды слов?

Практические задания

1. В предложениях подчеркнуты части, которые выражают грамматические значения. Определите эти грамматические значения.

1. Очень трудно говорить о человеке, которого хорошо чувствуешь. 2. Вторые сутки идёт снег. Тихо. 3. Беда не приходит одна. 4. Пусть она выйдет! Я не стану пока говорить. 5. Сёстры радостно поцеловались.

2. Определите части речи всех слов в предложениях. Определите общие и частные грамматические значения у слов. Выделите в словоформах средства выражения их грамматических значений.

а) Барабанов всё равно должен был написать это письмо.

б) Люблю вечерний свет и первые огни,

И небо бледное, где звёзд ещё не видно (В. Брюсов).

в) Далеко-далеко от меня

Кто-то весело песню поёт. (С. Есенин).

Тема № 2. Основные дидактические положения и методические принципы преподавания РКИ

Вопросы

1. Что такое методика как наука?
2. В чём отличие методики РКИ от традиционной методики обучения?
3. Каковы основные дидактические положения преподавания РКИ?
4. Каковы общие методические принципы преподавания РКИ?
5. Каковы частные принципы преподавания РКИ?

Практические задания

1. Какие грамматические категории выражены при помощи окончаний и как это выявляется в словах: голов, книга, поле, поля, руке, столам; говоришь, жалея, запер, снимала, твоим, этого.

2. Какие грамматические категории выражены при помощи формообразующих суффиксов и как это выявляется в словах: включил, поклёвывает, стучала.

3. Какие грамматические категории выражены и как это выявляется в словах: здоровый, новые, позднему, единство, луна, свет.

4. Сколько словоформ у существительного **стол** и прилагательного **алый**?

Тема № 3. Роль грамматики в преподавании РКИ. Типология практической грамматики.

Описательная грамматика.

Вопросы

1. Какова роль грамматики в преподавании РКИ?
2. Какие виды грамматик языка вам известны?
3. Каковы предмет, цели и задачи практической грамматики русского языка?
4. Кому адресована практическая грамматика?
5. Каковы предмет, цели и задачи описательной грамматики русского языка?

6. В чём состоит отличие активной грамматики от пассивной грамматики?

Практические задания

1. Подготовьтесь к *кластеру* по основным понятиям учебного курса: методика, принцип обучения, формы обучения, метод, приём, грамматика, морфология, синтаксис, грамматическая категория, грамматическое значение, словоформа, парадигма, части речи.

2. Составьте таблицу «Виды грамматик», сопоставив по указанным параметрам: предмет, цели, задачи, адресат.

3. Какой частью речи являются выделенные в предложениях слова?

1. Они растут в том **будущем**, о котором мечтал Чехов (К. Федин). 2. Однажды, в студёную зимнюю **пору**, я из лесу вышел... (Н. Некрасов). 3. Сосед договорился со строителями (**на**) **счёт** ремонта. 4. «Мне **пора** уходить», - заторопился Телегин. 5. Деньги переведи (**на**) **счёт** в банке. 6. «**Батюшки!**» - изумился тонкий. – Миша! Друг детства!» (А. Чехов).

4. Прочитайте лингвистическую сказку Людмилы Петрушевской «Пуськибятые». Установите грамматические критерии и определите все части речи в данном тексте

Людмила Петрушевская. Лингвистические сказочки.

Пуськибятые.

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит:

- Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата притрямкали и Бутявку стрямкали. И подудонились. А Калуша волит:

- Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучули. Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки. А Калуша волит Калушатам:

- Калушаточки! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмонекузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой:

- Калушата подудонились! Зюмонекузявые. Пуськибятые.

Тема № 4. Организация учебного материала в преподавании РКИ.

Вопросы

1. Назовите структурные элементы уроков грамматики.
2. Каковы особенности организации учебного материала в преподавании РКИ?
3. Какие формы введения нового материала используются в обучении РКИ?
4. Какие виды упражнений используются в обучении РКИ?

Практические задания

1. Подберите примеры упражнений (не менее 2-х) по назначению, по характеру материала, по способу выполнения, по видам речевой деятельности.

2. Составьте конспект урока на одну из следующих грамматических тем:

«Формы множественного числа имён существительных»

«Лексико-грамматические разряды имён существительных»

«Род имён существительных»

«Формы винительного падежа неодушевлённых существительных»

«Формы винительного падежа одушевлённых существительных»

Тема № 5. Способы введения лексико-грамматического материала. Грамматический минимум начального этапа обучения

Вопросы

1. Каковы особенности уроков РКИ на начальном этапе обучения?
2. Охарактеризуйте способы введения лексико-грамматического материала.
3. Что такое грамматический минимум начального этапа обучения?
4. Какова роль наглядности в обучении русскому языку как иностранному?

Практические задания

1. Согласны ли ВЫ с утверждением, что «грамматику для обучения иностранцев русскому языку называют учебной, или педагогической грамматикой. На занятиях она присутствует как:

<i>грамматика конкретного урока;</i>
<i>грамматика обобщающего (повторительного) урока;</i>
<i>грамматика изучаемого текста;</i>
<i>грамматика разговорной темы;</i>
<i>грамматика лексико-семантической группы;</i>
<i>грамматика лексико-словообразовательной группы;</i>
<i>грамматика в языковой системе.</i>

Подготовьте обоснованный ответ. Проиллюстрируйте примерами каждый вид грамматики, представленный в таблице

Тема № 6. Методический подход к изучению предложно-падежной системы русского языка.

Вопросы

1. Почему русский язык относят к языкам флективного типа?
2. Какие языки относят к изолирующему типу? В чём их особенность?
3. В чём заключаются основные трудности в работе с предложно-падежной системой русского языка?
4. Какова методика работы над падежной системой русского языка в традиционном обучении и в преподавании РКИ?

Практическое задание

Проанализируйте предложно-падежную систему русского языка, составив таблицу по образцу «Именительный падеж». Значение падежей русского языка дополните наиболее типичными примерами использования форм в речи.

1. ИМЕНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

ЗНАЧЕНИЯ	ПРИМЕРЫ
1. Название лица, предмета	Это Иван . Вот театр .
2. Обращение	Андрей , дай, пожалуйста, словарь.
3. Субъект как производитель действия	Студент пишет письмо.
4. Субъект как носитель состояния	Ребенок спит.
5. Субъект как носитель признака	Студент талантливый. Площадь красивая.
6. Субъект, обозначающий событие в предложениях с фазисными (фазовыми) глаголами	Лекция начинается в 10 часов.
7. Предметы, события, явления природы, которые есть (были, будут) где-либо	В городе есть театр .
8. Реальный объект обладания	У Ивана есть словарь .
9. Квалификация лица, предмета	Мой друг – студент. Его зовут Андрей . Этот кинотеатр называется «Москва».
10. Число месяца (какое число?)	Сегодня первое сентября.
11. Предмет необходимости	Мне нужна тетрадь .

12. Состояние реального субъекта, реальный объект при глаголах болеть и нравиться	У Ивана грипп . У Ивана болят зубы . Мне нравится Минск .
13. Предмет, сравниваемый с исходным предметом	Минск больше, чем Брест .
14. Реальный объект как носитель действия (в пассивных конструкциях)	Этот роман написан русским писателем Львом Толстым.

Тема № 7. Методические трудности в преподавании разрядов местоимений

Вопросы

1. Охарактеризуйте местоимение как особую часть речи в русском языке?
2. В чём состоит грамматическая особенность местоимений?
3. Каковы методические трудности в обучении формам возвратного, притяжательных, указательных местоимений?
4. Каковы методические трудности в обучении формам отрицательных, неопределённых, определительных разрядов местоимений?
5. Охарактеризуйте типы упражнений по усвоению системы местоимений русского языка.

Практические задания

1. Прочитайте текст. Употребление каких средств вызывает неясность текста? Исправьте текст.

Охотник увидел барса, но он был не из трусливых. Он положил ружье, привязал собаку, взял рюкзак и побежал за ним. «Поймаю живым», — решил Мартын Павлович. Мартын Павлович накинул на голову барса мешок и, когда увидел, что он не может его сбросить, он вмиг очутился на нем верхом.

2. Запишите предложения. Определите падеж и число выделенных местоимений. К какому разряду они относятся.

1. У него отпуск в июле. У его сестры отпуск в ноябре. 2. Из-за неё мы опоздали на поезд. Из-за её медлительности мы приехали в аэропорт позже, чем планировали. 3. Около них на земле сидела собака. У их ног сидел чёрный пудель. 4. Мы приехали в гости к его родственникам. Мы приехали к нему в гости. 5. Благодаря им мы закончили работу вовремя. Благодаря их помощи мы не опоздали к началу занятий. 6. При ней была маленькая сумка. При её поддержке ты многого добьёшься.

3. Раскройте скобки, поставьте местоимения в нужную форму.

Увидеть (он, она, они), подойти к (он, она, они), быть. Находиться у (он, она, они). Собака подбежала к (я, он, она, они). Благодаря (он, она, они) советам, мы не заблудились. Навстречу (я, он, она, они) шла машина. Моя мама моложе (он, она, они). Впереди (он, она) бежал человек. Вслед за (он, она, они, вы) двигались сотни людей.

Тема № 8. Методические трудности в преподавании имени прилагательного и числительного.

Вопросы

1. Как отличаются в употреблении краткие и полные формы?
2. Как образуются и употребляются формы степеней сравнения прилагательных в русском языке?
3. В чём особенности склонения простых и составных количественных числительных в русском языке?
4. В чём особенности склонения составных порядковых числительных в русском языке?
5. Какие упражнения по усвоению прилагательных и числительных можно использовать на уроках русского языка как иностранного?

Практические задания

1. Раскройте скобки, выбрав одну из предложенных форм имени прилагательного. Определите, в каких случаях допустимо использование а) только краткой формы; б) только полной формы; в) обеих форм.

1. Я (сыт / сытый). 2. Сегодня он (сердит / сердитый). 3. Профессор (доволен / довольный) успехами студентов. 4. Вода в реке была (темна / темная) и (холодна / холодная). 5. Мясо уже почти (готово / готовое). 6. Кто (бодр / бодрый) душой, тот всегда (весел / веселый) и (здоров / здоровый). 7. Ваше место в аудитории (занято / занятое).

2. Определите различия между приведенными формами прилагательных. Укажите, какие из этих форм не соответствуют нормам литературного языка.

Глубже – более глубокий – более глубже. Выше – более высокий – более выше. Более низкий – пониже. Веселее – веселей, звонче – звончее – более звонкий, слаще – слаже – сладче, дешевле – дешевше – дешевле – подешевле.

3. Поставьте прилагательные в форму простой сравнительной степени. Отметьте варианты формы сравнительной степени. Объясните, почему иногда невозможно образовать простую форму сравнительной степени.

1. Он любил, чтобы чай был (сладкий). 2. Неужели нет поезда (поздний)? 3. Нет тебя (красивый), родная столица! 4. Петя был тихий, очень скромный мальчик, и совершенно не трудно было быть (бойкий) и (ловкий) его. 5. Нет опыта (горький), чем опыт неразделенной первой любви. 6. Во всем поселке не было сада запущенной и (дикий). 7. Весь его вид становился день ото дня (гордый). 8. Нет положений (двусмысленный), чем оказаться в купе поезда наедине с чужим человеком. 9. По мере того как человек приближался, его черты казались все (знакомый). 10. Пожалуйста, будьте в этом выступлении (краткий), чем в предыдущем.

4. Используя таблицу, распределите данные ниже имена прилагательные по лексико-грамматическим разрядам

Качественные прилагательные	Относительные прилагательные	Притяжательные прилагательные
1) размер; 2) вес; 3) цвет; 4) вкус; 5) температура; 6) другие качественные характеристики	1) отношение к материалу, из которого сделан предмет; 2) отношение ко времени; 3) отношение к месту; 4) отношение к лицу, для которого предназначен предмет	1) принадлежность человеку 2) принадлежность животному

Студенческий, трудный, лисий, приморский, грустный, праздничный, интересный, мамин, свободный, детский, радостный, гомельский, красивый, волчий, высокий, солёный, деревянный, коричневый, тёплый, узкий, городской, медвежий, горький, кожаный, старинный, великолепный, сосновый, железный, крепкий, золотой, зимний, сладкий, домашний, хрустальный, кошачий.

5. Заполните таблицу «Склонение сложных количественных числительных»:

Падеж	50-80	200-400			500-900
		двести	триста	четыреста	
И.	пятьдесят				пятьсот
Р.					
Д.					
В.					
Т.					
П.					

6. Письменно просклоняйте числительные:

количественные: 254, 368, 672, 100, 40, 90; полтора, полтора́ста;

порядковые: 284, 100, 2007.

7. Перепишите текст, замените цифры соответствующими числительными. Раскройте скобки.

1. В порт вошел теплоход с 2485 пассажирами. 2. Если из 2791 вычесть 1457, то останется 1334. 3. В Российском университете Дружбы народов занятия ведутся с 4061 студентом. 4. Атлет поднял штангу весом 139,5 (килограмм). 5. Фруктовый сад занимает свыше 523 (гектар). 6. Невозмещённый ущерб от злоупотреблений равен 1179 руб. 7. Способность человека реально управлять государством по тем временам ограничивалась 55-60 (год). 8. Длина окружности равна 422 (сантиметр). 9. Успеваемость в группе составляет 96,5 (процент). 10. Библиотека располагает 2483 (книга). 11. Из 941 (выпускник) нашего курса на встречу приехали только около 750.

Тема № 9. Методика изучения видовременной системы глагола

Вопросы

1. Охарактеризуйте грамматические категории глагола в русском языке. В чем их специфика?
2. Охарактеризуйте особые случаи употребления времён и наклонений глагола.
3. Назовите трудные случаи употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.
4. Какие глаголы называются глаголами движения в русском языке?
5. Какие типы упражнений используются в методике русского языка для усвоения глагольных форм и категорий?

Практические задания

1. Выберите нужную форму глагола, ставя его в формы настоящего или будущего простого времени.

1. Фонтан (брызгать) во все стороны, играя на солнце радужными искрами. 2. Стальная пружина (двигать) часовой механизм. 3. (Сыпаться) с крыши снег, который сметают дворники. 4. Наш руководитель (метать) громы и молнии из-за срыва срока поставок. 5. Нам видно, как вслед поезду кто-то (махать) платком. 6. Память погибших миротворцев депутаты (почтить) вставанием. 7. Я (очутиться) в будущем, если гуляю по залам Всемирной выставки. 8. Йод сильно (щипать) больной палец. 9. Сестра (брызгать) холодной водой на брата, и тот визжит от неожиданности. 10. Над нами не (капать) и не о чем беспокоиться – так думают многие. 11. Ребяшки (плескаться) в воде с хохотом и визгом. 12. Я (убедиться) в том, что вы хорошо подготовились к поездке.

2. Определите стилистическую принадлежность форм глагола (разговорная или книжная форма).

Влезать – влазить, спечь – испечь, лазить – лазать, сгибать – сгинать, похудать – похудеть, слышать – слыхать, ложить – положить, поди – пойди, положь – положи, обойми – обними.

3. Определите, чем отличаются глаголы: стилистически или оттенками значения.

Полощу – полоскаю, кудахтает – кудахчет, машет – махает, брызжет – брызгает, капает – каплет, колышет – колыхает, двигает – движет, мурлыкает – мурлычет, плещет – плескает, рыщет – рыскает.

4. Образуйте от приведенных ниже глаголов формы повелительного наклонения.

Ехать, гнить, плескать, лечь, почистить, доить, поить, кроить, утаить, выправить, лить, вылезти, захотеть, лететь, летать, доставать, бежать

5. а) Прочитайте текст. Объясните употребление видов глаголов движения; б) Прочитайте текст так, как будто действие произойдет в будущем.

Во время отпуска мы *ездили* на машине в Санкт – Петербург.

Мы *выехали* из Москвы рано утром и *поехали* на север. Когда машина *отъехала* от Москвы, она *поехала* очень быстро. Мы *ехали* до Петербурга 13 часов. Когда мы *подъехали* к Петербургу, машина опять *поехала* медленно. И вот мы *приехали* в Петербург.

В Санкт – Петербурге мы поселились в гостинице. Вечером долго *ходили* по городу, осмотрели Эрмитаж и Русский музей. На следующий день *плавали* по Финскому заливу и

побывали в Петродворце. Мы побывали в городе Пушкине, *съездили* в город Павловск. Через шесть дней мы *уехали* в Москву.

Тема № 10. Синтаксический подход в обучении грамматике русского языка

Вопросы

1. Какие единицы в русском языке относят к синтаксическим?
2. Какие виды связи слов в словосочетании существуют в русском языке?
3. Что понимают под формальным, содержательным и коммуникативным аспектами предложения?
4. Что такое порядок в русском языке? Как порядок слов связан с актуальным членением предложения?
5. Какие виды сложных предложений существуют в русском языке? Какие типы синтаксических упражнений используются в методике преподавания РКИ?

Практические задания

1. *Запишите сложносочинённые предложения в один столбик, а сложноподчинённые предложения в другой. Расставьте запятые. Определите вид придаточных предложений.*

1. Скоро пойдёт дождь потому что на небе облачно.
2. Я пошла домой но мне хотелось гулять дальше.
3. *Каждый должен считать что его работа самая важная.*
4. Я с четырёх лет учу английский и моя подруга часто просит у меня помощи.
5. Я занимаюсь спортом не только летом но и зимой.
6. Он вернулся домой поздно и мама его отругала.
7. Ребята увидели что они пролили воду когда поливали цветы.
8. Я сделала уроки когда пришла домой.
9. Она сильно поранилась но кровь шла недолго.
10. Чтобы не заблудиться в лесу я беру с собой компас.
11. Он ложится спать когда ему скажет мама.
12. Миша написал отличное сочинение потому что ему помогала мама.
13. Маша и Петя общаются очень хорошо но изредка ссорятся.
14. Вася так громко кричал на стадионе что вечером у него пропал голос.

2. Прочитайте текст. Озаглавьте его. Выпишите сложноподчинённые предложения. Расставьте запятые. Определите вид придаточных предложений.

Человек появляется на свет на земле. Тут он растёт, узнаёт мир и жизнь. Узнаёт ласковые руки матери и жёсткие рабочие руки отца. Познаёт память о тех кто жил до него кто своим трудом украшал землю. Он познаёт чувство ответственности перед землёй которая дала ему всё.

Земля благодарит человека урожаями за то что он трудится. Так было в давние времена когда шёл земледелец сеять зерно. Так есть теперь когда он едет по полю на тракторе. Земледелец — человек который делает землю удобной для жизни. И в этом смысле все люди труда — земледельцы.

В преданиях всех народов любимые герои набирались сил, потому что припадали к родной земле. Землёй клялись. Горсть родной земли брали с собой, когда отправлялись в дальние страны.

Из любви к самому сокровенному и дорогому клочку земли рождается любовь молодых людей ко всей великой Отчизне нашей, рождается истинно сыновнее чувство к ней.

3. Выскажите своё мнение по прочитанному тексту. Составьте и запишите сложноподчинённые предложения, используя данное начало

Я убеждён... Я считаю... Я согласен с тем... Могу с уверенностью сказать... Мне кажется... Меня привлекает мысль о том...

4. Исправьте и объясните ошибки в построении предложений, запишите предложения в исправленном виде.

1) Судья указал участнику матча, что вы нарушили правила. 2) Алёша сказал, что если бы я знал о срыве игры, то не допустил бы этого. 3) Мне долго пришлось доказывать о том, что Алёша прав. 4) Я понятия не имел, что сколько ещё времени надо ехать до нужной остановки.

5. Дополните предложения: 1) Узнайте пожалуйста

когда... где ... куда ... как ...

2) Я посмотрел в окно и увидел

что ... как ...

3) Сообщите, пожалуйста,

кто ... чей ... как долго ... откуда...

6. Чем вызваны ошибки в предложениях? Сделайте правку.

1. Общественность города широко готовится отметить юбилей известного писателя. 2. Столяр сделал эту этажерку из дуба с четырьмя ножками. 3. Прочитанная лекция для студентов о новых достижениях в медицине вызвала большой интерес. 4. Мой спутник указал мне на высокую поднимающуюся гору прямо против нас. 5. Печорин лишает любимого коня Казбича. 6. Туристы делились полученными впечатлениями о Кавказе за время похода. 7. Группа студентов пришла слушать факультативный курс лекций по сварке доцента Юрьева.

Тема № 11. Система методических упражнений и приёмов обучения словообразованию

Вопросы

1. Какие способы образования слов существуют в русском языке?
2. Какой способ образования слов в русском языке является ведущим?
3. Охарактеризуйте продуктивные модели образования слов в русском языке.
4. Какие практические задания и упражнения по словообразованию используются в методике обучения РКИ?

Практические задания

1. Разберите слова по составу, добавьте свои той же конструкции.

Безобразница, бездельница, бесприданница, бессонница; закрученный, запущенный, залепленный, заброшенный; возобновление, воссоединение, возрождение, воспламенение; неприспособленность, неустроенность, несовместимость; обесцвечивание, обезвоживание, обезболивание, обескровливание.

2. Выделите суффиксы и образуйте новые слова, подобные данным.

Клеветник, проводник, сапожник, ударник, садовник; белизна, крутизна, новизна, желтизна; честность, точность, смелость, успокоенность; удалец, молодец, купец, продавец, красавец, любимец.

3. Образуйте новые слова только с помощью приставок.

Кипеть - , стучать - , ставка - , ход - , бег - , кладка - , брошенный - , мытый -

4. Образуйте новые слова с помощью приставок и суффиксов.

След - соль - , дым - , цвет - , вред - , говор - , место - , щит - , спор - , суд -

5. Образуйте слова-корни, отбросив суффиксы и приставки. Например, безветренный – ветер, закружиться – круг. Наябедничать - , законченный - , погрешность - , намучиться - , продрогнуть - , отвлечение - , преображение - , непринужденный - , неотчуждаемый - , безупречный

Тема № 12. Грамматическая составляющая методик в рамках различных подходов к

преподаванию РКИ

Вопросы

1. Какова грамматическая составляющая методик в рамках различных подходов к преподаванию РКИ?
2. Какие учебники и учебные пособия по грамматике русского языка для иностранцев используются в методике преподавания РКИ?
3. Каковы критерии выбора учебников?

Практические задания

1. Подготовить аннотации учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному и неродному (не менее 2-х по каждому виду): учебники, аспектные учебники, учебные пособия-таблицы, учебно-методические пособия.

2. Подготовить развёрнутую методическую характеристику учебника В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной и др. «Дорога в Россию. Базовый уровень. Учебник русского языка» - ЦМО МГУ, 2017 по следующему плану: 1) характеристика издания, 2) адресат, 3) цель, 4) структура учебника, 5) характеристика фонетического материала, 6) характеристика лексического материала, 7) характеристика грамматического материала, 8) оценка заданий по всем видам речевой деятельности, 9) оценка иллюстративного материала, 10) «плюсы» и «минусы» учебника

Методические рекомендации для преподавателей по организации изучения дисциплины

Курс «Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного» ведется с целью ознакомления студентов с наиболее актуальными проблемами языкового образования современной теории и практики обучения русскому языку как иностранному, в том числе освещаются проблемы модернизации обучения русскому языку как иностранному в школе. Теория обучения РКИ позволит дать представление о современном состоянии и перспективах развития отечественного и зарубежного языкового образования, о требованиях, предъявляемых к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся различных категорий в контексте языковой политики в сфере образования.

Методика обучения РКИ представляет собой теоретико-практическую дисциплину, характеризующуюся «методологической комплексностью», включая такие научные области, как лингводидактика и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. Предметом методики является процесс передачи и усвоения способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения. В рамках данного курса необходимо провести последовательное формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студентов. Широкие возможности для этого открывают активные формы проведения лекций, семинарско-практических занятий, переход к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым формам, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, условий для творчества в обучении. Соответственно, при рассмотрении теоретических вопросов рекомендуется привлечь студентов к активным рассуждениям, результат которых должен подвести их к решению спорных вопросов курса.

Таким образом, практическая значимость курса состоит в том, что студентам в рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного» предлагается научное обоснование того, что языковое образование есть образование в области всех современных языков и культур. Кроме того, подчеркивается важность обращения к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур, а также объясняется сущность современных приемов, способов и средств обучения языку. Понимание закономерностей, которые лежат в основе инновационных технологий обучения предмету создаст благодатную почву для собственных научных исследований студентов в данной области. Студенты получают большой объем информации относительно изменений, происходящих в понятийно-категориальном аппарате методической науки, переосмысления специфики функциональной нагрузки учителя, который выступает не только «транслятором» нового языкового кода, но и инициатором и организатором межкультурного взаимодействия.

Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов

Курс «Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного» адресован студентам, изучающим актуальные проблемы русского языка в межкультурной коммуникации. Современная методика преподавания РКИ выдвигает в качестве главной цели обучение учащихся общению на изучаемом языке. Это требует подготовки преподавателей, владеющих технологией обучения иноязычной коммуникации. Данный курс позволит студентам увидеть потенциальные возможности своего предмета, осмыслить пути овладения методическими навыками и умениями иноязычного общения, кроме того, эффективно управлять своей учебно-познавательной деятельностью, формируя такие навыки, как проектировочные (планировать любой вид работы), адаптационные (применять свой план в конкретных учебных условиях), организационные, мотивационные (умение стимулировать и поддерживать интерес к учебной деятельности), коммуникативные, рефлексивные (умение контроля и самоконтроля), гностические (умение вести исследовательскую деятельность).

Предлагаемые проблемы для обсуждения концентрируют внимание на наиболее актуальных аспектах методической темы, способствуют формированию исследовательского подхода к обучению РКИ, развитию умений анализа и самоанализа, самооценки и самообразования.

Учебно-исследовательские задания ориентированы на развитие гностических умений будущих преподавателей на основе критического анализа комплексов упражнений, планов-конспектов уроков и др.

Письменные практические задания предполагают составление студентами планов фрагментов уроков, с оснащением их необходимым дидактическим материалом и подготовкой к проведению в аудитории.

Список рекомендуемой литературы, представленный в программе дисциплины, включает базовые учебники по методике преподавания РКИ и современные методические пособия.

Таким образом, овладение материалом данного курса позволит развить профессионально-методические умения будущего учителя и контролировать уровень их сформированности, самостоятельно оценивать свою деятельность, осуществлять исследовательскую работу в данной области

Курс «Методика преподавания русского языка как иностранного и неродного» состоит из лекционных и практических занятий. Структура практических занятий содержит такие элементы, как опрос по теоретическому материалу, выполнение упражнений и тестовых заданий для закрепления теоретических знаний. При подготовке к практическим занятиям важно изучение соответствующих разделов учебников, учебных пособий и конспектов. Это поможет овладеть теорией.

Подготовку к практическим занятиям следует начинать с уточнения темы и составления плана работы, в котором намечается последовательность повторения и закрепления изученного нового материала, соотнесение теории и содержания практических упражнений, для выполнения которых требуются соответствующие теоретические знания; прогнозируется и примерное время, необходимое для каждого из этих видов работы.

Основной вид работы с книгой – *чтение*. При изучении нового надо стараться точно определить объем текста, с которым следует ознакомиться при подготовке конкретной темы и, исходя из целей, задач и объема имеющегося времени, выбрать один из видов чтения. *Чтение учебной и научной книги должно реализовать изучающую цель*. Цель изучающего чтения – максимально полно и точно понять содержащуюся информацию. Текст читается целиком, темп – медленный, отдельные места перечитываются.

Чтение научного текста должно сопровождаться словарной работой: непонятные и незнакомые слова, а также неизвестные термины в ходе чтения должны уточняться по словарям и записываться в тетрадь. В процессе чтения необходимо периодически останавливаться, вдумываясь в прочитанное.

Если непонятен какой-либо фрагмент, следует перечитать его еще раз и уяснить, что именно вам непонятно: слово, выражение, мысль. Важно получить ответы на все возникшие вопросы: либо найти ответ в словарях, либо в других книгах, либо обратиться к специалистам.

По окончании изучающего чтения каждого параграфа необходимо записать в тетрадь определения понятий, основные положения, примеры. *Чтение с записью прочитанного – условие серьезного и осознанного обучения.*

Рекомендуются следующие формы работы с учебной и научной книгой:

- 1) выделение наиболее важных понятий и повторное чтение их определений;
- 2) запись в тетрадь точных формулировок основных понятий;
- 3) составление конспекта параграфа одного из пособий;
- 4) заучивание определений наиболее важных понятий;
- 5) повторение определений наиболее важных понятий;
- 6) заучивание примеров, приводимых в пособиях для подтверждения наиболее важных положений данной темы.

При выполнении домашних упражнений необходимо следовать рекомендациям к каждому заданию, анализировать предлагаемые образцы, на основе которых будет выполняться задание, использовать теоретические материалы, справочники и словари.

Основные направления самостоятельной работы студентов:

1. Изучение теоретических источников по проблематике курса;
2. Составление доклада по теме и подготовка выступления;
3. Выполнение тестовых заданий;
4. Написание конспекта первоисточника (статьи, монографии);
5. Выполнение домашних упражнений.

Терминологический минимум

ЗУН – знания, умения и навыки.

Компетенции в обучении иностранному языку – приобретенные при изучении языка знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, которые необходимы, чтобы использовать иностранный язык для успешного решения коммуникативных задач (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка).

Компетентность – свойство, качество личности, способность как «индивидуально-психологическая предрасположенность к освоению знаний и к осуществлению какой-либо деятельности» (С. Л. Рубинштейн).

Метод – система функционально взаимообусловленных методических принципов, объединенных стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности (Е. И. Пассов).

Навык – речевые операции, доведенные до уровня автоматизма, безошибочности и оптимального времени выполнения (А. А. Леонтьев).

Операция – способ осуществления действия; единица деятельности, соотнесенная с изменяющимися условиями деятельности; понятие теории деятельности (А. И. Сурыгин).

Содержание обучения – совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения; историческая категория, изменяющаяся в зависимости от целей обучения (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).

Способ учения – образ совершения действия.

Средство обучения – разнохарактерное речемыслительное действие или какой-либо объект, используемый для достижения цели (Е. И. Пассов).

Технология обучения – система приемов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализация теории (Е. И. Пассов).

Умение – способность к осуществлению определенной деятельности в определенных условиях на основе приобретенных знаний и сформированных навыков.

Упражнение – средство обучения и учения, «специально организованное в учебных условиях одно– или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» (С. Ф. Шатилов).

Цель обучения – решение какой-либо образовательной задачи.