
Л. И. КАРТАШОВА

Свердловский инженерно-педагогический институт

**МОДИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ НЕРУССКИХ СТУДЕНТОВ,
ЗАКОНЧИВШИХ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ**

В программе практического курса русского языка для национальных групп неязыкового вуза цель обучения определена как совершенствование русской речи студентов в различных сферах коммуникации (разговорно-бытовой, общественно-политической, учебно-профессиональной, научной). Эта цель определяет коммуникативно-практический характер содержания курса — коррекцию, формирование и развитие речевых навыков нерусских студентов.

Обучение русскому языку в нашем вузе является вторичным: главное для студентов — овладение дисциплинами по специальности, поэтому, чтобы студенты могли осуществлять коммуникативную деятельность с носителями языка, учебную деятельность, которая с первых дней занятий будет проходить на русском языке, а также познавательную деятельность, специфика которой заключается в том, что русский язык является средством, при помощи которого осуществляется познание, важно на начальном этапе в короткий срок научить их речевому общению.

Речевое общение — это прежде всего говорение. Поэтому главной задачей курса является формирование у нерусских студентов речевых умений, инициативы и речевой реакции, которые необходимы, чтобы осуществлять коммуникативную деятельность с носителями языка, активно включаться в учебный процесс: слушать и понимать лекции, принимать участие в практических и семинарских занятиях, не испытывать затруднений при необходимости устно реагировать на новые, ранее не возникавшие обстоятельства общения.

Коммуникативный подход, положенный в основу занятий по развитию речи, выдвигает на первый план овладение навыками моделирования речевого высказывания и подчиняет себе все стороны обучения. Он требует соответствующего отбора языкового материала, правильной системы введения его в активную речь обучаемых и преодоления интерференции родного языка. Здесь мы придерживаемся следующих принципов: 1) учебные тексты должны вводиться и изучаться в разговорной форме,

прежде чем они будут предъявляться в письменной; 2) формирование речевых умений, инициативы и речевой реакции должно осуществляться поэтапно, при постепенном усложнении, развертывании моделей диалога и изменении последовательности отдельных его компонентов, а именно: а) вопрос-ответ, б) сообщение — вопрос — ответ, в) сообщение — вопрос, г) вопрос — встречный вопрос — ответ; 3) при овладении грамматическими явлениями должно быть взаимодействие ситуации, речевых образцов и правил; 4) каждая форма (и звуковая, и грамматическая) должна изучаться в ходе закрепления речевых умений и навыков во взаимосвязи с ее значением в конкретном тексте.

В зависимости от доминирующего вида речевой деятельности и формируемых навыков и умений мы выделили в учебном занятии следующие этапы работы: 1) первичное предъявление материала; 2) грамматическое подкрепление предъявляемого материала; 3) актуализация материала с помощью игровых форм контекстного обучения (ситуационные задачи, разыгрывание ролей, дидактическая игра); 4) овладение техникой текстообразования.

Модификация содержания уроков дает возможность эффективно решать проблему взаимосвязей между механическими и интеллектуальными формами работы, между применением парадигм, правил и моделей предложений и сознательным и бессознательным усвоением явлений русского языка. Здесь возникают достаточные условия для того, что А. А. Леонтьев называет двойной интенсификацией обучения языку — обучения «не только по «каналу» сознательного овладения, но и по «каналу» бессознательного, особенно имитативного приспособления минимального языкового материала к решению простейших коммуникативных задач» [1, с. 86].

Организация первого этапа занятий (аудиолингвального) наиболее важна для развития навыков и умений всех видов речевой деятельности. На этой стадии мы в основном тренируем речь и слух, мало используя письменный язык. Такой порядок — разговорная форма перед письменной — считается естественным (усвоение родного языка происходит подобным же образом), поэтому мы и начинаем занятия с «погружения» обучаемых в разговорный язык.

Результаты тестирования перед началом занятий показывают, что студенты плохо воспринимают русскую речь в информативном плане, с трудом осознают смысл услышанного, сосредотачивают внимание на отдельных знакомых словах. У большинства из них не развита слуховая память, нередко они затрудняются повторить фразу, состоящую из 3—4 слов, даже если каждое слово в отдельности им знакомо. Поэтому начальная задача — научить студентов верно воспринимать звучащую русскую речь и имитировать ее после одноразового прослушивания, изучать язык блоками слов и фраз.

Первичное предъявление материала организуется следующим образом.

Прослушивая через наушники записанный на магнитной ленте текстовый материал, обучаемый находится наедине с записью. Речь персонажей, воспринимаемая им, эмоционально окрашена, носит характер обращения к слушателю. Это своего рода драматизированный диалогический текст. Вслед за голосами персонажей после однократного прослушивания студент проговаривает вслух предъявляемый ему разбитый на синтагмы текст. Затем отдельная синтагма звучит еще раз, но теперь она произносится в соответствии с целостной конструкцией предложения, и обучаемому следует повторить ее вначале про себя, а затем одновременно с записью на пленке. И наконец, нужно произнести данный текст самостоятельно — целиком и в определенный отрезок времени.

Устные упражнения, проводимые таким образом, дают возможность максимально приблизить учебный процесс к естественным условиям речевой коммуникации и позволяют одновременно работать над темпом речи, интонацией, произношением, интенсифицируя обучение. Важным, на наш взгляд, является здесь и то, что занятия на начальном этапе строятся исключительно на материале типовых фраз. Многократно повторенная (на основе имитации) типовая фраза автоматически заучивается и впоследствии служит образцом для составления новых предложений. Кроме того, именно такие «автоматические» упражнения способствуют выработке определенных, так сказать, механических ассоциаций — например, согласования существительного и прилагательного, правильного выбора временных окончаний, употребления времен, отрицательных и вопросительных форм и т. д. Можно сказать, что здесь повторение ведет студента по правильному лингвистическому пути.

Речевое восприятие на высшем уровне определяется смыслом, а на более низком — языковыми связями слов. Оба уровня взаимодействуют и обеспечивают реальное восприятие речи. Это положение предопределило последующую организацию учебного материала. На этом этапе необходимо выработать умение объединять отдельные компоненты высказывания в единое целое.

Носители других языков, овладевая русским языком, будут непременно, в соответствии с законами интерференции, направлять свое внимание на связь предложений друг с другом. Чтобы нерусский студент соединял предложения по нормам русского языка, достигая коммуникативной речевой правильности на уровне текста, необходимо научить его распознавать в тексте основные единицы связного русского монологического текста в их конкретном языковом наполнении. Обучаемые должны четко представлять, что речь состоит из чередования самостоятельных и несамостоятельных предложений, и усвоить способы связи предложений.

На начальном этапе этот материал минимизируется, отбирается чаще употребляемый и известный, хотя постоянно подчеркивается, что для связи структурных единиц монологической речи недостаточно местоимений, союзов, некоторых наречий, а необходимо использовать также синонимы, параллельные синтаксические конструкции, единую видо-временную перспективу в группе предложений; следует также познакомить с понятиями прямого, обратного и третьего (тоже прямого, в сущности) порядка слов.

Цель обучения грамматическим явлениям состоит в выработке у студентов умений и навыков выполнения действий с основными монологическими единицами как компонентами комплексных речевых действий, поэтому для развития навыков связной речи указанного материала вполне достаточно.

На втором этапе урока обучаемые получают раздаточный материал, составленный на основе только что прослушанного, несколько раз повторенного текста. Происходит отождествление звукового материала с графическим изображением. Это дает возможность акцентировать внимание учащихся на способах связи внутри каждого предложения и предложений друг с другом, научить распознавать в тексте основные монологические единицы речи и строить их.

Разбирая общее содержание текста, перефразируя высказывания по смыслу, сокращая и расширяя информативность отдельных предложений, составляя фразы из отдельных синтагм, устанавливая связи между высказыванием и предъявляемым изображением, студенты усваивают необходимый грамматический материал. В связи с этим желательно, чтобы тексты представляли по содержанию единое целое, были информативными, увлекательными, насыщенными живым и естественным содержанием. Сюжеты событий, которые мы используем в текстовом материале, обычно берутся из реальной жизни студентов, например в институте проводится фестиваль труда, на котором присутствуют учащиеся СПТУ, молодые рабочие, студенты. Они знакомятся друг с другом, участвуют в конкурсах, соревнованиях, рассказывают о своей жизни.

В зависимости от уровня подготовленности студентов объем даваемого грамматического материала может варьироваться. В группах с низким уровнем владения связной речью приходится много работать, особенно в первые дни занятий, над выражением грамматической связи внутри предложения и даже внутри словосочетания.

В традиционной грамматике языковые факты подаются обычно очень раздробленно, при освоении же механизма речи, нам представляется, необходим более общий, целостный подход, так как в русской речи имеются не совсем «абсолютные», но довольно широкие языковые закономерности, характеризующие иногда не одно, а несколько явлений. Следует познакомить с ними обу-

чаемых, так как это поможет грамотно строить словосочетания [2].

Например, одной из активных в речи и простых по образованию структур являются сочетания существительного с прилагательным и существительного с глаголом прошедшего времени. Существительное в этих структурах заставляет своих спутников слева (согласованные определения) и справа (сказуемые, выраженные прошедшим временем глагола или краткой формой страдательного причастия) принять его родовое окончание. Усвоив данное правило, учащиеся грамотно строят эти словосочетания.

На начальном этапе обучения можно исключить средний род (таких существительных мало), тогда показателем русского множественного числа можно считать окончание -и; -ы для нескольких частей речи (чи, наши, они, страны, работали, сделаны и т. д.). Задавая начальную форму этих слов (в единственном числе) и требуя ее преобразования в форму множественного числа, можно создать устойчивое представление о множественном числе, а это важно при построении соответствующих словосочетаний.

Подобных «закономерностей» в русском языке много, и знакомство с ними способствует выработке автоматизации при построении словосочетаний.

Работу над осознанием способов связи мы начинаем с повторения того, как выражаются сходные смысловые отношения в простом, простом осложненном и сложном предложениях. Для этого повторяем способы выражения атрибутивных, объективных и обстоятельственных отношений в предложениях разных конструкций.

С этой целью преобразуем материал и предъявляем его в виде следующих заданий: заменить данную конструкцию другой, синонимичной или антонимической; превратить активный оборот в пассивный и произвести обратную замену; из одного сложного предложения составить два или несколько простых и, наоборот, используя различные союзы, из двух или нескольких простых составить одно сложное; заменить прямую речь косвенной; дополнить и сделать сложными простые предложения; заменить причастные и деепричастные обороты придаточными предложениями и наоборот.

Выполняя подобные задания, обучаемые осознают, что порядок слов в предложении подчиняется определенным правилам. Их заучивание мы считаем обязательным (например: группа подлежащего ставится впереди сказуемого; согласованное определение ставится впереди определяемого слова, а несогласованное — после него; прямое дополнение ставится после сказуемого, а косвенное может стоять впереди; обстоятельства, показывающие характер действия, ставятся впереди сказуемого, а обстоятельства места и времени могут стоять впереди сказуемого, за ним и могут быть удалены от него).

Подчеркиваем, что все задания, выполняемые на втором этапе урока, построены на уже предъявленном, несколько раз прослушанном и проговоренном материале.

Основным учебным текстом нашего курса является диалог. Он позволяет предъявить языковой материал в форме ситуаций общения и дает возможность моделирования, варьирования и комбинирования его в практике реального общения.

Мы используем диалогические тексты трех типов:

1. Диалоги вопросительно-побудительного и ответного характера. С диалогов такого типа и начинается обучение. Работая с ними, студенты легко осознают, что все предложения делятся на вопросительные (коммуникативная задача которых связана с получением информации) и на утвердительные (их коммуникативная задача сводится к передаче информации).

2. Диалоги с преимущественным сообщением информации. В них участвуют, как правило, два человека, причем один из них владеет речевой инициативой и определяет содержание диалога. Диалоги такого типа помогают учащимся освоить структуру различных видов предложений. К данным диалогам мы обращаемся на втором этапе урока, показывая, что если речь не будет прерываться репликами собеседника, то получится монолог. Являясь репликой диалога, связанные диалогические высказывания отвечают основным требованиям монологической речи и могут развертываться и комбинироваться, переходя в монологические высказывания.

3. Диалоги с преимущественной постановкой вопросов: в них один собеседник выступает в роли ведущего диалог. Его задача — получить нужную информацию. Такой вид диалога, будучи зависимым от уровня языковой подготовки собеседников, помогает обучаемым с низким уровнем владения языком развить инициативно-реактивное речевое умение и побуждает к ответам на поставленные вопросы.

В соответствии с целями обучения содержание и характер диалогов в курсе меняется: к концу обучения ведущими становятся формы диалога-дискуссии, а следовательно, увеличивается количество микромонологических высказываний.

Приобретение структурных знаний и применение их в речи мы рассматриваем как две стороны обязательно единого и по возможности одновременно проходящего процесса овладения языком. Поэтому на третьем этапе урока мы актуализируем языковой материал с помощью игровых форм обучения (ситуационные задачи, разыгрывание ролей, дидактическая игра). На этом этапе студенты должны от отдельных умственных и практических действий перейти к речевой деятельности.

Все игровые формы контекстного обучения организуются как диалогическое общение, как групповое взаимодействие, создающее возможности для обмена различными точками зрения, постановки вопросов, участия в общей дискуссии.

В нашем курсе на этапе актуализации используются различные игровые формы, мы стремимся к тому, чтобы на каждом последующем занятии возрастала степень игрового компонента, уменьшалась регулирующая роль преподавателя, а студенты приобретали навыки коллективной деятельности и переходили к неподготовленной форме речи. Целесообразно на первых занятиях провести обучаемых через систему конкретных ситуаций, через разыгрывание ролей, где они получают необходимые навыки владения подготовленной речью.

На наших занятиях эта работа организуется следующим образом.

В течение первых 3—5 дней, в зависимости от уровня подготовленности студентов, анализируются конкретные ситуации, которые базируются на основе только что прослушанных типовых эпизодов. Ставятся конкретные вопросы, ведется обсуждение по предлагаемым решениям, если уровень подготовленности студентов достаточен для разыгрывания не прослушанного эпизода, а видоизмененного, это поощряется. В этом случае используем метод разыгрывания ролей, но разыгрывается не сам эпизод (он выступает как заданная модель, от которой учащийся отталкивается), а видоизменение его в виде вариантного этюда. В первом случае при анализе конкретных ситуаций не исключается возможность использования смысловых единиц в готовой языковой форме, взятых из проработанного материала. При разыгрывании ролей уже нельзя ответить готовыми предложениями из текста, не совершив определенных трансформаций.

Заметим, что в первые дни занятий и при разыгрывании ролей студенты с низким уровнем владения речью будут стремиться использовать смысловые единицы в готовой языковой форме. Не следует порицать за это, так как обучаемые упражняются в многократном повторении речевых образцов, формируют психологическую готовность к речевому общению, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи вообще.

Разыгрывание ролей на основе предъявленных ранее диалогов способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, помогает осознанию схем построения основных монологических единиц речи, способствует преодолению разрыва между овладением явлениями языка на уровне слов, словосочетаний и отдельных предложений и потребностью понимать и продуцировать настоящую коммуникативно направленную речь. Разыгрывание ролей можно чередовать с проблемными ситуациями, перекрестными вопросами, краткой и понятной преподавательской речью.

Продолжить игру не по эпизодам, предъявленным ранее, а по событиям, впервые сообщенным обучаемым. При такой установке нельзя ответить готовыми фразами из текста, поэтому любое высказывание будет основано на импровизации каждого участника игры.

Общение в новых, неизвестных ранее обстоятельствах развивает и упрочивает речепорождающие возможности обучаемых и способствует развитию речевой инициативы. На этом этапе студенты подходят к неподготовленной форме речи.

Конечно, заманчиво сразу после тренировочных упражнений со связным текстом побуждать студентов к неподготовленной форме речи, к импровизации, чтобы они были свободны в выборе языковых средств при выражении собственных мыслей. Однако практика показывает, что качество неподготовленной речи зависит от того, предшествовала ли ей стадия более жесткого управления деятельностью студентов в виде подготовленной речи, когда они разыгрывали эпизоды на основе предложенных им диалогов. Владение навыками подготовленной речи, основанной на заданном содержании, заданной последовательности материала, готовых языковых конструкциях, является необходимым условием для успешного развития неподготовленной речи нерусских студентов.

Залог успеха игровых форм обучения состоит в том, что учебные речевые ситуации являются моделями жизненных, а навыки, вырабатываемые на таких занятиях, используются в практике.

На этапе актуализации с помощью игровых форм преодолевается нежелательный разрыв между упражнениями языковыми, условно-речевыми и речевыми, рецептивными, репродуктивными и продуктивными.

Завершающим этапом занятий является введение письменных текстов-образцов, в которых представлен грамматический материал уроков: они позволяют осознать принципы построения текстов на более высоком уровне.

Методика анализа образца включает не только понимание содержания, композиции, образно-выразительных средств языка, но и анализ предъявляемого материала с точки зрения синтаксиса целого текста. Последнее предполагает рассмотрение текста как смыслового и грамматического единства и требует владения функциональными стилями речи. Данное обстоятельство, по существу, свидетельствует о достаточно полном исходном овладении языком — во всяком случае, о подготовленности нерусского студента к восприятию и активному усвоению учебного материала на русском языке, что и являлось, как говорилось выше, основной задачей.

1. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка // Иностр. яз. в шк.— 1975.— № 2.

2. Методика преподавания русского языка за рубежом.— М.: Рус. яз., 1981.