

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ВИДОВ УПРАЖНЕНИЙ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ

Известно, что рациональный характер упражнений прямо связан с содержанием текстов. Ряд проблем учебно-речевой коммуникации может реально разрешить именно реальный речевой контекст, который помогает студентам ориентироваться в многообразии грамматических форм, направляет, ориентирует их в использовании той или иной конструкции. Мы предлагаем вниманию методистов специальную методическую систему упражнений, апробированную в ходе учебного процесса. При выполнении упражнений на практических занятиях в нашем опытном обучении в центре внимания обучаемых находилось одновременно и содержание текстов, и значение грамматических конструкций. Сознание студентов при таком подходе к процессу усвоения не раздваивается на осознание сначала внешних языковых особенностей речи (форма слова), а потом ее внутреннего содержания, как это происходит в таких упражнениях, в которых внимание обучаемого направлено на языковую форму высказывания, а затем к упражнениям, в которых внимание сосредоточивается на содержании высказывания.

Ключевые слова и словосочетания: виды упражнений, дифференциация упражнений, учебно-речевая коммуникация, лексико-грамматические конструкции, методическая система упражнений, языковая форма высказывания, содержание высказывания.

Интерпретация видов упражнений в общей системе РКИ, действительно,

обширна и разнообразна. В ряде работ проводится дифференциация упражнений на *речевые* и *языковые*, или *грамматические*.

При выполнении языковых упражнений от учащихся требуется в основном знание грамматических правил, например, в *подстановочных упражнениях* типа: измените окончания имен существительных для согласования с глаголами. Даются *глагол* и *существительное в именительном падеже*, а обучаемый должен произнести словосочетание в нужном виде; или же правильно согласовать словосочетания типа *год назад; несколько лет назад; два, три, четыре года назад; пять лет назад* и пр.; или же упражнения, закрепляющие знание существительных, отвечающих на вопросы *кто? что?*

На практике подобные упражнения контрольного характера фиксируют в основном грамматические навыки; речевых автоматизмов они, конечно же, не вырабатывают.

Другие методисты [3,10] предлагают систему упражнений, которые рекомендуются выполнять в следующем порядке:

- *вводится грамматическая модель;*
- *затем дается контекст (чаще всего в виде учебных текстов);*
- *после этого заучивается грамматическое правило;*
- *наконец, выполняется само упражнение.*

Получается, что контекст выполняет роль толкования, иллюстрации правил,

для самого упражнения контекст играет не основную, несущую роль, а имеет вспомогательное значение. Интересно то, что авторы сами отмечают, что в подобных упражнениях не должно происходить усвоения грамматики. Они преследуют иную цель – *накопить языковые знания, языковые факты для дальнейшего их использования в речи*.

На занятиях мы наблюдаем, что при выполнении таких упражнений происходит как бы разрыв между правилами и упражнениями, с одной стороны, и контекстом – с другой. Условиями самого упражнения (выбор и использование учащимися грамматической конструкции) оно лишается очень важного момента – *опоры на контекст*. Обучаемый невольно начинает руководствоваться догадками, соображениями формального плана, для которых у него нет достаточно объективных оснований. У таких упражнений преимущественно неречевой, формальный характер, на что указывается в специальной литературе. [2,9]

Отмечается, что в многочисленных учебниках, в пособиях представлены упражнения (например: вставить необходимый элемент; дописать предложение по образцу и подобию), при выполнении которых свобода конструирования учащимися ответа весьма относительна по той причине, что упражнения выполняются не в ориентирующем контексте, в котором выбор и использование грамматических конструкций были бы облегчены реальными речевыми условиями, а выполняют-ся вне речевого содержания урока.

Часто значения форм, конструкций отсутствуют в сознании обучаемого, в то же время определенные грамматические формы он уже различает. Поэтому выбранная и используемая им форма может оказаться и правильной, и ошибочной. Но дело в том, что если учащийся постоянно вынужден делать выбор между плюсом и минусом, между правильным и

потенциально ошибочным вариантом, то это может привести и большей частью приводит к возникновению ошибочных стереотипов, с которыми очень трудно бороться.

Выполнение таких упражнений замедляет мыслительную работу студента, сводит на нет самостоятельную продуктивную работу по аналогии. Ведь языковая аналогия – это общность содержания, значения, а не общность флексий, приставок и пр., т. е. общность формальных признаков. Два разных слова могут, к примеру, иметь одинаковую флексию (шкаф стоит в углу – повесил картину), но это никак не указывает на общность грамматического значения этих слов.

В разработках упражнений последних десятилетий фигурирует много наименований: предречевые, тренировочные, речевые, языковые, аналитические, подготовительные, подготовительно-речевые, собственно-речевые, продуктивные, конструктивные, контрольные. Часть из них служит целенаправленной активизации языкового материала упражнений. Выполнение этих упражнений предполагает отвлечение от конкретной речевой ситуации. К собственно-речевым упражнениям, по мнению авторов, можно переходить тогда, когда учащиеся перестают выполнять упражнения в тренировочном плане сознательно, и осознают их в условиях речевой практики уже механически, спонтанно.

Должны отметить, что выполнение подобных упражнений показывает, что если базовый текст сам не способствует осознанию грамматических особенностей речи учащимися, то вне текста, т. е. вне речевых условий, налаживание связей коммуникативного характера не может происходить и не происходит.

Более того, обилие грамматически непрозрачных, неясных форм в упражнениях и в текстах приводит к тому, что такие упражнения не ставят задачи,

решение которых однотипно или однозначно и не только не ориентируют ученика в использовании словоформы, но даже могут исказить реальную языковую картину.

Известно, что рациональный характер упражнений прямо связан с содержанием текстов. Ряд проблем учебно-речевой коммуникации может реально разрешить именно реальный речевой контекст, который помогает студентам ориентироваться в многообразии грамматических форм, направляет, ориентирует их в использовании той или иной конструкции.

Тем не менее, вместо того, чтобы обратить особое внимание на поиски путей, реализующих задачу контекста, методисты заняты преимущественно разработкой все новых видов заданий, представляющих, в сущности, вариации или же просто повторение уже существующих упражнений (подстановочных, ситуативных, конструктивных и пр.). Так, например, в упражнениях по моделям, имеющих целью развитие спонтанной связной русской речи, на первом плане как будто находится задача формирования и развития речевых автоматизмов. Однако не представляется реальным, чтобы в упражнениях подобного типа действительно разрешались проблемы общения, коммуникации.

Ознакомление учащихся с новым языковым материалом в таких упражнениях происходит вне текста, вне реального речевого содержания. Довести учащихся до деятельности коммуникативного общения учителя и вузовские преподаватели стараются при помощи:

- *дополнительных приемов ситуативной наглядности;*
- *перевода;*
- *словесного описания;*
- *аудиовизуальных средств;*
- *этюдов;*
- *игр;*
- *схем и пр.*

Другими словами, фактически, во вне-речевых, дотекстовых или послетекстовых условиях обучающие стараются раскрыть содержание текста и значения используемых грамматических форм.

Нельзя не оговорить, что роль ситуативной наглядности в обучении языкам, конечно, важна, но, по нашему убеждению, основанному на многолетней практической работе, она может иметь реальную значимость только тогда, когда является составной частью общей содержательности занятий, общего реально-предметного характера проведения урока.

Различные речевые ситуации, включающие логически ясные, однозначно воспринимаемые через разнообразные языковые средства выражения грамматические значения, могут иметь решающее значение в формировании речевых автоматизмов.

Однако если упражнения только ситуативно-окрашены и почти не имеют самостоятельной коммуникативной направленности, то они лишь частично и нестабильно участвуют в формировании и развитии речевых умений и навыков обучаемых, что, фактически и к сожалению, подтверждается очень низким уровнем владения русским языком сегодняшними выпускниками школ и студентами.

В добавление к сказанному можно отметить, что в упражнениях, выполняемых вне речевого контекста, как правило, бывает слабо проявлена общая содержательность занятия, значительно ослаблена опора на личную, заинтересованную причастность студента к речевой практике. [1,4,6,7,12]

В восприятие речи обязательно должны включаться мыслительные процессы. Как добиться в учебных условиях этого осмысления? Как оптимально организовать речевую деятельность студента в целях восприятия речи на изучаемом языке?

В связи с такой постановкой проблемы уместно привести высказывание А.

К. Марковой о том, что основным путем интенсификации умственного развития учащихся не является в решающей степени изменение содержания учебного материала. Нужна “необходимость учебной деятельности, т. к. содержание преподавания, насыщенное материалом теоретического характера, не может быть усвоено при традиционных формах обучения” [5].

В практикуемой классификации упражнений можно выделить так называемые *коммуникативные упражнения*, которые рекомендуются авторами для изучения и усвоения грамматического строя языка. Наш анализ и использование их в практической деятельности показывает, что специфика таких упражнений тяготеет к лексической работе.

При выполнении упражнений на практических занятиях в нашем опытном обучении в центре внимания обучаемых находилось **одновременно и содержание текстов, и значение грамматических конструкций.**

Сознание студентов при таком подходе к процессу усвоения не раздваивается на осознание сначала внешних языковых особенностей речи (форма слова), а потом ее внутреннего содержания, как это происходит при выполнении таких упражнениях, в которых внимание обучаемого направлено на языковую форму высказывания, а затем к упражнениям, в которых внимание сосредоточивается на содержании высказывания.

Отдельную группу составляют упражнения, в которых дана специальная **установка** на выполнение действия, есть ориентир на определенное решение учебной задачи. Это полезные упражнения для всех возрастов и этапов обучения и в школе, и в вузе.

В некоторых из них управление усвоением лексико-грамматических конструк-

ций, моделей осуществляется при помощи противопоставления, трансформации изучаемых единиц, в некоторых – при помощи инструкции действия, печать коммуникативности лежит на самой процедуре выполнения упражнений [8,11]:

- ✓ прочитать (или прослушать) текст;
- ✓ обратить внимание на форму числа существительных в родительном падеже;
- ✓ обратить внимание на разницу в родительном и винительном падежах существительного;
- ✓ обратить внимание на разницу в видах глагола.

Среди таких упражнений полезны и такие, выполнение которых развивает у учащихся способность к трансформации языковых единиц, например:

- ✓ переделать утвердительные предложения в отрицательные;
- ✓ переделать предложения по образцу;
- ✓ обратить внимание на соотношение предлогов: книга в парте – книга на парте; платок в сумке – платок на столе и др.

Можно отметить, что подобные упражнения–противопоставления заменяют грамматические правила, помогают осознать грамматические особенности текста как широкого плана, так и частного, тонкого характера, например:

- ✓ я не читаю – мне не читается;
- ✓ слышались голоса ребят – не слышалось голосов ребят;
- ✓ он работает – работает ли он? чтение книги – читать книгу и пр.

Таким образом, мы попытались проанализировать упражнения в общей системе РКИ и предложить наиболее оптимальные на сегодняшний день варианты, которые будут способствовать эффективной организации учебного процесса.

Дата представления статьи: 11.08.2014

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2004, 256 с.
2. Вайсбурд М. Л., Обучение пониманию иностранной речи на слух. М.: “Просвещение”, 1965, 66 с.
3. Гладилина И. С., Тексты и упражнения для развития устной речи учащихся VI класса на французском языке. “Иностранные языки в школе”, 1961, №6, с. 17–21.
4. Леонтьев А. А., Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: МГУ, 1970, 174 с.
5. Маркова А. К., Психология усвоения языка как средства общения. Автореф. докт. дисс., М., 1974, 8 с.
6. Панфилова А. П., Игровое моделирование в деятельности педагога. 2-е изд., М., 2007, 368 с.
7. Пассов Е. И., Требования к упражнениям для обучения говорению. “Иностранные языки в школе”, 1977, №6, с. 39–45.
8. Пассов Е. И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: “Русский язык”, 1989, 276 с.
9. Рапопорт И. А., Гохлернер М. М., Сельг Р., Соттер И. О диагностических функциях текстовой методики дополнения. “Иностранные языки в школе”, 1976, №2, с. 31–36.
10. Соколовская К. А., Работа над видами глагола. “Русский язык в национальной школе”, 1972, №2, 3, с. 13–18.
11. Скалкин В. Л., Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981, 248 с. Система упражнений. с. 183–230. Подход. Метод. Методика. с. 121–122.
12. Щукина Г. И., Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М.: “Просвещение”, 1984, 176 с.

ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԻ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

ԳԱՅԱՆԵ ԶԱՆՃԱՊԱՆՅԱՆ

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս,
մանկավարժական գիրությունների թեկնածու*

Հայտնի է, որ վարժությունների ռացիոնալ բնույթը ուղիղ կապ ունի տեքստերի բովանդակության հետ: Ուսումնախոսքային իրազեկության մի շարք հիմնախնդիրներ իրապես կարող է լուծել հենց իրական խոսքային ենթատեքստը, որն ուսանողներին օգնում է կողմնորոշվելու քերականական ձևերի բազմազանության մեջ, նրանց ուղղորդում, կողմնորոշում է կիրառելու այս կամ այն կառույցը: Մենք մեթոդաբանների ուշադրությանն ենք ներկայացնում վարժությունների հատուկ մեթոդական մի համակարգ, որը փորձաքննության է ենթարկվել ուսուցման ընթացքում: Մեր փորձարարական ուսուցման գործնական պարապմունքների ընթացքում վարժություններ կատարելիս ուսանողների ուշադրության կենտրոնում էին միաժամանակ և՛ տեքստերի բովանդակությունը, և՛ քերականական կառույցների նշանակությունը: Յուրաքանչյուր ընթացքի նման մոտեցումը չի երկատում ուսանողների գիտակցությունը՝ նախ՝ գիտակցելու խոսքի (խոսքի ձևը) արտաքին հատկությունները և ապա՝ նրա ներքին բովանդակությունը, ինչպես դա տեղի է ունենում այնպիսի վարժությունների դեպքում, երբ ուսանողի ուշադրությունն ուղղված է արտահայտման լեզվական ձևին, իսկ հետո այնպիսի վարժությունների, երբ ուշադրությունը կենտրոնանում է արտահայտման բովանդակության վրա:

INTERPRETATION OF EXERCISE TYPES IN THE SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

GAYANE CHANCHAPANYAN

*Lecturer at the Chair of Russian Language at the Armenian State
Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Candidate of Pedagogical Sciences*

The efficiency of exercises is known to be directly related to the content of texts. Many problems in drill-based verbal communication can be resolved through authentic speech context. The latter helps students recognize a variety of grammatical forms, prompts them to make the right choice in the use of a certain grammatical construction. We suggest a special methodological system of exercises tested in teaching process. While doing exercises in classes during our experimental teaching, the main emphasis was simultaneously both on the content of the texts and the semantics of grammar constructions. With this kind of approach to the assimilation of the material, students don't have to concentrate first on the formal characteristics of the speech, and then on its semantics, as it happens while doing such exercises when the student's mind is fixed first on the form of the utterance, then on the content of the utterance.