

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

В.М. ШАКЛЕИН, Н.В. РЫЖОВА

**СОВРЕМЕННЫЕ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА НЕРУССКИМ**

Учебное пособие

Москва

2008

**«Создание комплекса инновационных образовательных программ
и формирование инновационной образовательной среды,
позволяющих эффективно реализовывать государственные интересы РФ
через систему экспорта образовательных услуг»**

Экспертное заключение –

доктор педагогических наук, профессор *А.Д. Дейкина*

Шаклеин В.М., Рыжова Н.В.

Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

Содержание пособия базируется на достижениях современной лингвистики, общей дидактики, педагогики, психологии, психолингвистики, на методическом наследии прошлого, а также на опыте преподавания русского языка как родного языка и на опыте преподавания русского языка иностранцам.

Пособие состоит из лекций, практических заданий, вопросов для самоконтроля и перечня рефератов и курсовых работ. Рассчитано на 36 часов.

Особое значение при методической подготовке студентов имеют практические занятия, главная цель которых заключается в организации самостоятельной работы будущих учителей по осмыслению основополагающей категории обучения русскому языку – принципа коммуникативности, лингвистических основ содержания и системы обучения русскому языку нерусских, специфики работы в национальной школе, необходимости учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку.

Предназначено для студентов-филологов, прослушавших курс «Методики преподавания русского языка в школе», учителей национальных школ.

Учебное пособие выполнено в рамках инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов, направление «Развитие мультикультурной образовательной среды международного классического университета», и входит в состав учебно-методического комплекса, включающего описание курса, программу и электронный учебник.

СОДЕРЖАНИЕ

Лекция 1	Национально-русское двуязычие (билингвизм) и его использование в обучении русскому языку нерусских	5
Лекция 2	Методика преподавания русского языка в национальной школе	13
Лекция 3	Изучение русского языка в национальной школе.....	27
Лекция 4	Методы обучения как компонент учебного процесса в национальных школах.....	34
Лекция 5	Организация учебного процесса по преподаванию русского языка в национальной школе.....	46
Лекция 6	Проблема преподавания русского языка в многонациональных школах (школах с этнокультурным компонентом).....	56
Лекция 7	Современный урок русского языка в национальной школе.....	71
Лекция 8	Методика преподавания фонетики и орфоэпии в национальной школе..	89
Лекция 8	Методика преподавания фонетики и орфоэпии в национальной школе (продолжение).....	101
Лекция 9	Изучение лексики и фразеологии русского языка в национальной школе.....	117
Лекция 10	Методика изучения грамматики русского языка в национальной школе.....	130
Лекция 11	Особенности изучения именных частей речи русского языка в национальной школе.....	139
Лекция 12	Взаимосвязь преподавания морфологии и синтаксиса русского языка в национальной школе.....	147
Лекция 13	Обучение русской речи нерусских школьников.....	155
Лекция 14	Методика обучения устной речи учащихся в национальной школе (диалогическая речь).....	167
Лекция 15	Изучение лексики русского языка и пополнение словарного запаса учащихся национальной школы.....	175
Лекция 16	Художественный текст как средство обучению русскому языку в национальной школе.....	188

Лекция 17	Культура речи в национальной школе.....	193
Лекция 18	Инновационные технологии в обучении русскому языку школьников.....	199
Лекция 18	Инновационные технологии в обучении русскому языку школьников (продолжение).....	219
Описание курса и программа	238

Лекция 1. Национально-русское двуязычие (билингвизм) и его использование в обучении русскому языку нерусских.

Общее понятие билингвизма. Виды билингвизма. Специфика обучения в поликультурном пространстве.

Интерес к проблеме билингвизма на современном этапе достаточно закономерен и социально обусловлен. Актуальность исследования проблем развития теории и практики методики преподавания русского языка в свете всеобщей глобализации, обусловлена внешне-экономическими и внутривнутриполитическими причинами. Развитие процессов миграции, появление вынужденных переселенцев, детей мигрантов, беженцев, обострили проблемы их адаптации в инокультурной среде. Актуальность исследования проблем методики преподавания и педагогической поддержки детей-мигрантов подтверждается современными реалиями геополитической социально-педагогической ситуации, связанной с вынужденной миграцией.

Причины увеличения миграции довольно просто вычленить:

1. Притеснение представителей некоренных национальностей в бывших союзных республиках;
2. Введение в действие дискриминационных законов, ущемляющих гражданские права некоренных жителей;
3. Вооруженные конфликты, особенно в Закавказье, на Северном Кавказе, Молдове, Таджикистане;
4. Ухудшение криминогенной обстановки; резкое понижение экономического благосостояния людей; желание попасть на историческую родину.

Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

В связи с этим возникла острая необходимость в разработке теоретических основ методики преподавания русского языка детям мигрантов, обосновывающая содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки учащихся, детей новых соотечественников в поликультурном образовательном пространстве. В новых условиях дети мигрантов проживая на территории Российской Федерации и пользуясь русским языком вне дома становятся билингвами.

В связи с этим в методике преподавания русского языка возникает проблема обучения русскому языку данной категории учащихся.

Слово «билингвизм» (от лат. *bi* два, *lingua* язык), значит двуязычие. Билингвизм имеет два значения:

1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками.
2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках.

Существует узкое и широкое понимание билингвизма: в узком смысле - это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле - относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка. Если владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком билингвизма. Классическим же считается определение У. Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиций психолингвистики, билингвизм - способность употреблять для общения две языковые системы.

Билингвизм как научная проблема начал складываться в конце XIX века, однако как феномен, как социальное явление он имеет корни, уходящие еще в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванной территории. Именно социальные проблемы пробудили дидактический интерес к этой проблеме. С развитием лингвистической мысли с конца XIX века билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания. Проблема билингвизма выростала из теории взаимодействия языков, так как традиционное понимание билингвизма – это владение и попеременное использование двух языков. Билингвизм всегда был и остается по сей день феноменом, необходимым для сосуществования различных этносов и культур, однако, несущим в себе множество противоречий и вызывающим иногда достаточно полярные мнения: от алармистских приветствий до яростного сопротивления и предубеждений. Он как бы подрывает саму возможность существования монолингвальной культуры и в этом смысле вызывает опасение за ее сохранение, но в то же время расширяет культурный диапазон приобщением к опыту иноязычных сообществ, "аккумулирует" в себе потенциал усвоения общечеловеческих ценностей. В современном мире, стремящемся найти пути достижения "глобального гуманизма", который создает возможность установления "гуманистического общества с различными национальными моделями, по крайней мере, странным представляется нежелание замечать роль билингвизма в становлении социальной гетерогенности и оценивать его как позитивный фактор межкультурного взаимодействия.

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что около 70 % населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Детям-билингвам необходимо языковое воспитание в семье. Если этому не уделяется должного внимания, а именно разговор с ребенком ведется только на родном языке, а вне дома он слышит только русскую речь, то происходит разграничение языковых сфер общения. В связи с этим необходима четко выстроенная методика преподавания языка детям-билингвам.

Считается, что абсолютно эквивалентное владение двумя языками - невозможно. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Степень владения каждым языком при билингвизме, распределение между ними сфер общения и отношение к ним говорящих зависят от многочисленных факторов социальной, экономической, политической и культурной жизни говорящего коллектива. При столкновении двух языков в условиях билингвизма один язык может полностью вытеснить другой, или оба языка могут претерпеть определенные изменения на различных уровнях языковой структуры: фонетическом — изменение особенностей произношения; грамматическом — заимствование и калькирование грамматических явлений

Если ребенок, овладевает вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о так называемом сукцессивном (последовательном) билингвизме. Он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются "по контрасту" со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка.

1. Позднее овладение речью.
2. Меньший словарный запас на каждом из языков, хотя при этом сумма слов лексики ребенка билингва больше.
3. Недостаточное усвоение грамматики неродного языка.
4. Возникновение трудностей при усвоении письменной речи второго языка.

5. Возникновение постепенной утраты недоминирующего языка при отсутствии практики.

Разграничивают:

а) субординативный (субъект владеет одним языком лучше, чем другим) / координативный (владеет разными языками в равной мере свободно),

б) активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) / пассивный (чаще обращается к одному из языков),

в) контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка) / неконтактный (отсутствие такой связи),

г) автономный / параллельный (при автономном билингвизме языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой, при параллельном овладении одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком).

Активный билингвизм может быть, в свою очередь, разграничен на "чистое двуязычие" и "смешанное двуязычие". С точки зрения *видов речевой деятельности* было предложено выделять несколько видов субординативного билингвизма: рецептивный, репродуктивный, продуктивный. При рецептивном билингвизме субъект способен понять прочитанные (услышанные) им речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке.

Репродуктивный билингвизм состоит в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял.

Продуктивный билингвизм заключается в том способности выражать собственную мысль на разных языках. Когда общение происходит дома на родном языке, а вне дома - на втором, то в таких случаях имеет место естественный билингвизм.

Искусственный билингвизм приобретается в результате изучения второго языка вслед за родным. При смешанном билингвизме у носителя языка создается единая понятийная система для двух языков. При изучении второго языка чаще всего создается субординативный билингвизм, при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный билингвизм характерен для несвободного владения языком, а координативный - для более высокого уровня.

Выделяется также комбинаторный тип билингвизма, который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода. Именно такой вид билингвизма считается основой переводческой компетенции, которая, помимо определенного уровня владения двумя языками, включает ряд особых переводческих навыков и умений.

Известно, что в современной психолингвистике обычно выделяют три типа билингвизма: координативный, субординативный, смешанный, хотя языковая личность в принципе всегда балансирует в зависимости от речевой среды между этими тремя типами. Идеальным же считается координативный, когда ученик свободно переключается с одной семантической базы на другую, то есть говорит на двух языках свободно. Однако на две семантические базы наслаивается третья (в зависимости от изучаемого ранее языка, например, английского). Определить степень доминирования и взаимодействия разных семантических баз у того или иного ученика очень важно для определения общей стратегии скоординированного обучения трем языкам. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на деятельность речевую, но и деятельность мыслительную, эстетическую, нравственную.

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности всегда привлекала внимание педагогов, так как помогала решать более общую и методологически значимую проблему соотношения мышления и речи. В этой связи особую значимость должны играть технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков. С психолингвистической точки зрения это технологии «координативного» и «субординативного» билингвизма. Они связаны с формированием полноценной языковой личности, способной адекватно проявлять себя в разных сферах общения (на работе, в быту и т.д.). Для того, чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, связанная с учетом явлений транспозиции (положительного переноса сходных языковых явлений) и интерференции (отрицательного влияния на речь «расходящихся» языковых явлений).

В разноязычной коммуникации часто появляется билингвизм. Это социальная потребность и условие, потому что у разного народа разные языки. Каждый народ имеет свои особенные культуры, традиции, все эти особенности будут отражаться в своих языках.

В настоящее время теория поликультурного или мультикультурного образования является наиболее актуальной и в связи с этим рассматривается идея единого мирового образовательного пространства. Мировое образование представляет собой систему учреждений, обеспечивающих организацию процесса познания с учетом присущих каждой эпохе ведущих тенденций передачи опыта и развития личности.

Главной функцией мирового образовательного пространства для детей мигрантов является зона взаимодействия глобальных национальных образовательных систем на региональном и национальном уровне. В структуре мирового образовательного пространства ощущается воздействие тенденций глобализации, интеграции и регионализации, что особенно важно для перемещенных лиц (мигрантов).

В работе с мигрантами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Воспитание и образование проходит через воздействие этнических процессов, национальной культуры и межкультурных процессов.

Межэтническое общение выступает как сложный и противоречивый процесс. В процессе межэтнического общения посредством воспитания и обучения создаются условия для всестороннего развития личности.

Становление поликультурного образования меняет положение и подходы в воспитании и обучении с учетом этнопедагогики, этнопсихологии и инновационных процессов.

Сложность процесса адаптации к иной этнокультурной среде объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этнической общности, закреплённой в памяти традициями.

В новой социокультурной и языковой среде мигранты испытывают процессы культурной дезадаптации, потери языкового пространства, поэтому важнейшим направлением сохранения родного языка, традиций является образование и воспитание мигрантов, беженцев и их детей.

Решение проблем образования детей мигрантов на современном этапе обусловлено рядом объективных и субъективных факторов: противоборством мотивов, потребностей, интересов человека, этногрупп, этнообщности, несовместимостью целей и ценностей и норм, конфликтов между этногруппами и этнообщностями, преследующими несовместимые цели и препятствующими друг другу.

Для детей мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование даёт возможность равного жизненного старта, в то же время оставляя возможность возврата на историческую родину открытой.

Общие цели межкультурного образования ведут личность через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции "как чужой", через преодоление этноцентрической установки к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению - и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество.

Ребенок - мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует раз-

витию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру.

Поэтому становится наиболее популярным в межкультурном образовании в последнее время подход, ориентированный на конфликт, где главной целью является становление конфликтной компетентности. Анализ межкультурных конфликтов требует осмысления их причин, что ведет к снятию культурных стереотипов. Дополненным подходом, ориентированным на встречу культур, их диалог, предполагающим становление межкультурной компетентности (с информационным и языковым компонентами), конфликтоориентированный подход несет большую пользу для развития у детей толерантных установок в поведении.

В условиях общемировой тенденции глобализации, нестабильной геополитической ситуации утверждение реалий многокультурного общества является одним из наиболее важных направлений государственной социальной политики.

В условиях поликультурного образовательного пространства человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие лично значимые проблемы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде. В связи с вышеобозначенными проблемами остро встает необходимость билингвального образования, которое особенно актуально для людей, которые говорят на родном языке в быту, но вынуждены общаться в других сферах на чужом для них языке.

Учащийся - билингв осваивает этническую, общенациональную и мировую культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. Основы поликультурного образования: культура, воспитание миролюбия, глобализма; интеграционные процессы в образовании, педагогическая и регионально-этническая культура народа, уважение к каждому этносу с его специфическим менталитетом.

Практическая реализация поликультурного образования может быть осуществлена через следующие шаги:

- введение в учебный план (программу) материалов, связанных с этническими национальными особенностями школьника;
- обогащение базовых образовательных дисциплин национальной проблематикой;
- приоритет поликультурного образования как ценности, вхождение личности в мировую, региональную и национальную культуру посредством образования;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки, помощи и защиты детей;
- выбор культурно-образовательных программ в соответствии с познавательными возможностями учеников;

- обеспечения каждому ребенку индивидуальной траектории развития и обучения с учетом его психологических особенностей, способностей, склонностей.

Положительный результат в обучении детей - билингвов может быть достигнут лишь совместной деятельностью в области поликультурного образования всех видов служб региона, края, города, школы. Это является неременным условием для оказания эффективной помощи, поддержки жизненного самоопределения личности учащихся-мигрантов и их семей в конкретном социальном пространстве их адаптационной ориентации в новую поликультурную среду общества.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «билингвизм»? (в широком и узком смысле).
2. Перечислите основные виды билингвизма?
3. Назовите основные особенности развития детей - билингвов.
4. Возможно ли эквивалентное владение двумя языками?
5. В чем состоит специфика обучения в поликультурном пространстве?

Литература

1. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Вып. III. – М., 1999. – С.7-42
2. Верещагин Е.М. Психология двуязычия и преподавания русского языка иностранцам \ Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку.-М,1972
3. Верещагин Е.М. Психология и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) .—М : Изд-во Моск.ун-та, 1969. —160с.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999. – 211с.

Лекция 2. Методика преподавания русского языка в национальной школе

Определение понятия и группировка учебных методов и приемов. Методика сообщения и получения знаний по русскому языку. Тренировочные методы на уроках русского языка. Наглядность и технические средства обучения.

Методика преподавания русского языка – это педагогическая наука, определяющая цели, содержание, объем и структуру учебного предмета «Русский язык», а также изучающая и описывающая наиболее рациональные методы и приемы обучения русскому языку и исследующая условия и пути усвоения учащимися точно очерченного круга знаний, овладения определенными навыками и умениями.

Методика преподавания русского языка в национальной школе дает ответ не только на вопросы, традиционные для любой методики «чему учить?» (содержание обучения) и «как учить?» (методы и приемы обучения), но и на характерный именно для данной методики вопрос «кого учить?». Ведь для правильного решения первых двух (общих) вопросов необходимо иметь в виду следующее:

1. является ли изучаемый язык для учащихся родным или они начинают изучать его только в школе;
2. владеют ли обучающиеся в какой-либо степени навыками русской речи или нет;
3. является ли родной язык учащихся близкородственным русскому (например, белорусский или украинский и т.п.) или неблизкородственным, разносистемным (например, тюркские, финно-угорские и т.п.).

Обучение русскому языку в национальной школе имеет воспитательное, образовательное и коммуникативное значение.

Задачи обучения состоят в том, чтобы помочь учащимся овладеть русским языком как средством коммуникации, пробудить интерес к изучению русского языка, стремление овладеть им, выработать прочные орфоэпические, орфографические и пунктуационные навыки.

Успешное выполнение эти задач зависит, в частности, и от содержания обучения, под которым понимается система знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения.

Воспитательная задача курса русского языка заключается в том, чтобы в процессе обучения (в совокупности в обучением другим учебным предметам) содействовать умственному и культурному развитию учащихся, помня о том, что в школьном возрасте (в частности) формируется мировоззрение человека, следовательно, нужно стремиться в оде обучения

русскому языку всячески развивать в учениках чувство прекрасного: любовь к слову, любовь к природе, к человеку, ко всему окружающему миру, вызвать в них стремление к познанию нового, восприятию красоты, окружающей их. В соответствии с этим желательно подбирать в качестве материала для упражнений тексты, отрывки их текстов русской классической художественной литературы, дабы ученики видели все богатство русского языка, и у них возникало желание ознакомиться и с русской литературой, для чего необходимо овладеть русским языком. Тексты с описанием природы способствуют пробуждению чувства прекрасного и воспитывают душу ученика.

Образовательная задача состоит в вооружении учащихся доступными сведениями о русском языке, о его звуковом, грамматическом строе и лексическом составе, а так же о его величии и значении.

Так как в условиях национальной школы изучение русского языка как учебного предмета осуществляется, прежде всего, в процессе обучения речевой деятельности, то учащимся необходимо запомнить определенный запас слов, научиться употреблять их в речи по законам данного языка, овладеть навыками произношения и правописания.

Обучение и воспитание, таким образом, осуществляются в органической связи.

Практическое значение обучения русскому языку обеспечивается решением коммуникативных (речевых) задач курса. Все обучение должно быть направлено на то, чтобы учащиеся из урока в урок овладевали все новыми умениями и навыками. При этом важно, что овладение речью в школе - это не только усвоение готовых образцов, сколько умение применять на практике усвоенный языковой материал, что связано с осознанием определенных закономерностей данного языка, познанием его правил и законов, усвоением определенной суммы знаний, на основе которой формируются соответствующие умения и навыки речи.

Коммуникативная направленность не означает ограничения целей курса овладением разговорной речью. Решение коммуникативных задач, обеспечивая формирование и последовательное развитие навыков речи, должно привести к тому, чтобы оканчивающие национальную школу хорошо владели родным и русским языками.

Таким образом, воспитательные, образовательные и коммуникативные задачи курса тесно связаны друг с другом и взаимно обусловлены.

Следует отметить, что коммуникативная направленность обучения и в то же время сложность и многогранность русского языка, богатство лексических, грамматических, словообразовательных и иных средств делают необходимым ограничение языкового материала, предназначенного для национальной школы. В связи с этим возникла важная лингвистическая проблема минимизации языка в учебных целях. Благодаря возможности компрессии (сжатия) языка без нарушения его системы данная задача оказывается реальной.

В методике и практике обучения русскому языку учащихся национальной школы термин «учебный метод» применяется в различных значениях.

Под методом в широком значении понимается совокупность определенных и средств обучения, определенное направление в учебной работе учителя и учащихся. В более узком значении метод – определенный способ обучения.

В целях национальной школы значительное распространение получило деление методов в широком значении на прямой, переводный и комбинированный (смешанный). В основу этого деления положено было отношение к использованию родного языка при обучении неродному.

Прямой метод предполагает изучение неродного языка прямо и непосредственно вне связи с родным языком учащихся. Переводный метод связан с изучением неродного языка при помощи родного. При этом предусматривается семантизация слов главным образом путем перевода на родной язык и изучение грамматического строя неродного языка путем сопоставления с грамматикой родного.

Общепринятым в национальной школе является комбинированный метод, исключая крайности вышеназванных методов и объединяющий их положительные стороны. Такой метод предполагает обращение к родному языку учащихся только по необходимости, он должен объединять приемы и средства, которые обеспечивают формирование и развитие навыков русской речи учащихся. К таким приемам и средствам относятся разговорные ситуации и беседы, чтение, игры, перевод с одного языка на другой, межъязыковые сравнения и т.д.

Широкое признание получил и социально-практический метод, обоснованный психологом Беляевым. Этот метод предусматривает введение в речь учащихся языковых форм и конструкций на основе осознания их функций и правил их употребления.

В современной методике преподавания русского языка в национальной школе все же большее внимание уделяется дидактическому пониманию методов как способов обучения. Известны различные толкования этого понятия и в связи с этим разные группировки учебных методов.

Методы как способы работы учителя и ученика классифицировались по различным основаниям. Наиболее распространенным был источник получения знаний: слово учителя, беседы, анализ языка (например, грамматический разбор), упражнения, работа с учебником и т.д.

В понимании же известных дидактов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, метод определялся общим характером познавательной деятельности школьников, а приемы – конкретными действиями учителя и учащегося при реализации методов. В связи с этим Лернер и Скат-

кин выделяют пять основных методов: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский метод.

В частных методиках эта типология может варьироваться.

Группировка методов на основе характера учебной деятельности учащихся не противоречит более общей традиционной типологии их на базе основных целей обучения.

Общая цель всех учебных курсов – приобретение учащимися определенного круга знаний по предмету. Соответствующие методы можно условно назвать познавательными. Важнейшая цель предмета «Русский язык в национальной школе» - формирование и развитие речевых умений и навыков. И этой цели соответствуют тренировочные методы. Учету и проверке приобретенных навыков соответствуют контрольные методы.

Среди приемов обучения русскому языку выделяются дидактико-методические и предметные.

Приемы первой группы – это методические разновидности действий учителя и учащегося, ведущие к усвоению материала. Одни из них соответствуют различным целям, этапам и методам (применение средств наглядности), другие уточняют, конкретизируют определенные учебные методы (сообщения учителя, выполнение того или иного рода упражнений). К этой группе относятся и логические приемы общения, сопоставления, систематизации, анализа, синтеза и т.д.

Предметные методические приемы специфичны для данного учебного курса. Они зависят от характера изучаемого материала. Примерами таких приемов можно считать приемы выделения корня, различения наречий и существительных с предлогами и т.д.

Речевая направленность обучения русскому языку в национальной школе и общий характер учебного процесса определяют специфику применения учебных методов и приемов, которые часто не только связаны между собой, но и взаимопроникаемы. Так, элементы языковых знаний в условиях национальной школы обычно даются в связи с теми или иными речевыми действиями. Поэтому познавательные и тренировочные методы в ряде случаев функционируют комплексно и одновременно.

Аналогичные связи свойственны и приемам различных типов. Так, приемы сопоставления относятся к числу дидактико-методических, но при его применении одновременно могут использоваться и специфические предметные приемы. Например, сравнение прилагательных и причастий (дидактико-методический прием) сопровождается указанием на их специфические признаки (предметный прием).

Выбор учителем методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе определяется различными условиями: целями обучения, содержанием и характером учебного материала, отношениями родного и русского языков, уровнем общего и речевого развития

школьников, их возрастом и этапом обучения, способностью учащихся к активному усвоению материала.

Знания по русскому языку могут даваться одним из двух познавательных методов: объяснительным или поисковым.

Объяснительный метод предполагает передачу учащимся уже готовой информации. Ему соответствуют такие приемы, как слово учителя, получение готовых знаний из учебника, получение знаний через наглядные пособия. При помощи этого метода учащиеся под руководством учителя сами приобретают знания в процессе наблюдения над фактами языка. При этом самостоятельный поиск может направляться наводящими вопросами, инструкциями и заданиями различного характера.

Поисковый метод конкретизируются такими приемами, как вопросно-ответная беседа, решение различных познавательных задач и т.д.

Нередко оба метода действуют комплексно.

Готовую информацию целесообразно давать, если уровень знаний учащихся недостаточен для применения поискового метода; если получение информации поисковым методом займет слишком много времени; если сообщаемые сведения носят сугубо практический характер (как большинство грамматических, орфоэпических и правописных правил).

При реализации объяснительного метода используются различные приемы. Одним из основных приемов является слово учителя, к которому в национальной школе предъявляются очень высокие требования. Речь учителя является образцом для школьников, поэтому какие-либо ошибки или акцент недопустимы. По ходу рассказа учителя учащиеся могут отвечать на обращенные к ним вопросы, решать проблемные познавательные задачи, выполнять различного рода задания. Эти элементы поискового метода активизируют учащихся и оживляют урок даже в тех случаях, если основная часть знаний сообщается в готовом виде.

Большую роль в обучении русскому языку играет работа с учебником, которая продолжается и дома. Работа с учебником русского языка в условиях национальной школы особенно полезна. Ученик приобретает умение самостоятельно работать, понимать и анализировать материал, тренируется в технике чтения на русском языке. Информация в учебниках русского языка дается в готовом виде объяснительным методом. По учебнику также закрепляются знания, полученные от учителя.

Проблемный подход к процессу познания в школе находит немало сторонников в теории и практике обучения. Самостоятельные «открытия» учащихся при получении знаний (поисковый метод) не только ведут к усвоению информации, но и активизируют мышление и речь школьников и повышают их интерес к процессу обучения. Однако метод самостоятельного поиска имеет и слабые стороны: большие затраты времени, далеко не любая информа-

ция может быть получена самостоятельно. Используя поисковый или объяснительный методы, важно учитывать специфику предмета, уровень знаний и развития речи на данном языке, затраты учебного времени, характер информации, соотношение русского и родного языков.

Обучение русскому языку в национальной школе имеет еще большую практическую направленность, чем изучение его как родного. Поэтому рамки применения поискового метода здесь значительно уже. На уроках русского языка в национальной школе особенно уместны познавательные задачи, связанные с употреблением различных языковых форм и конструкций. Примеры таких задач: «объясните, почему слова «часто» и «долго» нельзя употреблять с глаголами совершенного вида («написать», «крикнуть»); известно, что после приставок, которые оканчиваются на согласные, вместо И в начале корня произносится и пишется Ы («сыграть», «разыграть»), а в слове «Сверхинтересный» в начале корня пишется И, а почему?

Часто поисковый метод следует сочетать с другими приемами. Например, предложить учащимся сопоставить признаки данной части речи в русском и родном языках или на основе самостоятельного анализа самим выявить признаки этой части речи. И то и другое уже содержит элементы поискового метода.

Нередко в процессе анализа явлений языка учитель использует различные дополнительные и наводящие вопросы, которые содействуют самостоятельному поиску учеников: «Что общего у местоимений, отвечающих на разные вопросы? Как объяснить название «сложноподчиненное предложение?»».

Методы речевой тренировки служат для выработки умений и навыков речи на данном языке. Отношение к этим умениям является основой для выделения имитационного (подражательного), оперативного и коммуникативного методов, применяемых в речевой практике.

Навыки предполагают произвольные действия, которые обычно не осознаются. Метод речевой имитации направлен на формирование автоматизированных речевых навыков. При имитации ученик старается точно воспроизвести в устной или письменной форме то, что он увидел или услышал. Выделяются следующие приемы: повторение за учителем или магнитофоном, переписывание текста без каких-либо операций, решений языковых задач.

Оперативным методом выполняются упражнения, в которых речевые действия учащихся связаны с решением тех или иных задач. В этих упражнениях требуется что-либо подчеркнуть, выделить, вставить, изменить, исключить и т.д. Основное значение этого метода - формирование умения распознавать и употреблять какой-либо элемент речевого высказывания. Приемами, соответствующими оперативному методу, являются инструктирование со стороны учителя и выполнение аналитических или конструктивных заданий.

Коммуникативный метод направлен на осознание и самостоятельное образование единиц общения (предложений), а также связанных сообщений и текстов. Назначение данного метода – формирование умения осознавать связную речь и выражать свои мысли. Этому методу соответствуют приемы проведения и выполнения работ творческого характера.

Метод речевой имитации находит довольно широкое применение на уроках русского языка в национальной школе. Имитационные действия мало связаны с сознательной деятельностью школьника. Обычно она ограничивается пониманием установки на подражание. Этим определяются достоинства и недостатки данного метода. Достоинством имитационного метода является относительная легкость, доступность и простота подражательных действий. Но простая имитация не обеспечивает прочности приобретенных навыков. Только в отдельных случаях имитационные действия сохраняют независимый и самостоятельный характер. Метод речевой имитации необходим при введении в речь без посредства правил и инструкций. Таких явлений много в области произношения, орфоэпии.

Свою определенную специфику имеет оперативный метод. Оперативные действия учащихся выражаются в сознательном определении, выборе, группировке или употреблении каких-либо форм, оборотов, словосочетаний и других единиц, входящих в состав предложений. Совершая оперативные действия по заданию учителя, школьник выполняет определенное упражнение. В методике обучения языкам распространены различные классификации упражнений: лексические, фонетические, грамматические, орфографические, - в зависимости от того, какие умения формируются при выполнении упражнения. Более четким является деление упражнений на аналитические и конструктивные. При аналитическом задании ученики что-либо наблюдают, выявляют, выбирают, классифицируют, выписывают, подчеркивают. При этом основной текст упражнения не изменяется.

Конструктивные упражнения, наоборот, предполагают какие-либо изменения в тексте. Нужно что-то вставить, перестроить, образовать.

В условиях обучения русскому языку в национальной школе получаемая информация, как правило, имеет определенную речевую направленность, а формирование активной речи еще более значимо и необходимо, чем на уроках родного языка. Поэтому аналитические задания в национальной школе менее распространены.

В условиях национальной школы аналитические упражнения полезны:

- 1) при закреплении знаний особо важных для формирования речевых знаний и навыков (например, распределить имена существительные по родам);
- 2) при обобщении и повторении знаний о языке. В этом отношении важен языковой разбор (фонетический, лексический, грамматический).

По своему характеру конструктивные упражнения меньше связаны с изучением определенной темы. К этому типу упражнений относится большинство тренировочных упражнений по речевым моделям и образцам. Это речевое напоминание какой-либо грамматической схемы, либо замена одного речевого наполнения другим. Тренировка по речевым моделям и образцам должна происходить на базе сознательного усвоения соответствующих форм и конструкций. Все преобразовательные действия должны производиться на основе достаточно употребительных моделей и форм. При такой тренировке важно соблюдать принцип доступности учебного материала.

Решающее значение для овладения русским языком в условиях национальной школы имеет коммуникативный метод. Речевая коммуникация начинается с образования наименьших единиц речевого общения – предложений. Поэтому образование предложений по речевым моделям и образцам является как бы переходной формой от оперативной к коммуникативной деятельности школьников.

Формировать умение устно и письменно изъясняться на русском языке можно различными средствами. Самые эффективные из них – подготовка и проведение устных и письменных работ творческого характера: составление предложений, изложения, пересказы, диалоги и т.д. Проводит такие работы в национальной школе – весьма трудная задача. Процесс продуцирования речи для нерусских школьников осложняется интерференцией родного языка, ограниченным числом языковых единиц в памяти учащегося, недостаточным развитием у школьников умений и навыков активной речи.

Необходимы также специальные средства, направленные на активизацию процесса учебного творчества. Среди таких средств выделяются приемы и задания, совершенствующие содержание творческих работ; задания, активизирующие языковую форму творческих работ; воздействующие как на содержание, так и на форму учебного творчества.

К наиболее распространенным средствам, усиливающим содержательность творческой работы, относятся формулировка темы, составление плана, текстовая основа для изложения и т.д.

Применение наглядности является одним из основных дидактических принципов обучения. На уроках русского языка в национальной школе широко используются следующие виды наглядности: натуральная (показ предметов), графическая (схемы, таблицы), изобразительная (иллюстрации, фотографии, картины, рисунки). Наряду с этими видами в современной национальной школе широкое распространение получили разнообразные технические средства (магнитофон, проигрыватель, фильмоскоп, видеомагнитофон), позволяющие осуществлять зрительное и слуховое восприятие. Все это обогащает процесс обучения, вы-

зывает у школьников интерес к изучению русского языка, развивает активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся.

Наглядность также используется и как прием создания речевой ситуации. В зависимости от поставленной на уроке цели наглядные пособия могут применяться на различных этапах обучения школьников русскому языку: при повторении ранее изученного материала, при объяснении и закреплении нового. Показ учителем предметов облегчает запоминание слов, так как слово связывается у школьников со зрительным восприятием самого предмета. Наиболее распространенной формой наглядности на уроках русского языка являются таблицы. Они помогают конкретизировать отвлеченный грамматический материал, конструкции предложений. Таблицы по русскому языку различаются по своему содержанию (лексические, орфоэпические, морфологические, орфографические, синтаксические, пунктуационные), назначению (сопоставительные, справочные), форме (статичные, подвижные).

Лексические таблицы служат для усвоения значений слов и обогащения словарного запаса учащихся, для проведения упражнений по активизации изученной лексики. Фонетические и орфографические таблицы совершенствуют навыки произношения и правописания русских слов. В грамматических для национальной школы важно представить суть языковых явлений, облегчающих усвоение трудных закономерностей русского языка, их рекомендуют при обучении, например, согласованию прилагательных, местоимений, порядковых числительных, причастий с существительными, изменению частей речи, видам глаголов, предложениям, порядку слов в предложении.

Таблицы, применяемые на уроках русского языка, в большинстве своем являются статичными. Но наряду со статичными таблицами встречаются и подвижные (динамичные), в которых слова или части слов, отдельные буквы появляются или исчезают. Подобные таблицы удобны при изучении явлений словообразования и формообразования.

Справочные таблицы – это таблицы лексические, орфоэпические, орфографические. Они иллюстрируют употребление слов в речи, слова, трудные по произношению, тематически объединенные слова.

Таблицы-плакаты применяются для иллюстрации грамматического материала в виде связного текста или отдельных предложений. Таблицы-альбомы могут быть составлены на определенную тему или по всем темам для того или иного класса.

К наглядным пособиям относится и раздаточный дидактический материал. Широко распространены карточки со словами, предложениями и связным текстом и заданиями к ним. Использование карточек дает учителю большие возможности для обеспечения индивидуальной и групповой работы по обучению русскому языку в соответствии с уровнем знаний, умений и навыком учащихся.

При обучении русскому языку широко используются различные схемы. Грамматическая схема – это графическое изображение основных признаков языковых явлений. Схемы отличаются краткостью записи, использованием основных признаков языковых явлений. Они помогают ученикам ясно представлять взаимные связи слов и частей внутри сложного предложения.

В зависимости от цели и задачи урока при использовании схем учащимся даются различные задания: определение темы, которой посвящена схема; составление своих примеров в соответствии со схемой; изображение в виде схемы связи слов в предложении или частей в составе сложного предложения.

В активизации языкового материала, в формировании речевых навыков учащихся нерусских школ велика роль образовательно-художественной наглядности, к которой относятся рисунки, картины, открытки. Они обеспечивают процесс обучения, развивают внимание, активность, наблюдательность, творческие способности школьников.

Среди различных видов наглядности при обучении русскому языку в нерусских школах особую роль играют учебное кино и телевидение. Они создают естественную речевую ситуацию. Это достигается подвижностью изображения, соединением изображения с речью, музыкой. Методика работы на уроках русского языка с использованием фильмов обычно состоит в следующем: вступительная беседа, в которой сообщается цель просмотра фильма, выделяются вопросы, на которые следует обратить особое внимание; словарная работа, просмотр фильма. Учитель может комментировать отдельные части фильма, объяснять значение новых для учащихся слов. При работе над содержанием фильма учитель задает вопросы, чтобы выяснить степень понимания учащимися демонстрируемого материала. Затем коллективно или самостоятельно составляется план фильма. Фильм просматривается повторно; полно, кратко или выборочно учащиеся пересказывают сюжет, пишут изложение. На материале просмотренных фильмов можно проводить различного рода устные и письменные творческие работы.

Среди технических средств обучения особое место занимают звуковые средства, воспроизводящие речь, что дает возможность воспринимать на слух правильно звучащую литературную речь. Можно также записывать речь с последующим прослушиванием. При помощи магнитофона можно проводить различные упражнения в целях практического усвоения русского языка учащимися нерусских школ. Особенность их заключается в следующих пунктах:

1. магнитофонные упражнения помогают учителю обеспечить развитие таких видов речевой деятельности, как слушание и понимание, слушание и говорение. Они способствуют

выработке правильного произношения, отработке интонации, темпа речи, усовершенствованию навыков в употреблении грамматических форм и конструкций;

2. ученик максимально приближается к живой речи, что позволяет воспринимать то, что говорится разными голосами, темпом, тембром;
3. вырабатывается умение слушать и понимать русскую речь без зрительных восприятий;
4. выполнение упражнений с помощью магнитофона ускоряет темп работы на уроке.

Возможности использования наглядных и технических средств в обучении русскому языку в национальной школе исключительно велики. Учитель должен четко представлять все богатство этих возможностей, чтобы сознательно и целенаправленно применять их в учебно-воспитательном процессе.

В целом, следует отметить, что многое при обучении русскому языку в национальной школе совпадает с обучением русскому как родному. Например, развитие грамотной устной и письменной речи, произношения, интонации; формирование навыков правильно строить предложение, фразу, текст и свободно общаться на русском языке. Методы преподавания также во многом совпадают: использование наглядности, использование приема творческих работ, выполнение различного рода упражнений и многое другое.

Особое место в современной методике преподавания русского языка в национальной школе занимает разработка и применение специальных компьютерных программ. Использование компьютера имеет множество преимуществ, таких как, например, индивидуализация работы, возможность самостоятельной работы и самоконтроля без ущерба качеству обучения, снятие части нагрузки с преподавателя и т.д.

Как известно, первым, кто сделал попытку проанализировать эмоциональное воздействие цвета на человека, был И.-В. Гете.

«В своих самых общих элементарных проявлениях, независимо от структуры и формы материала, на поверхности которого мы его наблюдаем, цвет оказывает воздействие на чувство зрения ..., а через это посредство и на душу».

По мнению Гете, при виде желтого цвета «глаз радуется, сердце расширяется, душа просветляется», «...синева дает нам чувство холода и напоминает также тень. Синее стекло показывает предметы в печальном свете».

Действие же красного цвета так же особенно, как и его природа. Он дает впечатление как серьезности и достоинства, так и прелести и грации». В зеленом цвете наш глаз находит реальное удовольствие».

Хотя «Учение о цветах» Гете впервые было опубликовано более 200 лет назад (1791-1792), оно не потеряло своей актуальности. Психологи и физиологи доказали, что любой цвет может определенным образом влиять на человека.

Зеленый – влияет на нервную систему. Это болеутоляющий, гипнотизирующий цвет; он успокаивает, и его употребление не дает никаких вредных последствий.

Голубой – антисептический цвет: чувствительному человеку помогает больше, чем зеленый. Но от слишком долгого облучения возникают усталость и угнетенность.

Оранжевый – стимулирует качества и слегка ускоряет пульсацию крови. Имеет сильное стимулирующее действие, но может утомить.

Желтый – стимулирует мозг.

Красный – теплый и раздражающий.

В компьютерном обучении чрезвычайно важно учитывать все эти нюансы воздействия цвета на человека.

В работах А.П. Журавлева приводятся любопытные сведения о звукоцветовых соответствиях, показывающих, что все гласные звуки и буквы в нашем подсознании, как правило, связаны с определенным цветом.

А – густо-красный;

Я – ярко-красный;

О – светло-желтый/белый;

Е – зеленый;

Ё – желто-зеленый;

И – синий;

Й – синеватый;

У – темно-синий/темный сине-зеленый/темно-лиловый;

Ю – голубоватый;

Ы – темно-коричневый/черный.

«Цветовое устройство мира отразилось в цветовом устройстве языка. Названия главных цветов встречаются в речи наиболее часто, и звуки О, А, Е, И наиболее частотны из гласных».

Опираясь на цветовую семантику гласных, было разработано несколько типов специальных компьютерных программ по русскому языку. Наибольший эффект такие программы могут дать на начальном этапе изучения русского языка при формировании навыков правописания.

Для снятия трудностей в обучении правописанию русских безударных гласных, например, предлагаются компьютерные задания типа: «Вставьте пропущенные буквы: ГОР...Д»; здесь место пропущенной буквы окрашивается в соответствующий ей цвет.

Большинство обучаемых, как правило, уже на первом занятии с такими программами самостоятельно устанавливают зависимость между цветом и буквой. А после нескольких

занятий эта зависимость перерастает в прочную связь, то есть формирование навыков правописания идет параллельно с формированием русского буквенно-цветового сознания.

Применяя метод цветowych пропусков в компьютерных программах, следует напомнить и об общем цветовом фоне экрана, чтобы не получилось так, что цветовой пропуск слова сливается с общим фоном экрана. Наилучший результат достигается при использовании в качестве фона дополнительных к цветовым пропускам цветов.

К основным взаимодополнительным цветам относятся 3 пары: красный - зеленый, желтый – фиолетовый, синий – оранжевый (нужно учитывать оттенки).

Использование взаимодополнительных цветов в качестве общего фона основано на эффекте одновременного цветового контраста, который заключается в том, что при рассматривании какой-либо окрашено детали на взаимодополнительном фоне она воспринимается более насыщенной по цвету, чем на любом другом фоне.

Одновременный цветовой контраст усиливается, если очертить цветные буквы, расположенные на цветном фоне, черным контуром. Если же это сделать белым контуром, то одновременный контраст уменьшится.

Таким образом, компьютерное задание типа «Вставьте пропущенные буквы...» с цветным пропуском вместо букв следует оформлять на соответствующих взаимодополнительных в цветовому пропуску фоне.

Примером такой программы, основанной на цветной семантике русских гласных, является программа «Восхождение на пик орфографии».

Вопросы для самоконтроля

1. Дать определение методики преподавания русского языка в школе.
2. На какие вопросы дает ответы традиционная методика преподавания русского языка в школе?
3. В чем состоят задачи курса обучения русскому языку в национальной школе?
4. В чем заключаются цели курса обучения русскому языку в национальной школе?
5. В чем состоит практическое значение обучения русскому языку?
6. Какие минимизмы существуют в методике преподавания русского языка в национальной школе?
7. Как понимается термин «метод» в широком значении?
8. Какие методы преподавания русского языка существуют в национальной школе?
9. Какие приемы преподавания русского языка существуют в национальной школе?
10. С помощью каких специальных средств можно активизировать творческий учебный процесс в национальной школе?
11. Какие виды схем и таблиц применяются на уроках русского языка в национальной школе?

12. Какие технические средства обучения могут применяться в процессе обучения русскому языку в национальной школе?

Литература

1. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. Л., Просвещение. 1981.
2. Проблемы методов обучения. М. «Педагогика» под редакцией И.Д. Зверева. 1990г.
3. Русский язык в национальной школе № 10. Москва – 1993г.
4. Шакирова Л.З., Саяхова Л.Г.. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. Л., Просвещение. 1992.

Лекция 3. Изучение русского языка в национальной школе.

Русский язык – часть национальной культуры, средство человеческого общения. Исследования над языком и формирования национального самосознания. Введение регионального компонента. Региональный компонент. Традиционные задачи преподавания русского языка в школе. Родной язык – важная часть жизни.

Проблемы обучения русскому языку как родному связаны с вопросами формирования национального самосознания учащихся. Думается, необходимость их решения не может не повлиять на характер наших сегодняшних уроков – по многим причинам.

Во-первых, очень остро сейчас стоит вопрос, связанный с мировоззрением, а значит и вопрос о родном языке как факторе национального самосознания. Родной язык и речь передают особые реалии национальной жизни, имеют многовековую историю. Это культурное наследие, запечатленное в фольклоре и произведениях мастеров слова.

Во-вторых, самое характерное устремление сегодняшнего дня – поиск путей гуманизации общества и гуманитаризации школьного обучения. Подход с этих позиций можно выразить словами К. Д. Ушинского: “ в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка”. Русский язык – учебный предмет, познавательная ценность которого чрезвычайно высока: на наших уроках формируется мышление, прививается чувство любви к родному языку, через язык осмысливаются общечеловеческие ценности, воспитывается личность, происходит интеллектуальное развитие ребенка, усвоение всех других учебных дисциплин.

Вот что писал о языке К.Д. Ушинский: “Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое, историческое живое целое”.

Русский язык – живой, естественный язык – важное средство человеческого общения. Свободная речь ученика и учителя должна постоянно звучать на уроках.

Иными словами, на уроках русского родного языка формируется языковая личность с ценностным взглядом на родной язык, постоянным стремлением овладеть его системой и совершенствоваться в знаниях и умениях, связанных с родным языком и родной речью.

Возможно ли достижение этой цели в школьном обучении родному языку? Если результат не достигается, то родной язык не осознается как материальная духовная ценность народа. Язык связан со многими сферами человеческой жизнедеятельности, что объективно определяет высокую потребность в нем и его высокую ценность. Однако субъективная потребность в языке может быть сильно снижена из-за ограниченности социальной сферы его

применения и из-за отсутствия интереса к нему. Поэтому создание интереса к изучению родного языка – это по-прежнему один из злободневных вопросов преподавания нашего предмета. Важнейшим двигателем стремления совершенствовать знание родного языка является постепенно формирующееся сознание, что национальный язык – предмет не только изучения, но и предмет гордости, особое эмоциональное отношение к этому. На родном языке, через родную речь дети узнают реалии национальной жизни, через устную и письменную формы языка приобщаются к культурному наследию народа, через учебный предмет “русский язык” осваивают нормативные традиции и закономерности языка. И тогда на первый план выходит задача освоения школьниками убеждения, что они не только учатся и разговаривают на родном языке, но и сами являются носителями языка – самобытного, колоритного, живого и естественного. Суть решаемой задачи состоит в том, чтобы поднять роль сознательного начала, быть взыскательнее в требованиях к языковым знаниям и речевым умениям носителей языка.

Стержнем учебной работы по освоению языка должна быть притягательная сила родного языка. Учащимся следует усвоить, что родной язык – ценнейшее народное достояние, часть национальной культуры. У истоков русского литературного языка стояли такие гиганты, как Ломоносов и Пушкин. Без хорошего знания родного языка нельзя стать культурным человеком.

Ставя задачи не только образования, но и воспитания языковой личности, учитель может, во-первых, представить язык как оправдывающую себя систему, обеспечивающую плодотворное общение на совершенном этапе развития общества; во-вторых, с помощью исторического комментария проиллюстрировать особенности и закономерности отечественного языка; в-третьих, сориентировать учащихся на естественную, свободную речь на родном языке в разных условиях общения. Раскрытию вопроса о национальном языке могут быть посвящены вводные уроки (5 – 9 классы) и обобщающие уроки (9 класс) на тему “Общие сведения о языке. Русский язык, его самобытность и тенденции развития”. Но этого не достаточно. Вводные уроки и уроки обобщения лишь обрамление необходимой огромной работы по языку в школе. Идея формирования национального самосознания связана с реализацией ряда важных функций сознания: познавательной, оценочной, мобилизующей, коммуникативной и защитной.

Для воспитания национального самосознания важно рассказать учащимся о борьбе за чистоту языка и палитре мнений спорящих. Имена ученых – лингвистов и писателей, чьи труды способствовали развитию языка, могут быть названы на вводных уроках, усвоены при работе над специальными текстами, включенными в уроки в течение учебного года. Выска-

звания писателей о русском языке как одном из самых богатых и выразительных языков мира содержат учебники по русскому языку.

Можно обратить внимание учащихся на то, что язык – важнейший признак принадлежности человека к определенной национальности.

Формированию четко осознаваемой позиции грамотных носителей родного языка у наших школьников поможет цикл уроков, объединенных идеей представить основные понятия общественной речевой культуры, а именно следующие: “беседа”, “диалог”, “диспут”, “дискуссия”, “сообщение”, “выступление”. Такой цикл может быть связан с уроками повторения, как правило многоплановыми, или с уроками развития речи, причем сообщение и выступление могут быть рассмотрены как форма монолога, а диспут и дискуссия – как диалогические формы.

При изучении любого раздела учащиеся могут поделиться наблюдениями над речью окружающих, не всегда отвечающей изучаемым нормам языка. Подобная работа может проходить в специальной рубрике урока “На пустыре невежд”. К примеру, наблюдения за включением в родной язык заимствованных слов отразят условия его развития в настоящее время и не всегда достаточную щепетильность в использовании иностранной лексики взамен родной. В языковом сознании учащихся постепенно может сложиться ясное представление о том, что “язык от людей и для людей”. Этот тезис относится к любому языку, но прежде всего его необходимость доказать применительно к языку родному. Учителю следует пояснить, что в ряду великих открытий человечества находятся изображения в области языка – самого главного достижения любой человеческой культуры. Возможно, уместной будет игра по воображению – путешествие в далекую точку планеты. На каком языке придется разговаривать? Будет ли это легкий разговор? Можно предложить другую ситуацию – беседу, в которой запрещено называть что-то, но при этом необходимо передать или выяснить нужное. Ситуация, поведения героев, мотивация их поведения – все вымышлено, придумано детьми. Задана только цель разговора, например приглашение в гости одним из собеседников и отказ другого с объяснением без слов причины отказа (“Не могу, должен пойти к врачу”; “Опоздываю на тренировку” и др.). Поймут ли другие, что хотели сказать участники разговора? Скорее всего, нет. Интересно заметить, что даже выразительную жестикуляцию и мимику мы не всегда прочитываем, верно.

Родной язык можно показать и со стороны средств создания комического. Множество примеров мы найдем в произведениях С. Маршака, Даниила Хормса, Б. Заходера и других авторов. Например, о звукозаписи обычно говорят при изучении фонетики.

Детям нравятся забавные стихи, и этих примеров никогда не бывает слишком много. Можно проводить минуты поэзии, отличающиеся особой тональностью работы на уроке,

используя при этом стихотворные тексты из учебника, иногда давать стихотворные произведения для диктантов по памяти – настанет момент, когда дети поймут простую, но такую важную мысль: “Вот чем еще хорош язык: без него у нас не было бы стихов. А поэзия на всех языках делает жизнь полнее и интереснее” .

Произведения русской поэзии позволяют показать интонационную и лексическую выразительность национального поэтического слога, его особенности в области морфологии и синтаксиса.

Задача учителя заключается в том, чтобы систематически и последовательно включить в общеобразовательный курс русского языка местный языковой материал, т.е. региональный компонент.

Под региональным компонентом школьного лингвистического курса понимаются языковые факторы, специфичные для той или иной местности, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом. Живое слово земляков и о земляках на уроках русского языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, расширяет представление об ее истории и сегодняшнем дне, способствует, конечном счете, гуманизации школьного образования. При этом территориальная определенность слова не означает его территориальной замкнутости. Единый русский национальный язык лишь обретает в нем конкретную индивидуальность и радостную для учащихся узнаваемость. Свое становится необходимой ступенькой в познании всеобщего, национального помогает постичь феноменальность русского мышления, ощутить себя частицей великого целого – своего народа. Кроме того, идея географичности языковой среды нацеливает на сравнительное изучение (ознакомительное на первом этапе) языков народов-соседей. Подобное сопоставление воспитывает не только бережное отношение к уникальному языку своего народа, но и уважение к миропониманию, мироощущению неславянина, стремление к контактам и добрососедству, чувство сопричастности мировой культуре. Воспитательный потенциал местного материала сопряжен с его достоинствами обучающего характера. Объединяя лингвистическую теорию с повседневной практикой ученика, региональный компонент позволяет раздвинуть стены школьного класса, вывести урок в краеведческие музеи, местные библиотеки, писательские объединения, т.е. сделать его живым и интересным не только для будущего филолога. Учебное исследование (анализ материалов местной прессы, радио, телевидения, художественной литературы, речевых особенностей своей школы, семьи и под.) – это не только живой и интересный труд, оно позволяет сделать учащихся и учителя равноправными участниками, соавторами научного поиска и открытия. Реальная общественно – полезная деятельность по описанию литературного художественного издания, таким образом, естественно вливается в общий процесс демократизации сегодняшней школы.

Важнейшая цель лингвистического образования – свободное владение родным языком – успешнее может быть достигнута там, где знание норм кодифицированного варианта счастливо дополняется умением черпать из живого источника народной речи, умением слушать и слышать звучащее слово современников. Местный языковой материал должен последовательно и систематически включаться как в базовое, так и в дополнительное образование по русскому языку, находить место в урочной и внеурочной деятельности учащихся. В рамках обязательной программы по русскому языку для общеобразовательной средней школы региональный компонент – это конкретизирующая часть традиционных разделов и ряда тем: общие языковые закономерности, нормы получают региональное осмысление. На уровне обязательного осмысления региональный компонент должен быть представлен лишь в самой существенной своей части. Глубокое же и всестороннее изучение лингвистической специфики края, области и т.д. мыслится в рамках факультативов, спецкурсов, кружков и т.д. Например, в Мурманской области разработка тематики факультативов уже начата.

Систематическое включение местного языкового материала в школьный лингвистический курс требует уточнения методологических основ, целей, задач обучения. Рассматривая язык как культурно-историческую среду, мы естественно расширяем традиционные границы объекта изучения (им становится русский национальный язык во всей полноте своих проявлений), а также актуализируем языковые черты, отражающие специфику национального менталитета, что возможно лишь при условии обязательного соблюдения принципа межъязыковых связей.

Введение регионального компонента имеет целью воспитание интереса и бережного отношения к языковой культуре родного края. Дополняется и перечень традиционных задач преподавания русского языка в школе:

- познакомить учащихся со структурными и функциональными (лексико-фразеологическими, фонетическими, грамматическими, стилистическими) особенностями русского языка в крае;
- обогатить словарный запас школьника за счет местного языкового материала, ценного за счет его познавательности;
- на основе погружения в язык расширить знания учащихся об истории, культуре края, его традициях и обычаях;
- показать феноменальность русского языка на фоне языка народов-соседей, раскрыть пути языкового взаимоотношения.

На основе решения перечисленных задач формируется следующий минимум знаний и умений школьников.

1. Иметь представление о языке как культурно-исторической среде, воплощающей в себе историю, обычаи, традиции края, контакты (прежде всего языковые) с народами-соседями: а) понимать слова и фразеологизмы, уметь использовать эти единицы в речи, грамотно их писать; б) знать собственные имена, в т.ч. топонимы и микротопонимы, уметь объяснить их происхождение, правильно использовать их в устной и письменной речи; в) представлять особенности языковой культуры края.
2. Понимать структурно-семантические особенности русского языка в сравнение с неславянскими языками народов-соседей, уметь объяснить в чем феноменальность родного языка.
3. Уметь анализировать окружающую речевую среду, оценивать факты речи земляков, способствовать повышению их речевой культуры.
4. Уметь связно изложить свои мысли на региональные темы.

Изучение русского языка в региональном аспекте ведется различными путями (методами): репродуктивным; проблемно-поисковым как ведущим; коммуникативным, опирающимся на живое общение, и др. На уровне приемов работы отметим особую роль сопоставлений: понимание специфики языка народа возможно лишь на контрастном языковом фоне норм кодифицированного литературного языка. Обращение к местному языковому материалу предполагает возможность интегрированных уроков, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов, уроков-путешествий и т.д. На основе местного материала разрабатывается серия творческих заданий по анализу, реконструкции и сопоставлению текста на уроках развития речи.

Естественно работа с региональными языковыми факторами мыслится только компонентом сложной, многоаспектной деятельности учителя словесника в школе, она должна и не может вытеснить с урока тематически разнообразные материалы. Однако разумное включение регионального компонента в базовые и доп. части лингвистического образования школьников представляется делом общественно-значимым, а главное актуальным. Язык, сохраняющий в себе духовное богатство, свежесть мышления, изобретательность, не где-то далеко, а рядом живущих соотечественников, не чьих-то а наших предков, есть одна из реальных сил, возрождающих Россию.

Здесь подмечены лишь некоторые подходы к воспитанию национального самосознания при обучении родному русскому языку. Главное состоит в том, что именно родной язык обеспечивает для каждого соотечественника возможность понять другого и быть понятым, приобщиться к исторической судьбе народа, испытать эстетическое наслаждение от культуры владения речью. Нужно сохранять этот великий дар, память народа о достигнутом.

Вопросы для самоконтроля

1. С чем связаны проблемы обучения русскому языку как родному?
2. Наблюдая за языком, что можно узнать о языке?
3. как можно сделать урок более интересным?
4. Что такое региональный компонент?
5. Какова цель лингвистического образования?
6. Перечислите перечень традиционных задач преподавания русского языка в школе?
7. На основе традиционных задач, какой минимум умений и знаний формируется у школьников?

Литература

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А и др. “Методика преподавания русского языка в школе”.
2. “Русский язык в национальной школе” 1988 г. № 6
3. “Русский язык в школе” журнал 1993 г. № 4
4. “Русский язык в школе” журнал 1994 г. № 5

Лекция 4. Методы обучения как компонент учебного процесса в национальных школах.

Функции методов обучения. Группировка учебных методов и приемов. Специфика применения учебных методов и приемов. Объяснительный и поисковый методы обучения русскому языку. Тренировочные методы на уроках русского языка. Средства обучения русскому языку в школе. Учебник как ведущее средство обучения. Пособия, дополняющие учебник. Наглядность и технические средства обучения.

Под методом в самом широком смысле понимается совокупность определенных способов и средств обучения, определенное направление в учебной работе учителя и учащихся. В более узком значении метод – определенный способ обучения иностранным языкам.

Метод – форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта. Метод в науке определяют и как функцию познания действительности, её освоения и преобразования. Главное назначение методов обучения - выполнение социальных целей и организация деятельности учащихся в самом широком понимании. Своеобразие методов обучения состоит в том, что познания ученика совершается не непосредственно при помощи единого метода, а опосредованно, через деятельность учителя, который вызывает необходимые действия учащихся и те внутренние процессы, которые с ними сопряжены. Условно в методах обучения можно выделить ряд аспектов.

1. **ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ** (соответствие познавательной деятельности учащихся в постижении истины закономерностей познания - взаимопереходы образного, понятийного и практического, эмоционального и рационального, чувственного и логического, дедуктивного и индуктивного процессов познания школьников.)
2. **ЛОГИКО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ** (предметное содержание учебного процесса, система, порядок, логика расположения учебного материала, ведущие идеи, доказательства, аргументы, факты и выводы.)
3. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ** (психологические стороны обучения, активное состояние познавательных процессов, их продуктивность, многозначные связи между интеллектуальными и эмоциональными, речевыми и сенсорными, подражательными и целенаправленными процессами.)
4. **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ** (общие цели и конкретные задачи учебных действий, прогнозирование и организация продуктивного процесса познавательной деятельности учащихся в целях их обучения, развития и воспитания.)

В общей цепи познания школьника методы обучения выступают по-разному, поэтому важно использовать не только различные методы, но и в единстве их многообразия.

Комплексный подход в использовании методов можно обеспечить, лишь раскрывая сложные связи и зависимости между объективными (цели, содержание) и субъективными (ученик с его психическими состояниями, с его личностным складом) сторонами учебного процесса, в котором в свою очередь в полной согласованности функционируют образовательные, развивающие и воспитывающие процессы. С позиций комплексного подхода следует, что каждый метод не только направлен на решение определенной дидактической задачи, но и является носителем всех функций обучения (побуждает, обучает, организует, развивает, воспитывает). С этих позиций метод обучения - это не только инструмент деятельности учителя, но и рычаг, приводящий в действие все внешние и внутренние ресурсы учебного процесса, обеспечивающий достижение социальных целей обучения.

Охарактеризуем кратко роль методов обучения в выполнении всех его функций.

Метод обучения должен оказывать побуждающее действие, то есть обладать такими свойствами, которые могут опираться на потребности учеников, приводить в движение их интересы в решении данной задачи, укреплять положительное отношение к учению.

Обучающая функция методов – ведущая в учебном процессе, но сама по себе без побуждающей она может быть мало эффективна. Её суть – адекватный подбор методов соответственно поставленной задаче.

Развивающая функция методов обучения – поиск особых методов обучения, которые обеспечили бы развитие школьников (поисковые, исследовательские). Любой метод обучения основывается на опыте ученика, вызывает или опирается на процессы памяти (узнавание, запоминание, припоминание, заучивание). Развивающая функция метода *в национальной школе* – это функция многосторонняя, она выражается и в последовательном развитии качества знаний ученика, и в постоянном усложнении и развитии его умений, операций и способов деятельности.

Воспитывающая функция методов обучения - столь же непреложное их качество, как и все названные выше.

Методы обучения являются сложным и действенным компонентом учебного процесса, направленным на решение разносторонних задач обучения и воспитания школьников.

При решении проблемы методов следует:

- учитывать новейшие достижения дидактики, психологии, лингвистики, теории речевой деятельности;
- четко разграничивать такие понятия, как «метод», «способ», «вид», «средство», «прием», «пути» и «формы обучения»;

- отделить основной метод (концептуальное направление) обучения (например, сознательно-практический метод обучения, аудиолингвальный, аудиовизуальный и др.) от частных методов;
- выявлять специфическую сущность метода обучения второму языку;
- подчинять все компоненты системы (метод, прием, средство) целостному их применению в учебно-воспитательном процессе;

Нельзя не согласиться с утверждением И. Д. Зверева о том, что при определении метода должна быть учтена общедидактическая его трактовка: « ... он (метод) определяется как способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на достижение учебно-воспитательных задач». Организационно - методическая деятельность учителя, как известно, характеризуется приемами, формами, видами, средствами работы.

В полной мере разделяя точку зрения Беляева Б.В., Щукина А.Н. и др., положивших в основу метода обучения систему принципов, их правила, организующие модель взаимодействия учителя и учащихся, я считаю недопустимым при обосновании метода учитывать лишь 2-3 примера дидактики.

Л.В. Щербя и И.В. Зимняя считали, что главным объектом обучения является не система изучаемого языка, а речевая деятельность (РД).

Известный специалист в области методов преподавания академик И. Д. Зверев принимал участие в работе в области методов обучения русскому языку, «... одного удачного решения вопроса в целом не найдено».

Из-за отсутствия единой концепции основного метода, в национальных школах был внедрен **комплексно-индивидуализированный метод обучения (КИМО)**.

В чем сущность КИМО?

В основу положена теория деятельности Л. С. Выготского и речевой деятельности А.А. Леонтьева, определяющих РД как главный объект изучения. В условиях национальной школы КИМО можно рассматривать как обобщенную модель операций взаимодействия учителя и учащихся, упорядоченную при помощи всей системы функционально-обусловленных общедидактических, лингводидактических, методических **принципов** в целом, направляющих педагогический процесс на усвоение *различных видов РД*.

Главные положения КИМО заключаются в самом названии.

К – «комплексность» - структурно-семантический подход к обучению.

И – «индивидуализированный» - в центре обучения – целостная личность – ученик.

Применение КИМО в процессе обучения русскому языку в национальной школе позволяет оперативно управлять деятельностью учителя и учащихся, способствует учету в пе-

дагогическом процессе различных педагогических закономерностей. КИМО дает больше возможности для научных поисков в области РД.

В условиях советской национальной школы 50-60-х годов значительное распространение получило деление методов в широком значении на *прямой, комбинированный и переводной*. В основу этого деления было положено отношение к использованию родного языка при обучении неродному. Прямой метод предполагает изучение неродного языка прямо и непосредственно вне какой-либо связи с родным языком учащихся. Переводной метод, напротив, связан с изучением неродного языка при помощи родного. При этом предусматривается семантизация слов главным образом путем перевода на родной язык и изучения грамматического строя неродного языка путем сопоставления с грамматикой родного.

Общепринятым в национальной школе 50-60-х годов считался комбинированный метод, который исключал крайности прямого и переводного методов и объединил их положительные стороны. Комбинированный метод, как характеризовал его видный методист проф. В.М. Чистяков должен был объединять приемы и средства, которые обеспечивают формирование и развитие навыков русской речи учащихся: разговорные ситуации и беседы, звуковые упражнения, чтение, экскурсии, игры, предметы окружающей действительности в качестве наглядных пособий, а также по необходимости – перевод с одного языка на другой. Широкое признание в 60-е годы нашел и так называемый сознательно-практический метод, обоснованный психологом Б.В. Беляевым. Этот метод предусматривал введение в речь учащихся языковых форм и конструкций на основе осознания их функций и правил их употребления.

Методы как способы работы учителя и ученика классифицировались по различным основаниям. Наиболее распространенным из таких оснований в 50-60-е годы был источник получения знаний. Подобная классификация нашла отражение в учебнике по методике русского языка действительного члена АПН СССР А.В. Текучева. К основным методам по источнику получения знаний в этом пособии относятся: 1) слово (рассказ) учителя; 2) беседа; 3) анализ языка; 4) упражнения; 5) использование наглядных пособий; 6) работа с учебной книгой; 7) экскурсия.

В 60-70 годы делаются попытки более четко провести разграничения понятий метода и приема. Так, в понимании известных дидактов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина метод определяется общим характером познавательной деятельности школьников, направляемой учителем, а приемы – конкретными действиями учителя и ученика при реализации методов.

Речевая направленность обучения русскому языку в национальной школе и общий характер учебного процесса определяют специфику применения учебных методов и приемов, которые часто не только связаны между собой, но и взаимопроникаемы.

Выбор учителем методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе определяется различными условиями. Из них особенно существенны: 1) цели обучения; 2) содержание и характер учебного материала; 3) соотношение родного и русского языков; 4) уровень общего и речевого развития школьников; 5) их возраст и этап обучения; 6) способность учащихся к активному усвоению материала.

Знания по языку на уроках могут даваться одним из двух познавательных методов.

Объяснительный метод предполагает передачу учащимся готовой информации. Ему соответствуют такие приемы, как сообщение учителя, получение готовых знаний из учебника, передача и получение знаний через наглядные пособия и т. д.

При помощи поискового метода учащиеся под руководством учителя сами приобретают знания в процессе наблюдений и размышлений над фактами языка. При этом самостоятельный поиск может направляться наводящими вопросами, инструкциями и заданиями различного характера.

Поисковый метод конкретизируется такими приемами, как вопросно-ответная беседа, решения различных познавательных задач и т.д. Нередко оба метода действуют комплексно. При реализации объяснительного метода используются различные приемы. Одним из основных приемов и в то же время источников получения информации по русскому языку является слово учителя. К речи учителя русского языка в национальной школе предъявляются очень высокие требования. Она является образцом не только для школьников, но часто и для взрослого населения. Поэтому какие-либо ошибки и даже заметный акцент в речи учителя русского языка недопустимы.

Большой интерес вызывает яркое, нестандартное начало рассказа, когда учитель отталкивается от какого-либо жизненного факта. Например: «В одном классе возник спор: как назвать женщину, которая защитила диплом инженера, завоевала звание мастера спорта. Мнения разошлись». Спор явился поводом для разговора об употреблении слов мужского рода *врач, мастер (спорта), инженер* по отношению к женщинам. По ходу рассказа учителя учащиеся могут отвечать на обращенные к ним вопросы, решать проблемные и познавательные задачи, выполнять разного рода задания. Эти элементы поискового метода очень активизируют учащихся и оживляют урок даже в тех случаях, если основная часть знаний сообщается в готовом виде. Большую роль в обучении русскому языку играет работа с учебником. Общение с учебником у школьников продолжается и дома, в то время как учебные функции учителя вне класса осуществляются только в исключительных случаях. Систематическая работа с учебником русского языка в условиях национальной школы особенно полезно. Ученик при этом не только приобретает умения самостоятельно работать с учебной книгой, понимать и анализировать материал, но и тренируется необходимой ему техники чтения

на русском языке. В подавляющем большинстве случаев информация в учебниках русского языка для национальной школы дается в готовом виде объяснительным методом. Это обусловлено главным образом речевой направленностью знаний по русскому языку в условиях национальной школы и функцией закрепления материала, которая для школьного учебника является одной из основных. Очень часто знания, полученные от учителя или из других источников, здесь же в классе или дома закрепляются по учебнику. Использование на уроках объяснительного или поискового метода зависит от целого ряда условий. Среди них особенно важны специфика предмета уровень языковых знаний и развития речи на данном языке, затраты учебного времени, характер получаемой информации, соотношение русского и родного языков. Обучение русскому языку в национальной школе имеет еще большую практическую направленность, чем изучение его как родного. Поэтому рамки применения поискового метода здесь несколько уже. Можно прямо сказать, что, как правило, на уроках русского языка ставятся частные познавательные задачи, требующие минимальных затрат времени. Особенно это удобно в тех случаях, когда материал для наблюдений подготовлен заранее на доске, спроецирован на экран или дан в учебнике, на таблице, на карточках и т.д.

Методы речевой тренировки служат для выработки умений и навыков речи на данном языке. Отношение к этим умениям и навыкам является основой для выделения имитационного (подражательного), оперативного и коммуникативного методов, принимаемых речевой практикой. В отличие от произвольных и целенаправленных умений, навыки предполагают непроизвольные действия, которые обычно не осознаются. Метод речевой имитации направлен на формирование и отработку автоматизированных речевых навыков. При имитации ученик старается точно воспроизвести в устной речи или на письме то, что он только что услышал или увидел. К соответствующим подражательным приемам относится повторение чего-либо за учителем или магнитофоном, переписывание текста без каких-либо операций над единицами языка, без решения языковых или речевых задач. К имитационному методу приемыкает прием послогового проговаривания слова в соответствии с его написанием: *го-ло-ва, си-не-ва-тый*. Но даже в условиях изучения русского языка как родного этот прием имеет очень ограниченное применение. Он неэффективен, например, по отношению к большинству удвоенных согласных (*пресс, процесс, хоккей*). А в условиях национальной школы такое «орфографическое» проговаривание опасно потому, что оно может закрепить неправильное произношение звуков. Использовать этот прием можно лишь в тех случаях, когда написание и произношение гласных совпадают (*балкон, пилот*).

Оперативным методом, напротив, выполняются упражнения, в которых какие-либо речевые действия учащихся связаны с решением тех или иных задач, с какими-либо операциями над единицами языка. В таких упражнениях требуется что-либо подчеркнуть, выде-

лить, вставить, дополнить, изменить, исключить и т.д. Коммуникативный метод направлен на осознание и самостоятельное образование единиц общения, а также целых сообщений и связных текстов. Назначение коммуникативного метода – формирование умения осознавать связную речь и выражать в связной форме свои мысли. И все речевые навыки в этих случаях формируются через посредство этого умения. В рамках коммуникативного метода находятся такие виды работ, как конструирование предложений, пересказы, изложения, рецензии, самостоятельное составление и продуцирование диалогов и т.д. этому методу соответствуют приемы проведения и выполнения работ творческого характера.

Средства обучения – это специально созданные пособия и материалы различного характера, которые помогают учителю управлять познавательно-практической деятельностью школьников, решать стоящие перед ними задачи: давать знания, формировать умения, навыки, воздействовать на детей и т.д.

Средства обучения делятся на основные и неосновные. К основным относятся: 1) школьный учебник; 2) учебные материалы, дополняющие учебник (сборники упражнений, справочники, словари); 3) наглядные пособия различных типов. Неосновными средствами обучения являются пособия, предназначенные не для всего учебного процесса, а только для отдельных его сторон, например, раздаточный материал, транспаранты, диапозитивы и т.д. К средствам обучения примыкают различные виды учебной техники и учебные принадлежности, например классная доска, магнитофон, киноаппарат, тетради и т.д. средства обучения могут сыграть положительную роль, если применяются в системе, если учитывается их взаимосвязанность и взаимообусловленность в процессе решения определенных учебных задач.

Школьный учебник – это специальная книга, излагающая основы научных знаний по русскому языку и предназначенная для достижения учебных целей. Основными функциями учебника являются: информационная, трансформационная, систематизирующая и воспитательная. В учебнике даются знания, представленные в виде определенной системы и служащие для формирования соответствующих общеучебных и специальных умений. При этом все материалы учебника направлены на воспитание у учащихся умения самостоятельно и верно оценивать факты действительности, работать творчески и инициативно в последующей трудовой жизни. Учебник и программа имеют общую систему понятий, фактов, общую последовательность их изучения. Но в учебнике в отличие от программы дается трактовка языковых явлений, уточняется содержание изучаемых понятий, включаются упражнения на закрепление знаний, формирование языковых, правописных и речевых умений. Учебник определяет объем сведений об изучаемых понятиях, способствует формированию у школьников необходимых способов деятельности. Он содержит описание языковых понятий, фактов

и явлений, включает достаточное количество разнообразных интересных и содержательных упражнений, расположенных в определенной, методически оправданной последовательности, содействует развитию школьников, формированию у них материалистического мировоззрения, воспитанию высоких моральных качеств. Как правило, учебник включает следующие структурные компоненты: теоретические сведения о языке в виде текстов и внетекстовые компоненты, аппарат организации работы (вопросы, задания); иллюстративный материал и аппарат ориентировки (указатели, оглавление, заголовки). Учебник предназначен и для учащихся, и для учителя. Для ученика он является источником информации, справочным пособием, средством овладения умениями. Для учителя это источник методической системы. С помощью учебника он определяет методы работы со школьниками на разных этапах освоения материала.

Наряду с учебником в качестве средств обучения используются и другие пособия, дополняющие его и позволяющие учителю привлечь тот материал, который по тем или иным причинам не может быть включен в содержание учебника. Это сборники упражнений под названием «Дидактический материал», школьные словари, справочные пособия. Сборники

«Дидактический материал» в основном представляют собой систему учебных карточек, предназначенных для индивидуальной и индивидуально-групповой работы с учащимися. Они могут быть использованы и на классных занятиях, и в качестве дополнительных домашних заданий отдельным учащимся с учетом их особенностей и возможностей. Все карточки служат для формирования и закрепления умений и навыков учащихся. Поэтому материал в них расчленен на разделы в зависимости от характера формируемого навыка. Задания к упражнениям, как и в учебнике, носят комплексный характер, включая материал для повторения, различные дополнительные задания.

К пособиям, дополняющим учебник, относятся также «Рабочие тетради», представляющие собой сборники упражнений, часть из которых выполняется непосредственно в тетради.

Как средство обучения в практике школьного преподавания используются различные словари и справочники.

Применение наглядности является одним из основных дидактических принципов обучения. На уроках русского языка в национальной школе широко используются следующие виды наглядности: натуральная (показ предметов), графическая (схемы, таблицы), образительная (иллюстрации, фотографии, картины, рисунки). Наряду с этими видами наглядности широкое распространение получили разнообразные технические средства (магнитофон, проигрыватель, эпидиаскоп, фильмоскоп, диапроекторы разных марок, кино, телевидение), позволяющие осуществлять звуковое и зрительное восприятие. Использование на-

глядности в виде зрительных и звуковых образов в сочетании со словом учителя, учебником на уроках и во внеклассной работе обогащает процесс обучения, вызывает у школьников интерес к изучению русского языка, развивает активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся, вооружает их практическими умениями и навыками пользования русской речью. Наглядность используется не только как средство, облегчающее усвоение грамматических значений слов и отдельных правил, но и прием создания речевой ситуации. В зависимости от поставленной на уроке цели наглядные пособия могут быть применены на различных этапах обучения школьников русскому языку: при повторении ранее изученного материала, при проведении обобщающе-повторительных уроков.

Наиболее распространенной формой наглядности на уроках русского языка являются таблицы. Они могут конкретизировать отвлеченный грамматический материал, конструкции предложений. Таблицы по русскому языку различаются по своему содержанию (лексические, орфоэпические, морфологические, и орфографические, синтаксические и пунктуационные), назначению (сопоставительные, справочные), форме (статичные, подвижные).

Лото – наглядное пособие занимательного типа. Игра в лото проводится с целью закрепления орфографических и грамматических знаний учащихся, развития их речи.

К наглядным пособиям по обучению русскому языку относится и раздаточный дидактический материал. Широко распространенным видом такого пособия являются карточки со словами, предложениями и связными текстами и заданиями к ним. Использование карточек дает учителю большие возможности для обеспечения индивидуальной и групповой работы по обучению русскому языку в соответствии с уровнем знаний, умений, навыков учащихся.

При обучении русскому языку широко используются различные схемы. Грамматическая схема – это графическое изображение основных признаков языковых явлений. Схемы отличаются краткостью записи, использованием различных условных обозначений. В зависимости от цели и задачи урока при использовании схем учащимся даются различные задания: определение темы, которой посвящена схема, составление своих примеров в соответствии со схемой, изображение в виде схемы связи слов в предложении или частей в составе сложного предложения.

В активизации языкового материала, в формировании речевых навыков учащихся нерусских школ велика роль изобразительно-художественной наглядности, к которой относятся рисунки, картины, открытки, серии сюжетных картинок. Они значительно облегчают процесс обучения, развивают внимание, активность, наблюдательность, познавательные и творческие способности учащихся. Этот вид наглядности при объяснении значения новых слов, омонимов, антонимов и т.д., для выяснения значения различных частей речи, их грам-

матических форм, а также для развития речи. В зависимости от цели урока рисунок может быть с текстом или без него.

Действенную помощь в обучении русскому языку в нерусской школе оказывают экранные технические средства в виде диакопов и кинопроекторов, с помощью которых учителя используют рисунки, открытки, таблицы, диапозитивы, диафильмы, кинофильмы. В последние годы в школах применяется и учебное телевидение.

После устной работы учитель может предложить учащимся написать в классе или дома изложение, сочинение по просмотренной картине.

Очень удобным проекционным аппаратом для учителей словесников является кодоскоп. С помощью этого аппарата демонстрируются записи, сделанные чернилами или тушью на прозрачной полиэтиленовой пленке или целлофане. Записи проецируются на экран или классную доску в многократном увеличенном виде. Учитель при подготовке к уроку может заранее записать на пленку необходимый для урока материал.

Из всех видов экранных пособий, используемых на уроках русского языка, наиболее распространенными являются диапозитивы и диафильмы. Показ диапозитивов и диафильмов при дневном свете имеет преимущества с педагогической и гигиенической точек зрения. Это позволяет во время демонстрации кадров делать записи в тетрадях, читать и т.д. Диафильмы дают возможность учителю вести беседу, задавать вопросы. При демонстрации их возможно фиксировать внимание учащихся на отдельных кадрах, возвращаться к ним для подробного описания.

Среди технических средств обучения особое место занимают звуковые средства, воспроизводящие речь. Электропроигрыватель, электрофон и радио дают возможность воспринимать на слух правильно звучащую речь, слушать образцовую речь диктора, артистов. С помощью магнитофона можно не только воспроизводить, но и записывать речь с последующим прослушиванием. Магнитофонные упражнения помогают учителю обеспечить развитие таких видов речевой деятельности, как слушание и понимание, слушание и говорение. Они способствуют выработке правильного русского произношения, отработке выразительности речи, соответствующих интонационных конструкций при определенном темпе речи, усовершенствованию навыков в употреблении грамматических форм и конструкций, развитию речи школьников. Магнитопись создает дополнительную языковую среду. Ученик ставится в условия, наиболее приближающиеся к реальной жизни. Магнитопись позволяет воспринимать речь с разных голосов, с различным тембром, темпом, мелодией. С помощью магнитописи вырабатывается умение слушать и понимать русскую речь без зрительных восприятий. Это приучает школьников воспринимать русскую речь на слух.

Очень полезными оказываются звукозаписи при работе над интонацией, логическим ударением, выразительностью русской речи, как на уроках русского языка, так и на уроках литературы. Особое внимание следует уделять этим вопросам в связи с изучением синтаксического строя русского языка.

В практическом овладении русским языком значительную роль играют устные и письменные упражнения, обеспечивающие развитие диалогической и монологической речи. В этом плане полезны упражнения, выполняемые с помощью магнитофона на слушание и воспроизведение диалогов, составление диалогов на заданную тему, произнесение их по ролям с записью на магнитофон и последующим прослушиванием, завершение начатого диалога, краткий пересказ содержания диалогов. В диалогах активно отрабатываются грамматические формы, конструкции предложений, изучаемые на уроках русского языка. С целью развития русской речи учащихся рекомендуются следующие упражнения: ответы на вопросы, воспроизводимые в звукозаписи, составление плана изложения по прослушанному с пленки тексту, пересказ с грамматической трансформацией прослушанного в звукозаписи текста.

Возможности использования наглядных и технических средств в обучении русскому языку в национальной школе исключительно велики. Учитель должен четко представлять все богатство этих возможностей, чтобы сознательно и целенаправленно применять их в учебно-воспитательном процессе.

Успех воспитания и образования школьников во многом зависит от того, насколько быстро творческие находки отдельных учителей становятся всеобщим достоянием.

Распространять и внедрять в практику национальных школ надо не только опыт, содержащий в себе элементы новизны, оригинальности, но и опыт, основанный на успешном применении установленных наукой методов и приемов.

Выбор метода обучения очень важен для дальнейшего развития учеников, для развития у них логики, памяти, речевой деятельности. Практика показывает, что лучше всего усваивается то, что интересно. Опытный учитель знает, какие методические приемы делают урок занимательным. Увлечь школьников может и сам языковой материал, интересный с познавательной, коммуникативной или эстетической точек зрения.

Главное для педагога найти подход к учащимся, т.е. подобрать соответствующий уровню обучения и практике учащихся метод обучения (или комплекс методов).

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое учебный метод?
2. Функции методов обучения?
3. Что такое КИМО?

4. Что лежало в основе деления методов в условиях советской национальной школы 50-60-х годов?
5. Чем метод отличается от приема обучения?
6. Какие условия определяют выбор методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе?
7. Что такое средства обучения?
8. Назовите основные и неосновные средства обучения?

Литература

1. Баранов М.Т.. Методика преподавания русского языка в школе. М., Академия. 2001.
2. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. Л., Просвещение. 1981.
3. Проблемы методов обучения. М. «Педагогика» под редакцией И.Д.Зверева. 1990 г.
4. Русский язык в национальной школе № 3., 1992 г.
5. Русский язык в национальной школе № 7., 1991 г.
6. Русский язык в национальной школе № 10., 1993 г.
7. Русский язык в национальной школе № 12., 1990 г.
8. Шакирова Л.З., Саяхова Л.Г.. Практикум по методике преподавания русского языка в национальной школе. Л., Просвещение. 1992.

Лекция 5. Организация учебного процесса по преподаванию русского языка в национальной школе.

Организация учебного процесса в национальной школе. Основные принципы. Обучение русскому языку направлено на развитие общения. Язык усваивается детьми как средство общения. Необходимость практического применения русского языка. Русский язык как средство приобщения к русской культуре. Сознательное усвоение русского языка учащимися. Учет родного языка. Дифференцированный и интегрированный подход. Индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения. Использование наглядности.

Известно, что младший школьный возраст (6 – 10 лет) является наиболее благоприятным для усвоения русского языка как иностранного. Пластичность природного механизма усвоения языка детьми раннего возраста, имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей системы ценностей и установок», а также так называемого «языкового барьера» способствуют эффективному решению задач, стоящих как перед учебным предметом «Русский язык в национальной школе», так и перед начальным образованием в целом.

В процессе овладения учащимися новым средством общения у них формируется правильное понимание языка как общественного явления, развиваются их интеллектуальные, речевые и эмоциональные способности, а также личностные качества: общечеловеческие ценностные ориентации, интересы, воля и другое.

Кроме того, приобщение младшего школьника к иной культуре с помощью иностранного языка позволяет ему осознать себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной общности людей, с одной стороны, а с другой – воспитывает в нем уважение и терпимость к другому образу жизни.

Теперь перейдем к основным принципам организации учебного процесса.

Учебный процесс – это совместная деятельность учителя и учащихся по передаче и усвоению новых знаний и овладению умениями в течение определенного времени.

Отличие между преподаванием русского языка в российской школе с русскоговорящими школьниками и преподаванием русского языка в национальной школе довольно большое. Курс русского языка в национальной школе учит детей владеть языком в целях общения – это курс практической направленности.

В русскоязычных школах дети уже владеют русским языком, они владеют нормами произношения, имеют достаточный лексикон для общения, по мере обучения в школе, рус-

ские дети накапливают достаточный объем лексики, они могут свободно оперировать ей, то есть употреблять в правильных грамматических формах. Однако никаких проблем в общении у них, как правило, не возникает.

Иностранные школьники – это особая категория учащихся, которые требуют к себе особого подхода. Неносители языка, изучая русский язык, имеют, как правило, коммуникативные потребности, которые, в свою очередь, диктуют цели обучения:

1. коммуникативные (научить письменной и устной речи на русском языке);
2. общеобразовательные (знание культуры народа, истории, современной ситуации в стране, а в дальнейшем – знание о крупнейших исторических и политических деятелях, о географии России; нормах поведения);
3. воспитательные (усидчивость, умение работать со словарем, книгой; уважение к народу-носителю языка);

Все это способствует усвоению русского языка. Чтобы общение произошло, необходимы средство (язык) и способ (речь).

Язык – это фонетические единицы (звуки, фонемы, ударение, ритмика слова, интонация).

Речь – это лексические единицы и грамматическая часть, то есть владение формами слов и конструкциями. Кроме того, речь – это деятельность индивида и каждого человека; и процесс это двусторонний.

Учащиеся в иностранной аудитории должны овладеть четырьмя видами деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом.

В русской аудитории учитель русского языка исключает такой вид деятельности, как аудирование. Сейчас русские дети, приходя в школу, уже умеют читать, и русская школа призвана развивать этот навык. Письменной речи, как виду деятельности, в русской школе уделяется также мало внимания: редко дети высказывают свои мысли на бумаге – редки сочинения и изложения. Письменные работы, как правило, имеют контролирующий характер.

После общего ввода в предмет и основные отличия национальной школы от российской, можно обратиться к теме организации учебного процесса в начальной национальной школе.

Обучение русскому языку направлено на развитие способности детей к общению. Основу такого общения составляют коммуникативные умения: лишь научив ребенка говорить, слушать, читать и писать на русском языке (в определенных рамках), можно добиться качественного достижения основной цели обучения. Необходимо прививать школьникам не только практические умения, но и формировать определенные качества личности: общительность, раскованность, желание вступать в контакт, умение взаимодействовать в коллективе.

Безусловно, речь не идет о том, чтобы обеспечить детям личностное развитие в ущерб знаниям, а о том, чтобы способ усвоения знаний был направлен на развитие. Для этого важ-

но, чтобы ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимая активное участие в обсуждении темы урока, выстраивая его сюжет.

К сожалению, в национальной школе, как, впрочем, и в обычной, нередко можно наблюдать в классе такую картину, когда учитель очень активен: использует им самим подготовленные наглядные пособия, ведет сюжет урока, сам комментирует его, применяя различные приемы работы; однако, чувства удовлетворения от его работы не остается, потому что дети в таком случае выступают в роли послушных исполнителей, дисциплинированно выполняя все указания. Чрезмерное увлечение фронтальными формами работ создает лишь иллюзию активности каждого ученика и вряд ли способствует его творческому развитию.

Важно, чтобы дети «творили» урок вместе с учителем. Не только и не столько знания и владение школьниками языковым и речевым материалом определяет эффективность процесса обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте, сколько готовность и желание детей участвовать в межкультурном общении, что возможно, если основной формой учебной деятельности школьников будет не слушание, говорение или чтение, а живое активное общение.

Отличительной особенностью такого общения должна быть взаимная гуманистическая установка партнеров, стремление к соучастию, приятию друг друга. Во многом, это определяется стилем поведения учителя. Авторитарный стиль не только разрушает атмосферу взаимного доверия, но и «убивает» интерес. Основной стимул изучения языка для детей – радость познания, чувство комфорта и положительные эмоции, поэтому следует отказаться от назидательного тона и стать для детей речевым партнером, помощником и организатором общения.

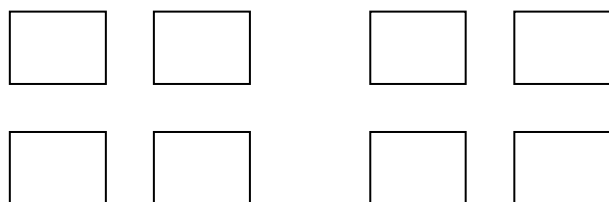
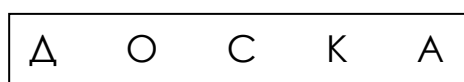
Важно, чтобы учитель сам был раскован, сопереживал и восхищался со всеми. Важно и то, каким голосом произносятся слова, фразы, и какое при этом выражение лица. Голос учителя должен быть добрым, располагающим к общению, а выражение лица – соответствовать тону. Главные педагогические средства – улыбка и ласковый взгляд.

Комфортность общения зависит от того, как учитель реагирует на ошибки детей. Маленькому ученику нужна вера в его способности и радость за его успехи, он нуждается в помощи учителя и его положительной оценке. Исправлять ошибки нужно очень деликатно, не обидно для ребенка, например, вежливым переспросом, уточнением, подсказкой. Следует помнить, что исправление ошибок нарушает коммуникацию. Устные ответы школьников, в первую очередь, должны быть нацелены на взаимопонимание с окружающими и не являться объектом преимущественного контроля сформированности их языковой компетентности, поэтому необходимо избегать таких установок, как: «Слушайте внимательно, правильно ли он будет говорить».

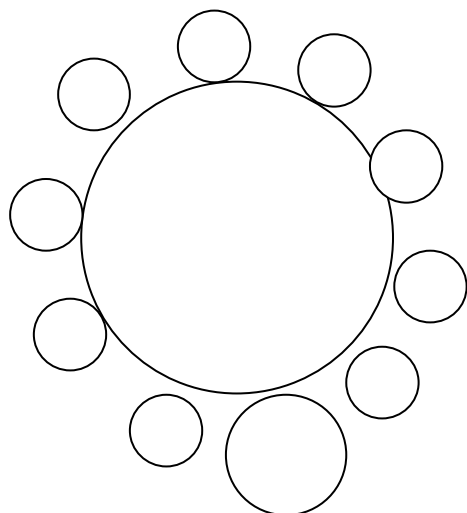
Главное, чтобы ученик национальной школы при изучении русского языка, вступая в общение, не испытывал страха сделать ошибку и стремился всеми силами и средствами реализовать свое коммуникативное намерение. Считается, что ошибки – это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Наличие ошибок не свидетельствует о неуспехе, а, наоборот, доказывает, что учебный процесс проходит нормально, и учащиеся принимают в нем активное участие. Кроме того, независимо от типов ошибки, дети, изучающие иностранный язык, как и дети, познающие родной, зачастую упрямо отказываются от правильного варианта. Это объясняется уровнем развития младших школьников, а также тем, что коммуникативный аспект играет для ребенка ведущую роль: поскольку его речь понимают, он не видит необходимости исправлять ошибку.

Комфортность взаимодействия детей во время общения во многом зависит от того, как используются различные организационные формы обучения. Наряду с широко применяемой формой фронтальной и индивидуальной работы необходимо более активно внедрять в учебный процесс и другие формы обучения: групповые, коллективные, проектные. При этом – по возможности - очень важно правильно разместить детей в классе, исходя из задач общения и взаимодействия:

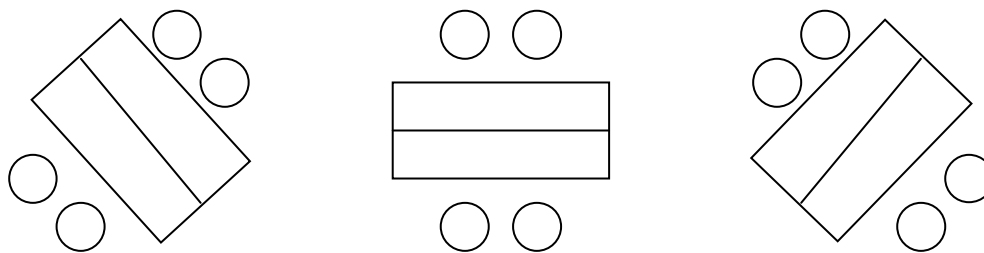
- 1) так мы работаем с доской (чтение, письмо);



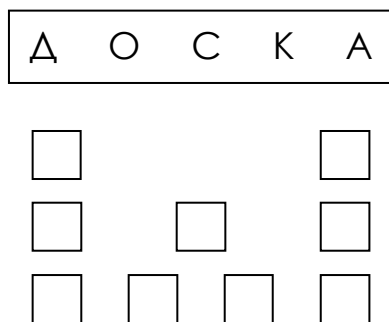
- 2) так мы беседуем друг с другом (полилог, например, совместное обсуждение прочитанной сказки и продумывание сценария ее инсценирования);



3) так мы работаем в группах (чтение, письмо, говорение, подготовка групповых проектов, заданий);



4) так мы слушаем нашего сверстника (аудирование, говорение, декламация стихов, выразительное чтение вслух);



Таким образом, в центре обучения – ребенок, который является главным субъектом учебного процесса. Организуя общение и взаимодействие детей, в классе нужно создавать благоприятную атмосферу, чтобы каждый ученик чувствовал себя комфортно.

Дети изучают язык в процессе заинтересованного общения и взаимодействия друг с другом, учителем, куклами, персонажами любимых сказок и мультфильмов.

Любое общение начинается с мотива и цели, то есть того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется. Ученик должен четко представлять себе цель своего речевого действия и его конечный результат.

В основе обучения детей устному общению в начальной школе – игра, которая, по выражению И. А. Зимней, «является психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения».

Использование игры как способа обучения устной речи в начальной школе позволяет учителю формулировать такие речевые задачи, в которых есть и мотив, и цель речевого действия, и которые диктуют употребление необходимых образцов общения. Использование различных игр, включая разгадывание загадок, кроссвордов, инсценирование песен, стихов,

сказок, обеспечивает постоянный интерес детей к иноязычной речевой деятельности, к предмету «русский язык» (как иностранный) и позволяет подчинить процесс овладения иноязычным материалом решению внеязыковых задач общения. При этом важно не только, как говорит ученик на русском языке, но и что он говорит, имеет ли для него высказываемая или воспринимаемая на слух информация личную значимость.

Если при обучении устной речи ведущая мотивация игровая, то при обучении чтению и письму – познавательная. При чтении важно обращать большее внимание ученика на содержание-смысловую сторону читаемого. Текст для учащегося – источник экстралингвистической информации, а не образец возможного использования лексико-грамматических форм и средств, которые обязательно нужно выучить. Например: «Прочитай (цель) и скажи, что подарили Кате на день рождения ее друзья (мотив)».

Важно создавать мотивы для каждого речевого и неречевого действия детей, как при обучении общению-виду деятельности, так и при обучении средствам этой деятельности.

Традиционно считается, что на уроке иностранного языка дети упражняются в письме, чтении, аудировании, говорении, но в реальной жизни эти виды деятельности в качестве самостоятельных встречаются довольно редко – обычно они комбинируются друг с другом для решения определенной задачи.

Для ученика же подчас содержание деятельности (основная цель) остается за кадром, а изучение русского языка носит формальный характер (надо знать); учащийся не видит реальной возможности воспользоваться своими знаниями. Устранить этот недостаток можно с помощью приемов проектной методики.

Принципы проектной методики:

1) формирование конкретной цели, направленной на достижение практического результата (употреблять язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать новое, в то время, как языковая задача – научить учащихся выражать собственные мысли и опыт);

2) обоюдная ответственность учителя и учащихся за результаты работы;

3) каждый ученик (или группа) получает конкретное задание, нацеленное на выполнение практического внеязыкового действия с помощью языка;

4) учащиеся работают самостоятельно (готовят наглядные пособия, костюмы), а учитель помогает им в подборе материала, советует, как правильно применить его.

Необходимо использовать такие приемы обучения, которые активизируют взаимодействие учащихся для достижения практического результата с помощью изучаемого языка.

Дети изучают русский язык как иностранный не только, как средство общения, но и как средство приобщения к другой культуре. Важно ввести детей в мир культуры русского

языка в ее соотнесении с родной культурой. Обучение младших школьников строится как диалог культур. Добиться этого можно:

- последовательной лингвострановедческой направленностью в обучении предмету, а именно: обучать школьников лексике и фразеологии с учетом национально-культурной специфики этих грамматических единиц;
- познакомив со специально отобранным страноведческим материалом (праздники, традиции, игры).

Дети овладевают языком осознанно, а не на основе имитации. Нужно воспитывать у школьников положительное отношение к получаемым знаниям, к организуемой деятельности в целом. Изучение языка будет осознанным, когда дети увидят смысл того, что они делают.

Осознание значимости приобретаемых знаний и умений должно осуществляться как на перспективу, так и на данный конкретный период (урок, этап урока, упражнение), поэтому важно создавать условия, в которых изучаемый материал приобретет для учащихся смысл. В таком только случае предъявляемые упражнения и задания принимаются учеником, а все его психофизические процессы активизируются (мышление, восприятие, внимание, память), и обучение оказывает развивающее действие на личность.

Деятельность детей в национальной школе следует организовывать так, чтобы они всегда видели смысл того, что делают.

При обучении, например, произношению важно показать общее и различное в изучаемом и родном языках. Учитель может «экономить время» на обучении тем звукам русского языка, которые соответствуют звукам родного. Тогда как при обучении графике и орфографии не следует тратить время на обучение написанию букв, сходных с буквами родного языка. В случае обучения диалогической и монологической речи важно опираться на уже сформированные умения в родном языке: описывать, рассказывать, рассуждать, доказывать.

Родной язык учащихся может и должен присутствовать на уроках русского языка, но по мере овладения иностранным доля родного языка должна сокращаться.

Не следует обучать тому, что дети знают из родного языка, то есть больше внимания необходимо уделять новому для школьников материалу; более того, важно показывать детям варианты использования имеющихся у них знаний и умений при изучении русского, для чего необходимо формировать общие для двух языков учебные умения, связанные с выполнением предполагаемых задач.

На начальном этапе дифференцированный подход необходим при формировании как устной, так и опосредованной (через книгу, учебник) форм общения.

При обучении устным формам общения важно помнить, что от уровня сформированности умения понимать речь на слух зависит успех овладения языком в целом. С первых уроков следует приучать детей воспринимать кукол или сказочных персонажей как «носителей» языка, как участников коммуникации, не способных говорить на родном для учащихся языке и понимающих только русскую речь. С первых шагов обучения рекомендуется использовать звукопись. Ученику также следует разъяснить отличие диалогической речи от монологической. При обучении связному высказыванию поощряются логичность, развернутость, обращенность и эмоциональность речи. В диалогическом общении дети учатся пользоваться минимальными языковыми средствами в соответствии с литературно-разговорными нормами изучаемого языка. Например:

- Ты куда?

- В кино.

А не:

-Ты куда идешь?

- Я иду в кино.

При обучении опосредованной форме общения (через книгу, чтение) дифференцируются приемы работы при обучении чтению вслух и «про себя».

Обучение русскому языку в национальной школе в первом классе проводится на устной основе, а в следующих классах к устно-речевым умениям школьников добавляется владение чтением и письмом. К четвертому же году обучения соотношение этих видов деятельности становится приблизительно равным.

При обучении иностранному языку на начальном этапе осуществляется процесс интеграции, который проявляется в следующем:

- 1) обучение чтению ведется на основе устной речи и в тесной связи ее с чтением; важно обучать детей пользоваться письмом для лучшего усвоения лексики и грамматики, а также для овладения устной речью и чтением;
- 2) чем младше ребенок, тем больше должен опираться учебный процесс на практическую деятельность ребят, так как им не достаточно только смотреть и размышлять, но и необходимо взять предмет в руки, определить его форму, материал.

Все должно быть приближено к миру, окружающему ребенка. В общую структуру урока должны быть включены все виды деятельности, типичные для младшего школьника; и тем выше эффективность обучения, чем больше видов восприятия в нем задействовано.

Изучать личность каждого ученика и коллектив в целом нужно путем наблюдения на уроке и вне его, путем обмена мнениями с коллективом, коллегами, бесед с родителями.

При организации общения использовать по возможности такие ситуации и задания, которые затрагивают интересы ученика, предлагать задачи, побуждающие школьника использовать осваиваемый материал для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения.

При организации парной или групповой форм работы – поддерживать интерес к учащимся с низким речевым статусом и с низким статусом «популярности» в классе. Систематически обращать внимание коллектива на успехи отдельных учащихся, причем так, чтобы они чувствовали движение вперед; стараться при этом обеспечивать коллективные переживания при общих и личных удачах и неудачах детей. Следует также создавать ситуации коллективной речевой активности, порождающие у говорящего мотив высказывания, а у остальных – мотив активного восприятия этого высказывания.

Наглядность на начальном этапе выполняет стимулирующую функцию, причем в двух планах. В первом случае мы говорим внутренней (языковой) наглядности, стимулирующей восприятие звучащей русской речи с присущей ей грамматической и интонационной оформленностью, - ученик «ощущает» собеседника (не только слышу, но и вижу). Во втором случае наглядность стимулирует создание смысловых образов, присущих носителям языка.

Все средства наглядности (вербальные, невербальные, иллюстративные) создают эффект «присутствия» в конкретной ситуации общения и помогают сохранить в памяти детей тот смысл, который им нужно передать или воспринять.

В одном случае наглядность обеспечивает правильное осмысление материала, в другом - служит опорой в понимании материала на слух, а в третьем – создает условия для практического применения этого материала (показывать игрушки или картинки).

Полагается обеспечивать речевую инициативу детей через вербальные и иллюстративные опоры, подсказывая, как и о чем говорить, слушать, читать и писать.

Положения эти направлены на достижение целей и задач обучения и обеспечивают, при правильной их реализации, основное условие успешности учения и обучения – интерес и внутреннюю мотивацию деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные принципы организации учебного процесса?
2. Почему необходимо практическое применение русского языка?
3. Почему важно учитывать родной язык учащихся при изучении русского языка?

4. Что значит дифференцированный и интегрированный подход при изучении русского языка?

Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
3. Загорский А.П. Симкин В.Н. Опыт использования личностно-гуманного подхода в обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1989. №6
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
5. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. – М., 1988.
6. Методика преподавания русского языка в национальной школе. – М., 1981.

Лекция 6. Проблема преподавания русского языка в многонациональных школах (школах с этнокультурным компонентом).

Общее понятие о методике. Предмет методики преподавания русского языка. Задачи методики преподавания русского языка. Проблема преподавания русского языка в многонациональных школах (школах с этнокультурным компонентом) Дети - мигранты в России. Двухязычие как фактор воспитания культуры межнационального общения учащихся. Проблемы изучения русского языка детьми — мигрантами в московских школах. Диалог культур как метод преподавания русского языка детям-мигрантам (на примере обучения детей с родным армянским языком).

Методика преподавания русского языка представляет собой одну из педагогических наук. Она изучает процессы обучения школьников русскому языку в качестве родного или неродного (усвоение ими знаний о языке, формирование у них языковых и речевых умений и навыков). Методика преподавания русского языка как родного опирается на лингвистические и психологические концепции о роли языка в социальном развитии, о связи языка и сознания, речи и мышления. Ф.И. Буслаев писал: «Родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого». Методика обеспечивает такую систему обучения языку, которая строго соответствует современной теории лингвистики о сущности языка и его социальной функции - быть важнейшим средством человеческого общения, средством формирования мысли и ее выражения в языковом коде. Задача школы и научной методики - сделать для каждого учащегося его собственные языковые умения максимально гибким, совершенным органом интеллектуального мира человека.

Язык вообще, а родной в частности, служит инструментом познавательной деятельности, форм мышления и средством его развития. Без хорошо развитого речевого навыка, без умения выражать свои мысли, быстро и правильно воспринимать чужие учиться в современной школе невозможно, так же как и стать полноценным членом общества. Для решения своих задач методика выбирает оптимальные варианты в рамках классно-урочной системы, жестко ограниченного числа уроков и объема учебного материала по утвержденным программам и учебникам с использованием оборудования — от тетрадей и доски с мелом до лингафонных кабинетов, телевидения и компьютеров.

Иногда высказывается мнение о методике как о прикладной, практической отрасли педагогики, дающей рекомендации по обучению конкретному предмету, конкретной теме. Методика действительно дает такие рекомендации, но она имеет и теоретическую часть.

Практические решения опираются на познанные закономерности формирования грамматических понятий, овладения речью, усвоения письма и орфографии, навыков чтения, интонаций, на изученные трудности и ошибки учащихся. На познании закономерностей основываются диагностическая и прогностическая функции методики.

Предметом методики является процесс обучения русскому языку, причем понятие обучение включает в себя:

- 1) содержание обучения, языковой материал, который изучается, языковые умения, которые должны быть усвоены;
- 2) деятельность учителя по отбору и «подаче» материала учащимся, по организации их учебного труда, по их развитию, по выявлению их знаний и умений;
- 3) деятельность учащихся по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, выработка умений и навыков. Результат обучения также входит в объем понятия *предмет методики* его важнейшее звено.

Деятельность учащихся и учителя методика рассматривает как взаимодействие, как совместную, как сотрудничество при ведущей роли учителя.

Методика решает четыре задачи:

- 1) «Зачем изучать», т.е. определение целей и задач обучения русскому языку как родному.
- 2) «Чему учить», т.е. определение содержания обучения; обоснование и составление программы, учебников и учебных комплексов для учащихся, пособий. Методика определяет максимум знаний, умений по языку, критерии их выявления и оценки.
- 3) «Как учить»: разработка методов и приемов обучения, конструирование уроков и их циклов, методических пособий и учебного оборудования.
- 4) «Как контролировать усвоенное», т.е. определение критериев оценки, методов контроля.

Не секрет, что на сегодняшний день в России демографическая ситуация такова, что прирост населения обеспечивается во многом за счет жителей национальных субъектов Федерации. Это значит, что в России все больше рождается детей, которые с рождения говорят на другом языке. Русский язык для них — второй, государственный язык, который они сознательно учат. По данным Международной организации по миграции, 25% всех мигрантов планируют остаться в России навсегда.

По мнению, чиновников департамента образования Москвы, в школах сейчас существует проблема «плохого владения русским языком». От нее страдают и дети-мигранты, и дети-«аборигены». Власти пытаются решать эту проблему двумя взаимоисключающими спо-

собами - обучать детей-мигрантов русскому языку и создавать для них специальные школы по национальному признаку.

Демографы же уверены, что главная задача властей - сделать так, чтобы дети мигрантов чувствовали себя больше русскими, чем представителями другой национальности. Иначе иностранцы и их «коренные» одноклассники, которые пока что редко конфликтуют «на национальной» почве, вырастут и устроят чуть ли не межнациональную войну.

Речевая сторона языкового процесса у детей-мигрантов находится в очень плохом состоянии. Из-за этого приходится скучать то одним, то другим. Мигрантам скучно из-за того, что они много не понимают, а носители языка зевают во время дополнительных упражнений по русскому.

Важна еще и психологическая сторона процесса обучения. Детское, а особенно подростковое сообщество очень чувствительно к непохожим, «не таким». Поэтому достаточно часто на почве национальных различий возникают очень неприятные, а иногда с очень тяжелыми последствиями ситуации, в результате которых страдают как русскоязычные учащиеся, так и дети-мигранты.

Благожелательное отношение к детям-мигрантам не менее важно для их адаптации, чем обучение их русскому языку. Дети, которые ощущают поддержку, намного легче получают высшее образование, чем те, кого притесняют.

Эта проблема (обучение детей-мигрантов русскому языку) актуальна для всех регионов России. Она появилась достаточно давно, но до сих пор не найдено такое ее разрешение, которое не только бы способствовало быстрому и качественному

овладению русским языком детей-мигрантов, но и решала многие проблемы, связанные с разными культурными ценностями, религиями и другими социальными факторами учащихся. Пять лет назад столичные власти решили создавать школы с этнокультурным компонентом (сейчас в Москве их уже 70: грузинская, армянская, азербайджанская, корейская и др.). Тем самым была предпринята попытка помочь иностранцам «благожелательным отношением». В результате была создана благоприятная атмосфера, а результат - плачевный: полное незнание русского языка. Отсутствовала живая практика (практика с носителями языка) общения на русском языке. Учащиеся разговаривали на русском языке только в пределах школах, а после уроков общение шло только на русском языке.

По словам демографов, подобные школы не выход из сложившейся ситуации потому, что национальный состав мигрантов со временем будет становиться все более разнообразным. Поэтому можно без преувеличения сказать, что сохранить русский язык как язык межнационального общения — вопрос политического единства страны. Сейчас в планы чиновников входят языковые курсы и «школы русского языка» для иностранцев или - создать в

школе модель многонациональной Москвы. Но в предложенных вариантах есть много недостатков, так что неизвестно, когда эти новшества будут введены в обучающий процесс.

Главным условием формирования культуры межнационального общения является развитие и совершенствование двуязычия. В нашем многонациональном государстве стало необходимо хорошее знание русского языка лицами другой национальности, постоянно проживающими на территории Российской Федерации.

Основная роль в обучении русскому языку детей-мигрантов принадлежит школе, которая фактически должна быть организатором общения детей, говорящих на разных языках и являющимися носителями разных культур.

В связи с этим актуальным вопросом стало развитие так называемых национальных школ. Прежде всего необходимо определить, что же подразумевает под собой понятие «национальная школа»? Национальная школа — понятие очень широкое. Раньше национальной называлась школа, где дети обучались на родном языке, но сейчас это понятие гораздо шире — это школы, реализующие этнический компонент в образовании. Сегодня во многих регионах наряду с традиционными национальными школами существуют национальные школы с русским языком обучения, то есть когда в учебном плане школы выделены уроки родного языка, литературы, часть предметов может преподаваться на родном языке — например, история, география, — но в основном обучение ведется на русском. Однако основное отличие современной национальной школы, пожалуй, состоит в том, что если раньше такая школа воспринималась как школа второго сорта и большинство родителей стремилось обучать детей в русской школе, то сейчас это далеко не так. Из 89 субъектов Российской Федерации 32 — это мононациональные регионы. И интеллигенция в этих регионах нацелена на то, чтобы сохранить свои традиции, культуру. Многие родители стремятся обучать своего ребенка родному языку. В регионах можно столкнуться с таким явлением: все элитные гимназии, где высокий уровень преподавания, где обучают нескольким иностранным языкам и чуть ли не верховой езде, — национальные.

Итак, наибольшего доверия заслуживают смешанные школы с параллельным преподаванием на русском и родном языках. В таких школах у учащихся возникает естественное стремление к общению с детьми и взрослыми других национальностей, к познанию их языка и культуры.

Для каждого жителя России должно быть важно не только сохранить культуру своего народа, но и «быть вписанным» в культуру той страны, где ты живешь. В связи с этим и возникла проблема создания современного учебника для национальной школы. Дело в том, что в 90-е годы выпускалось очень мало учебников для национальной школы, в основном они издавались в регионах. И получилось так: в Якутии был русский язык для якутов, в Татар-

стане — русский для татар. Все учебники были разные: разные стандарты, разные программы, разное наполнение учебника. Но коль это учебники русского языка, то должна быть если не унификация, то хотя бы общий стержень. Именно поэтому в 1998 г. НФПК (Национальный фонд подготовки кадров) объявил конкурс на создание учебников нового поколения.

О том, что учебник должен учить языку как средству общения, говорят уже много лет. Но по-настоящему коммуникативно-ориентированных учебников по-прежнему очень мало. Сегодняшнему выпускнику национальной школы нужно уметь в полном объеме говорить и писать по-русски. Русский — это не иностранный язык на территории России. Ребенок, даже если в его семье не говорят по-русски, с детства смотрит русские мультфильмы, передачу «Спокойной ночи, малыши» и т.д. — то есть он слышит и понимает русскую речь. И задача школы — научить его владеть русским языком в той же степени, в какой обучен русскому языку ребенок из русскоязычной семьи. Требования ЕГЭ по русскому языку едины как для выпускников русской, так и национальной школы. Следовательно, современный учебник русского языка должен включать в себя большой объем задач. Он должен выстраивать диалог между родной и русской культурой и обучать школьника ведению этого диалога.

Необходимо учитывать и тот факт, что школьная программа построена, в основном, с расчетом на читающего ребенка: если ребенок прочтет слово 10 раз, он напишет его правильно. Сейчас ученику только визуального восприятия недостаточно. Во-первых, он, как правило, гораздо меньше читает. А во-вторых, из-за телевидения, рекламы, у него уже отсутствует мотивация для восприятия только визуального ряда, глаз его «замыливается». Для сегодняшнего ребенка больше подходит «суммарное» восприятие, когда он слышит, видит и пишет. И эту особенность восприятия школьников также необходимо учитывать при обучении русскому языку.

Кроме того, в национальной школе мы, как правило, имеем дело с детьми-билингвами, то есть с теми, для которых русский язык — второй, а иногда и третий, который ребенку предстоит осваивать. Именно поэтому должны быть построены с учетом особенностей родного языка школьников. То есть там, где возможно, необходимо опираться на знание родного языка, отсылать ученика к реалиям его родной культуры: как у тебя в семье, как у твоего народа, какая ваша пословица соответствует вот этой русской и т.д.

При преподавании русского языка в условиях национальных республик этнокультурный материал должен включать в себя как русские, так и национальные примеры, так как учебные и речевые тексты русского и родного языков являются не только средством развития языковых и коммуникативных умений и знаний, но и средством формирования страноведческой компетенции ученика, что также способствует воспитанию культуры межнацио-

нального общения и национально-интернационального мышления. В методике преподавания русского языка в условиях национальной школы отводится место национальной специфике, которая проявляется в семантизации трудных слов и выражений русского языка на родном языке учащихся, в коррекции теоретического (лингвистического) содержания курса русского языка с учетом специфики родного языка, в упражнениях на перевод с русского языка на родной и обратно, в наличии национальной тематики (отрывки из произведений национальных авторов, тексты о родном крае, о событиях в общественной и культурной жизни родной страны, республики и т.д.) в содержании учебных текстов и речевых упражнений. Особенно широкие возможности для сознательного изучения русского языка открывают межнациональные литературные связи, общие для обоих народов сюжетные темы, образные параллели и аналогии.

Для методики преподавания русского языка в национальной школе должна быть характерна прежде всего нормативность: необходимо, чтобы учебник в лингвистическом плане представлял собой модель русского языка в наиболее простой, но строго нормативной форме. Что касается самих текстов, то они должны отвечать не только задачам теоретического и практического овладения русским языком, но и задачам формирования интереса к изучению истории и культуры русского народа и через русский язык - к познанию духовных и культурных ценностей народов мира. Заслуживают внимания в этом направлении предложения некоторых методистов о необходимости создания альтернативных учебно-методических комплексов, ориентированных на учащихся определенного региона.

Миграционные процессы, происходящие в мире, а не территории стран СНГ особенно, характеризуются изменением ситуации в школьном образовании.

То, что уже давно коснулось Европы, теперь требует своего решения в России. В крупных городах, и прежде всего в Москве и в Санкт - Петербурге, активно меняется контингент учащихся. Это связано с увеличивающимся потоком мигрантов из стран «ближнего зарубежья» и национально-государственных субъектов Российской Федерации, то есть нерусских семей, для которых русский язык не является родным. Совершенно очевидно, что этот процесс в ближайшем будущем не только не замедлится, но и будет прогрессировать, что подтверждается и социальными исследованиями.

Для большинства детей из таких семей русский язык не только не является родным, но и не является языком обучения, как это было с их родителями. В школе на этнической родине русский язык изучался как предмет. Кроме того, у ребенка практически не существовало коммуникативных ситуаций, требующих речевого действия на этом языке: дома и с друзьями дети общаются на родном языке, а в ситуации «государственного», т.е. официального, общения они еще не попадают.

Таким образом, попадая в центр России, дети из семей мигрантов оказываются в сложной, новой и для них и для взрослых ситуации. Москва — это центр российской Федерации, где языком общения является русский язык, это центр русской культуры; не только коммуникативный контекст, но и обучение существует в пространстве русского языка. В то же время важно отметить, что Москва всегда была интернациональным городом, всегда принимала в свой социум представителей различных национальностей, которые успешно адаптировались в новых условиях. Рассмотрим, в чем же специфика этой образовательной ситуации и какими могут быть пути ее разрешения.

Прежде всего, как мы видим, уровень владения русским языком этой категории учеников не соответствует требованиям русской школы, не соответствует государственным образовательным по предмету «русский язык» стандартам. Ученик не только не может учиться по программе предметов «русский язык» и «русская литература», но и не может овладеть знаниями по другим предметам, так как обучение ведется на русском языке. Результаты выпускных экзаменов в школах и вступительных экзаменов в вузы в течение последних 10 - 15 лет, к сожалению, ясно дает это понять.

В то же время дети продолжают в семье общаться на родном языке, так как, с одной стороны, их родители также не очень хорошо владеют русским языком и часто не хотят демонстрировать ребенку образцы неправильной русской речи, а с другой стороны, вполне естественным представляется желание родителей и семьи в целом сохранять культурную самобытность, прививать ребенку любовь к родной речи, традициям родного народа. Ребенок продолжает оставаться в своей языковой среде и в силу психологических причин: неумения найти контакт со сверстниками в новой культурной ситуации, предпочтения своих соотечественников для игр и общения, отсутствия мотивации для вхождения в новую культурную среду, новый социум.

У представителей различных национальностей, живущих в Москве, возникает проблема выбора между стремлением сохранить свою включенность в общероссийский социокультурный контекст и стремлением не порывать со своими национальными истоками, со своей этнической родиной. В рамках решения этой проблемы появилась идея создания такой системы образования, компонентами которой стало бы этнокультурное воспитание и образование. В Москве были созданы этнические школы. Есть и другой путь, также реализуемый в Москве, это создание особой адаптационной среды с участием учителей, психологов в обычных общеобразовательных школах, где чаще всего и учатся приехавшие дети. Система образования, включающая национальный компонент, должна опираться на идеи полилога культур и полилингвизма, на идею толерантности.

Речь человека - это отражение его интеллектуального потенциала, его воспитания и общей культуры, т.е. практически создает впечатление о человеке. Затрудненная, замедленная речь иностранца, делающего ошибки, воспринимается собеседником снисходительно-добродушно, однако, когда слышна быстрая свободная, но абсолютно неправильная, с точки зрения норм русского литературного языка, речь соотечественников другой национальности или представителей стран СНГ, где русский язык был или остается языком государственности или официального общения, - как правило, реакция негативная. Первый воспринимается собеседниками как человек, плохо говорящий по-русски иностранец, а второй - как безграмотный соотечественник. Именно желание стать образованным культурным человеком и занять высокую ступень в обществе, в котором большинство из них будут здесь в центре России или в других ее регионах жить, работать, строить семью, делать карьеру. Именно школа должна дать им «путевку в жизнь», т.е. воспитание и образование, соответствующее нормам российского общества и мировому уровню. Это понимают работники образования и учителя, к этому стремятся родители, на такой результат должны рассчитывать дети.

В новых условиях возникают и новые задачи, которые стоят не только перед всей образовательной системой, но прежде всего перед школой и учителем.

Первая задача школы - это изучение нового контингента учащихся. Здесь требуется и работа учителя, и работа психолога. Выявляя общий образовательный уровень ребенка, его знание русского языка, необходимо учесть и другие -социальные и психические факторы. Диапазон факторов, влияющих на уровень владения русским языком детьми из семей мигрантов, очень широк: особенности функционирования русского языка в регионе, конкретном населенном пункте, степень присутствия (отсутствия) языковой среды, семейно-бытовые условия и традиции, доступность средств массовой информации (радио, телевидение, Интернет). Эти задачи решаются путем проведения анкетирования, бесед с родителями и детьми. Очень важным психологическим фактором является толерантность и доброжелательность специалистов (учителей и психологов), занимающихся проблемой.

Следующей проблемой, требующей быстрее решения, является отсутствие специалистов в системе школьного образования, умеющих обучать русскому языку как иностранному, так как по сути всевозможные наблюдения последних лет показывают, что обучение русскому языку детей-мигрантов должно основываться на этой методике. Отстающая от реальных потребностей общества система подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей русского языка препятствует качественному преподаванию этого предмета в средней и высшей школе. Незрелая система дистанционного обучения русскому языку и слабое использование перспективных информационных технологий не позволяет удовлетворить в полной мере потребности личности и общества в этой

сфере. Хотя в настоящее время система повышения квалификации учителей уже помогает школе решать этот вопрос. Были открыты курсы для учителей-словесников, проводятся лингвометодические исследования в школах с этнокультурным компонентом, а также и в других школах Москвы, где большой процент учащихся - дети мигрантов.

Третья задача, стоящая перед методистами школьного образования, - это создание специальной программы по русскому языку. В настоящее время уже существует государственный образовательный стандарт по русскому языку для школ с нерусским языком обучения, однако нет ни концепции, ни программы адаптации в русскоязычной школе детей-мигрантов. Здесь не может быть другого стандарта, отличного от общероссийского, при этом очевидно, что должны быть откорректированы программы с учетом новых задач, должны быть выделены часы, конечно, финансирование - работа учителей должна быть оплачена.

Еще есть и четвертая задача. Это решение психологических адаптационных проблем, воспитание уважения к культуре других народов и уважения к государственной культуре общества, в котором человек живет. Такая работа должна проводиться в школе постоянно со всеми учениками и учителями. Идеология толерантности должна быть основной в поликультурной среде. Необходимо расширять познания учеников и учителей в области культур и этнокультурных традиций.

«Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит», - писал Л.В. Щерба. Русский язык становится для учеников не только средством общения, но и средством получения знаний, орудием мышления, инструментом познания, а также средством карьерного роста и дальнейшей успешности. Поэтому в процессе изучения русского языка, задачей учителя становится и языковое воспитание: формирование не только языковой компетентности, но и коммуникативную компетенцию.

Язык тесно связан с национальной психологией, с самобытностью народа, со стереотипами поведения, традициями. Таким образом, усвоение второго языка, в нашем случае русского, не что иное, как вхождение в новую культуру, освоение ее, адаптация в новых жизненных условиях. Положительные результаты языковой адаптации приведут и к положительным результатам в адаптации социокультурной. Это и есть, на наш взгляд, одна из важнейших задач общеобразовательной школы.

В то же время возможно спрогнозировать общие грамматические семантические трудности в усвоении русского языка на фоне родного языка учащегося. Прежде всего необходимо понимать, что учитель имеет дело с двуязычной (билингвальной) личностью. Особенностью такого ученика является то, что все закономерности русского языка он воспринимает через призму родного. Следствием этого является закономерная интерференция, где перенос явлений родного языка на русский мешает и восприятию, и изучению. Задачей учи-

теля становится предупреждение и преодоление интерференционных ошибок в речи учащихся. Для этого необходимо «увидеть» и проанализировать возможные места «неудач» ученика, т.е. знать те трудности, которые могут помешать выработке правильного речевого действия. Подобные трудности спровоцированы, во-первых, расхождениями в системах родного и русского языков (отсутствием некоторых грамматических категорий русского языка в родном языке учащихся, несовпадением их функций в родном и русском языках, расхождением в способах выражения тех или иных грамматических значений), во-вторых, нерегулярностью языковых явлений в самом русском языке (чем больше исключений из правил, тем труднее усваивается грамматическое явление). Семантическая интерференция происходит в результате несовпадения менталитета, культурного контекста, выраженного в речи на родном языке и русского речевого контекста.

Трудности усвоения русского языка как неродного (или как второго) можно распределить по уровням: 1) трудности, общие для любого нерусского, 2) трудности, определяемые для носителей определенной группы языков (близкородственные, неродственные), 3) трудности, возникающие у носителей конкретных языков, представителей конкретной национальности.

Основными всеобщими трудностями русского языка являются категория рода (например, в тюркских и грузинском языках категория рода вообще отсутствует), категория одушевленности/неодушевленности, предложно-падежная и видо-временная системы. Определенные трудности, мешающие усвоению языка в целом, возникают и при овладении русским произношением (например, звук [ы] или противопоставление согласных звуков по твердости/мягкости). Над всеми этими явлениями учитель должен работать в комплексе, осознанно, имея определенные представления о родном языке учащихся. Возникает также проблема организации и отбора языкового и речевого материала, решая которую необходимо руководствоваться такими принципами, разработанными в методике преподавания русского языка как иностранного, как принцип последовательности и перспективности, принцип доступности, принцип практической необходимости и значимости. Учитель должен пользоваться данными сопоставительного описания языков.

Тестирование и специальные методики должны определить уровень владения русским языком. О высоком уровне здесь говорить не целесообразно. Слабый уровень предполагает, что ученик в целом понимает русскую речь, умеет писать и читать по-русски, но в более медленном темпе, чем его русские одноклассники, может говорить на определенные темы относительно свободно (в основном обиходно-бытовые). Лексический запас ограничен, проявляется заметный акцент, грамматическая интерференция, ведущая к речевым ошибкам. В учебной коммуникативной ситуации темп речи замедленный, так как ученик постоянно

«подбирает слова» (т.е. переводит с родного). Средний уровень предполагает, что ученик также делает ошибки, спровоцированные родным языком, однако испытывает серьезные трудности именно в процессе освоения школьной программы из-за незнания терминов, общенаучной и книжной лексики. Часто возникает ситуация, когда дети приходят в школу, где обучение ведется на русском языке практически с нулевыми знаниями русского языка. Абсолютно ясно, что ко всем упомянутым категориям учащихся требуется индивидуальный подход. Жесткие требования к нерусскому ученику могут привести к психологическому шоку, неуверенности в своих силах, к нарастанию агрессии и нежеланию заниматься тем, что кажется непосильным. Преодолеть эти трудности учащийся сможет только с чутким подготовленным учителем, который поможет пройти первый самый важный этап адаптации, учителем, который не только укажет на ошибки, но будет работать над ними вместе с учеником.

Представляется целесообразным разработать дополнительную программу обучения для детей-мигрантов. Возможны и различные формы реализации этой программы. Это факультативные интенсивные занятия в виде школы выходного дня, где занятия должны вестись в интенсивной игровой форме с использованием элементов суггестопедии (внушение знаний); это может быть интенсивный дополнительный каникулярный курс летнего лагеря или летнего школьного лагеря. Дети должны быть разделены на возрастные группы, например, пропедевтические группы, начальные группы (6-7 лет), подростковые группы - дети от 12 лет и старше. Целесообразна кооперация школ для организации таких групп. В подобных группах должны работать специалисты - школьные учителя, имеющие подготовку по программе РКИ (русский язык как иностранный). Безусловно, обучение русскому языку и русской речи должно идти в совокупности с общекультурным компонентом, мотивированным знакомством с русской культурой, привычками и традициями русского, и в частности московского, общества.

Одним из методов, которые одновременно обеспечивают толерантность в культурном многообразии, пробуждают взаимный интерес и формируют бережное отношение к собственным и чужим национальным ценностям, обучают, например, русскому языку является метод диалога культур.

Этот метод требует комплексного подхода и создания специфической образовательной среды, основанной на трех основных приоритетах.

Язык

Успешное овладение языком позволяет глубже проникнуть в историю, культурные традиции, национальные ценности и, наконец, признать реалии современного поликультурного мира. Это помогает представителям разных этнических групп по достоинству оценить

культурное и традиционное достояние друг друга, а так же вызовет стремление бережного отношения к ценностям мировой культуры.

В этом аспекте роль русской литературы и русского языка трудно переоценить. Именно русская литература как никакая другая вся пропитана человеколюбием, имеет глубочайшие традиции гуманизма, ненасилия и именно поэтому вызывает искренний отклик в сердцах и душах людей разных национальностей и культурных традиций. Высочайший уровень русской переводческой школы, а так же гибкость и богатство «великого и могучего» позволяют иметь превосходные переводы на русский язык лучших произведений разных народов. Причем эти переводы по силе эмоционального воздействия ничем не уступают, а в ряде случаев и превосходят оригиналы. Поэтому в рамках применения метода диалога культур учителям русского языка и литературы рекомендовано уделять внимание наряду с программными произведениями и переводам на русский язык армянской классической литературы. А на уроках армянской литературы по мере возможности разбирать произведения русских авторов в армянском переводе. По мнению авторов, это не только обогащает палитру учебного плана, но и помогает ученикам не воспринимать русскоязычную культуру как чуждую.

История.

В рамках предлагаемого проекта изучение истории России приобретает еще один важный аспект: история страны — это история народов, ее населяющих. С этой точки зрения история России для армянских учеников - неделимая часть истории армянского народа, особенно с учетом объективной исторической и

культурной связи между двумя народами и странами. В этой связи учителям истории в школе рекомендовано не упускать ни одной возможности подчеркнуть эту связь и внести в методические и поурочные планы соответствующие акценты. Это относится к преподаванию и истории России, и истории Армении. На уроках обществознания рекомендовано акцентировать культурную близость двух народов, подтверждать ее примерами.

Этнокультурный компонент образования.

В этом аспекте предполагается не только изучение языка, литературы и истории народа. Комплексная работа в сфере этнокультурного образования и воспитания дает возможность приобщиться ко всему культурному достоянию и неповторимому колориту народа. Здесь и танцы, и песни, и национальная кухня, и костюмы.

Диалог культур как метод образования и воспитания подрастающего поколения помимо приобщения школьников к мировым культурным ценностям способствует достижению еще одной не менее важной цели данного проекта: воспитание толерантного мышления учащихся. Проект не предполагает борьбы с ксенофобией агрессивными методами, которые

требуются для устранения воспитательного брака. Привлекательность предлагаемого метода заключается в том, что комплексный подход к воспитанию толерантности через диалог культур исключает саму возможность проявлений межэтнической и межкофессиональной нетерпимости.

И, в заключение, хотелось бы отметить, что предлагаемый метод имеет блестящее практическое подтверждение. В школе ГОУ СОШ № 1110 с этнокультурным армянским компонентом ЮЗАО, в которой все предметы общеобразовательного цикла, как и в любой московской школе, преподаются на русском языке, создали маленькую Армению. Однако здесь нет никакого изоляционизма. Наши выпускники поступают в российские вузы, служат в российской армии, работают в российских предприятиях. Они полноценные и полноправные члены российского общества и граждане Российской Федерации. Но в то же время они сохранили и развили в себе неповторимую древнюю армянскую культуру и готовы обогатить ею российскую культурную палитру.

Таким образом, системная реализация этой программы в сотрудничестве с государственными, муниципальными структурами и с диаспоральными институтами, способствовала позиционированию молодежи из этнических групп в российском обществе, что, в свою очередь, приводит к спаду межэтнической напряженности.

В конце концов, художника Оганеса Айвазяна весь мир называет великим русским маринистом Иваном Айвазовским, а дочь прусского князя Ангальд-Цербского София Фредерика вошла в историю как великая русская императрица Екатерина II.

В рамках реализации проекта сформирована художественно-культурологическая сфера с учетом этнокультурного (армянского) компонента. Разработан и опробован спецкурс «История книги - история Духа» в рамках курса «История культуры». Проведены семинары: «Брюсовский семинар», «Гостиная Сарьяна», семинар по истории России второй половины 19 - начала 20 вв.

Начата работа по межпредметной интеграции гуманитарных и естественных курсов, интеграция естественных и гуманитарных дисциплин в курсе химии, русского языка (формирование и развитие) и уроки истории России.

Сформирована и развивается билингвистическая среда. В процессе этой работы разработаны методики преподавания языка в модели адаптации и самореализации детей мигрантов в условиях образовательного процесса, методики развития речи как одного из способов многостороннего воспитания учащихся в рамках диалога культур.

Воспитанию в духе толерантности и диалога культур всесторонне способствует работа центра «Русско-армянской дружбы», открытого на базе школы.

Проблема обучению русскому языку детей-мигрантов - на сегодняшний день одна из самых острых в сфере образования на территории всей Российской Федерации. Ее пытаются решить не только учителя школ, но преподаватели вузов, демографы, социологи, политики.

У этой проблемы много особенностей: возраст обучающихся, их первоначальное знание русского языка (уровень владения им в момент приезда в Россию), психологическая сторона, отношение одноклассников, социальные факторы жизни семьи, поэтому решить ее не так уж и легко. При этом главная задача педагогов - обучить детей-мигрантов грамотно (без ошибок) разговаривать на русском языке, что является очень важным для того, чтобы ребенок в последствие смог стать полноценным членом российского многонационального сообщества. Но из-за вышеуказанных факторов и некоторых других причин, очень часто цель, поставленная школой (учителем в частности), остается не достигнутой.

Уже предложены многие выходы из этой ситуации, для наиболее качественного и эффективного обучения русскому языку детей-мигрантов. Но ни один из вариантов не является идеальным, в любом из них есть минусы, которые сильно влияют либо на сам процесс обучения, либо на отношения русскоязычного (коренного) населения к детям-мигрантам, либо на отчуждения иностранных учащихся в русской культуре.

Проблема преподавания русского языка детям-мигрантам очень актуальна. Ученые разных отраслей работают над этой проблемой, пытаясь найти наиболее оптимальный выход из сложившейся трудной для российского общества ситуации.

Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом методики?
2. Каковы задачи методики преподавания русского языка?
3. Что такое национальная школа?
4. Почему ребенку стало недостаточно визуального восприятия?
5. На основе какой культуры должны быть построены примеры в учебниках?
6. Что характерно для методики преподавания русского языка в национальной школе?
7. Почему увеличивается поток мигрантов?
8. Почему у детей-мигрантов возникают трудности при освоении школьной программы?
9. Какие задачи стоят перед школой?
10. Какие трудности могут возникать у билингвальной личности при усвоении неродного языка? Почему?
11. Как преодолеть эти трудности?

Литература

1. Барышникова Е.Н., Рыжова Н.В. Проблемы изучения русского языка детьми- мигрантами в московских школах // Проблемы и перспективы воспитания языковой культуры и формирования личности молодого журналиста и филолога евразийского пространства // Труды международной научно-практической конференции. - М.: изд-во РУДН, 2006. - 406 с.
2. Журнал «News Week» № 46, Вера Шенгелия «Выучиться на русского»
3. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368с.
4. Статья из Интернет «Актуальные вопросы преподавания русского языка в сельской национальной школе» <http://educchr.ru/g1.htm>
5. Статья из Интернет Ветрова О. “Неполнятая целина национальнй школы” <http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=999>
6. Статья из Интернет «Диалог культур как средство воспитания толерантности у учащихся», ГОУ СОШ № 1110 с этнокультурным армянским компонентом ЮЗАО//10.10.2005 http://e-project.redu.ru/kultura_mira/laur04/lst/d...

Лекция 7. Современный урок русского языка в национальной школе

Проблемы преподавания русского языка в национальной школе. Структура урока русского языка в национальной школе. Основные структурные компоненты урока в национальной школе. Развитие русской речи учащихся национальных школ. Технические средства обучения. Зрительная и слуховая наглядность. День русского языка в национальной школе.

На сегодняшний день проблема преподавания русского языка в национальных школах стоит очень остро. В нерусских школах все меньше и меньше часов отводится на изучение русского языка. В начальных классах, например, это всего лишь 7 часов в неделю. Преподавание других предметов ведется на родном языке. Дальше от класса к классу количество часов русского языка уменьшается. После окончания школы ученик, обучавшийся по программе национальных школ, наравне с русскоязычными школьниками должен выдержать Единый государственный экзамен по русскому языку. Ежегодно в московские вузы приезжают абитуриенты из республик Башкортостан, Дагестан, Ингушетия. Только в 2002-2003 учебном году в Российский университет дружбы народов приехали поступать 28 человек из Республики Башкортостан, 22 - из Республики Дагестан, 36 - из Кабардино-Балкарской Республики, 84 - из Республики Северная Осетия-Алания. Кроме того, число национальных школ в Москве с каждым годом увеличивается.

Ситуация осложняется еще тем, что качественных учебников по русскому языку в национальной школе, по мнению учителей, практически нет. Один-единственный утвержденный учебник для каждого класса не учитывает реалии школьного обучения и возрастную педагогику. Можно отметить также следующие лингводидактические недостатки такого учебника: 1) традиционный - субъективно-эмпирический отбор языкового материала (научно-обоснованной минимизации русского языка в учебных целях пока еще нет); 2) недостаточную реализацию принципа практической - коммуникативной и прагматической - направленности; 3) слабое использование для нужд обучения и развития русской речи «образцовых» текстов, в первую очередь художественной литературы. Многие новые учебники русского языка для нерусских не свободны от ошибок и неточностей лингвистического характера. В некоторых учебниках уделяется мало внимания страноведческому аспекту изучения русского языка. Единственный выход - использовать то, что наработано для русских школ. Однако и содержание, и структура школьного учебника русского языка для национальных школ имеет ряд отличий от соответствующего учебника русского языка для русских. Во-первых, учебник русского языка для нерусских отличается тем, что в нем в качестве обязательных компонентов входят не только такие части, в которых развиваются речевые умения

и навыки и даются определенные научные сведения о языке, но и прежде всего такая, которая целиком посвящена обучению речевой деятельности на русском языке; во-вторых, тем, что наряду с русским языком учебник занимается также и своим родным языком. Преподаватель русского языка для нерусских детей должен понимать специфику этого предмета, а также необходимость других учебников, отвечающих требованиям именно национальных школ, где обучаются дети, в семьях которых говорят, в основном, на их родном языке, стараясь привить любовь к родной речи; однако и русский язык им необходим, так как является языком государственным.

Большую роль играет организация и выбор приемов ведения уроков. К сожалению, не все учителя уделяют этому должное внимание. Поэтому у некоторых преподавателей порой не хватает времени на уроке для объяснения нового материала, или для подготовки учеников к самостоятельной работе, или для проверки выполненного задания. Важно правильно организовать начало урока, организовать его рационально, рационально дозировать учебный материал во времени, осуществлять дифференцированный подход к работе учеников. Учитель не может не учитывать возрастающих возможностей работы в специально оборудованных классах-кабинетах, все большего внедрения в учебный процесс ТСО, компьютерной техники.

В данной работе рассматривается вопрос о том, как сделать урок русского языка современным, более интересным и разнообразным, а также предлагаются методические разработки учителей национальных школ, работающих в этом направлении.

Уроки могут иметь самую разнообразную структуру, которая зависит от целей и задач урока, содержания учебного материала, методов и приемов обучения, используемых на уроке. Структура урока, как и его материал, зависит от уровня развития учащихся, от конкретных условий проведения урока, от опыта и мастерства учителя. В выборе структуры урока не может быть шаблона.

Традиционное членение учебного материала на организационный момент, опрос, объяснение (сообщение новых знаний) и закрепление нового материала, подведение итогов может быть модифицировано. Названные элементы могут быть все представлены на уроке, а могут быть представлены лишь частично. Урок может состоять всего лишь из одного этапа (например, урок овладения учащимися новыми знаниями, контрольно-проверочный урок), а может состоять из двух, трех, четырех этапов, на каждом из которых решаются разные дидактические задачи.

На современном уроке не всегда сохраняется традиционная последовательность этапов. Цели и задачи урока, его содержание могут диктовать такое построение, когда этапы урока одновременно решают несколько дидактических задач, как бы наслаиваются один на

другой. Например, при овладении учащимися новыми знаниями учитель одновременно актуализирует знания, уже имеющиеся у школьников, ведет опрос, попутно формируя умения и навыки работы. Здесь все этапы урока налицо, но они структурно размыты, следуют не один за другим, а синтезируются в единый процесс, решая одновременно несколько задач. Отмечая эту особенность современного урока, М.И. Махмутов считает необходимым в структуре любого урока, независимо от его типа, выделить следующие компоненты:

- актуализация прежних знаний и способов действий учащихся, что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и применение их часто в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль учителя;

- формирование новых понятий и способов действий в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового материала»;

- применение - формирование знаний, умений и навыков, включающее и специальное повторение и закрепление.

Если основным содержанием урока является решение учебной проблемы, то его структура может определяться этапами решения:

- выдвижение проблемы, обоснование ее важности, осознание учащимися содержащегося в ней противоречия;

- формулировка гипотезы;

- предполагаемые пути и формы проверки гипотезы;

- выводы, полученные в результате поисковой деятельности.

Опытные учителя нередко практикуют такую форму сочетания объяснения нового материала с актуализацией знаний, умений и навыков из сферы уже изученного, при которой, начав введение нового материала с его объяснения, учитель вовлекает в лекцию-беседу (или в свободную беседу) изученный ранее материал.

Введение (объяснение) нового материала на уроках русского языка и литературы в национальной школе относится к основной, центральной, наиболее значимой части урока. От того, насколько внимательно будет воспринят новый материал, как произойдет его первичное закрепление, во многом зависит прочность его усвоения.

Закрепление изученного материала на уроках русского языка связано с выполнением серии тренировочных упражнений и заданий: от языковых (пассивных, аналитических) к предречевым (активным, синтетическим) и речевым (творческим) - диалогическим и монологическим.

На уроках литературы задания для учащихся одновременно с закреплением содержания изученного обеспечивают развитие речи на литературном материале.

Самым тщательным образом должны продумываться задачи предстоящей домашней работы над темой, изученной на уроке. Особенно противопоказано стремление увеличить число упражнений, так как нерациональный объем задания при недостатке умения самостоятельной работы приводит к невыполнению задания.

С позиции общей структуры урока каждый отдельный урок является организационно, логически и психологически законченным целым.

Что значит организационная целостность и законченность урока?

- 1) Урок начинается и заканчивается в строго определенное время.
- 2) Ученики и учитель готовы к уроку, максимально используется каждая минута.
- 3) На всех этапах урока учитель организует учащихся на работу. Результат – сознательная дисциплина учащихся.
- 4) Время урока распределено четко, рационально, темп урока оптимальный.

Что значит логическая целостность урока? Она проявляется:

- в отборе содержания материала урока и в распределении его;
- в четком планировании урока, в расчленении учебного материала на отдельные вопросы, раскрывающие план урока;
- в логике перехода от одной части урока к другой, в четких выводах. Что значит психологическая целостность урока?

- 1) Ученики должны осознавать цель урока на каждом его этапе и стремиться достичь ее.
- 2) Ученики на уроке должны активно мыслить, участвовать в работе на всех его этапах, решать познавательные задачи, переживать радость открытия нового.
- 3) Школьники на уроке должны испытывать чувство удовлетворения достигнутыми результатами, желание работать еще лучше, т.е. их деятельность должна быть эмоционально окрашена, должна побуждать к волевым усилиям.

Организационная, логическая и психологическая стороны урока взаимосвязаны.

Каждый урок - это законченное целое и в то же время звено единой цепи уроков по теме. Отсюда вытекает необходимость для учителя видеть общую структуру всех уроков и место данного урока в общей системе. Только в этом случае в планировании урока отражается перспектива работы, правильно отбираются содержание, методы, формы, средства работы, правильно определяются и реализуются цели урока.

Наиболее общепринятым в дидактике является деление уроков на типы в зависимости от дидактической цели урока и его места в общей системе уроков или, точнее, в зависимости от сочетания дидактической цели урока с формами реализации методов обучения. На таком основании выделяются уроки:

- изучения нового материала, овладения новыми знаниями (идет накопление фактического материала, наблюдение, изучение процессов и явлений, формирование понятий); по форме это может быть урок-лекция, урок-беседа, киноурок, урок с применением ЭВМ (два последних иногда выделяются как особые типы);

- совершенствования знаний, формирования умений и навыков: урок-семинар, уроки различного вида самостоятельных работ - практических, лабораторных;

- обобщения и систематизации знаний: урок-семинар, урок-беседа;

- повторения, закрепления знаний, умений и навыков: урок-сочинение, урок-диспут, урок-семинар и др.;

- контрольно-проверочные (все виды контрольных работ, устный и письменный опрос, зачетный урок, уроки самоконтроля и взаимоконтроля);

- комбинированные (сочетание функций разных типов), весьма различные по форме.

В последние годы наметилась тенденция особо выделять различные типы так называемых проблемных уроков:

- 1) урок, включающий отдельные проблемные вопросы и задания;
- 2) урок, вся логика которого подчинена решению крупной проблемы;
- 3) урок-семинар с постановкой проблемных заданий;
- 4) урок ролевой, деловой игры (по характеру организации учебной деятельности сближающийся с проблемным уроком).

Современный урок русского языка в национальной школе в основном включает традиционные компоненты, однако каждый из них из-за специфики преподавания русского языка в национальной школе подвергается некоторой модификации.

Организационный момент должен быть сокращен до минимума. Нельзя растягивать на несколько минут приветствие учителя, подачу рапортов об отсутствующих, о неподготовившихся к уроку и т. п. Сведения обо всем этом должны представляться учителю в письменной форме до урока. В начале урока могут быть поставлены вопросы, заострены проблемные ситуации в тех случаях, если такие естественно возникают (они могут быть и из области занимательной грамматики). Например, тему о словообразовании можно начать с констатации такого удивительного для ученика факта, что в слове *вынуть* нет корня (*вы* - приставка, *-ну-* и *-ть* - суффиксы). Увлечь, заинтересовать учеников темой урока можно и показав несоответствия, нелогичность на первый взгляд разных явлений языка. Например, изучение употребления *н* в местоимениях третьего лица после предлогов можно начать с анализа фразы: *Я получил письмо от него и от его сестры.*

Поясняя тему урока, учитель должен раскрыть ее значение не только для дальнейшего изучения русского языка, но и для коммуникации на русском языке в жизни.

Опрос в начале урока русского языка, так же как и на других уроках, правомерен лишь в том случае, если он служит актуализации прежних знаний учащихся для лучшего восприятия нового материала. В таком случае предварить объяснение нового материала опросом учащихся вполне правомерно. Но и в этом случае опрос нельзя затягивать. Некоторые учителя начинают урок (после организационного момента) сразу с объяснения нового материала, одновременно сочетая его с актуализацией прежних знаний, необходимых для понимания новых сведений. В качестве примера приведем возможную последовательность опроса и введения нового материала.

Так, чтение рассказа Ю. Нагибина «Зимний дуб» на уроках может перемежаться с изучением грамматической темы «Винительный, творительный и предложный падежи единственного числа существительных». На тех уроках, на которых предполагается чтение текста, совсем необязательно после организационного момента проводить опрос по грамматической теме. Можно начать урок с чтения текста, а к повторению и закреплению грамматической темы обратиться одновременно с беседой по прочитанному тексту.

Это можно сделать, например, с помощью задания дописать окончания в таких фразах: *Школа стояла за оград.... Перед учительниц... стоял Савушкин. На задней парт... сидел толстый Вася. Савушкин приподнялся над парт... и крикнул: «Зимний дуб». Эти слова были его счастливой тайн... .* И наоборот, начиная тему «Творительный падеж единственного числа существительных без предлогов (модели *работать кем, стать кем*)», в процессе усвоения которой используются такие образцы, как *работать (кем?) учительницей, стать (кем?) спортсменкой*, целесообразно повторить содержание прошлого урока (второй части рассказа Ю.Нагибина), где встречается лексика, на которой учитель предполагает строить закрепление грамматического материала.

Закрепление материала учителя и методисты правомерно относят к тем частям урока, которым уделяется много времени и внимания. Роль тренировочных упражнений на этом этапе очень высока.

Следует обратить внимание на приемы формулировки домашнего задания. Эту весьма важную форму связи урока с внеурочными видами работы нельзя оставлять на самые последние минуты урока. Хорошо, если формулировка домашнего задания непосредственно вытекает из закрепления материала и осуществляется учителем совместно с учениками. Так или иначе, ученики при записи домашнего задания должны быть убеждены, что оно является необходимым продолжением проведенного на уроке закрепления материала, без которого невозможно успешное восприятие последующего. Такая установка заставит учащихся серьезно относиться к домашнему заданию, особенно если они сами участвовали в его формулировке.

Таким образом, лексико-грамматическая комплексность в обучении русскому языку проявляется как в организации комплексных уроков, так и в тесном взаимодействии различных структурных компонентов урока. Это конкретизирует требования к структуре урока, к отдельным его частям. Не следует забывать о том, что на каждом этапе урока при решении самых различных учебных задач важно сочетать в правильной пропорции речевую деятельность учителя и учащихся.

Учитель должен быть инициатором и организатором речевой деятельности учащихся на уроке, помощником в тех случаях, когда тот или иной ученик затрудняется в выполнении задания. Во всех остальных случаях все виды речевой деятельности должны выполнять сами учащиеся, вплоть до объяснения нового материала (с использованием, разумеется, текста учебника), если это им оказывается посильным. Более подготовленные ученики выполняют основную работу по подготовке к уроку, изготавливают дополнительные иллюстративные и другие материалы, помогают учителю в исправлении на уроке небольших письменных работ своих товарищей. Только такое решение вопроса окажется эффективным для успешных занятий всех учащихся.

В основе обучения практическому владению русским языком лежит работа по развитию речи, и этому подчинены все другие аспекты обучения. Когда говорят о развитии речи, имеют в виду обе формы речи - устную и письменную. Основным средством коммуникации является устная речь.

Свободное владение русским языком предполагает умение спонтанно реагировать на всевозможные ситуации реальной действительности. В связи с этим, конечной целью обучения русскому языку в нерусской школе является овладение навыками неподготовленной речи, как монологической, так и диалогической. Рассматривая язык как средство общения, следует обращать внимание на максимальное развитие диалогической неподготовленной речи. Практическая задача заключается в том, чтобы развивать у учащихся умение вести беседы в типичных коммуникативных ситуациях, например: повседневные беседы с товарищами, бытовые разговоры с окружающими. Принцип коммуникативности и должен быть одним из основных в обучении русскому языку как второму. Этот принцип вытекает из основной функции языка и является выражением специфической связи обучения с жизнью.

В организации разговорно-диалогических высказываний, их языковом и интонационном оформлении отражаются такие факторы, как характер отношений к предмету общения, степень конкретности и абстрактности темы и др. Использование ситуации вносит в обучение новизну, помогает учителю преодолеть однообразие в работе. Стараясь максимально приблизить учебный процесс к реально-речевому общению, учитель добивается того, чтобы учебно-речевые ситуации имели значение для говорящего и отвечали его коммуникативным

потребностям. Первостепенное значение в работе над речью имеет реализация тех речевых конструкций, которые типичны для ситуаций ученического общения. Это выражение согласия, несогласия, просьбы, благодарности, высказывание своего мнения и др. Система упражнений создается по принципу: от речевых навыков к речевым умениям. Существует несколько требований к коммуникативным упражнениям: 1) упражнения должны состоять из ряда однотипных речевых ситуаций, содержащих автоматизируемый языковой материал и структуры; 2) быть жизненными в каждом из своих элементов, т.е. элементы упражнений должны быть типичными для данного вида коммуникации; 3) обеспечить активное отношение обучающегося к материалу; 4) направлять внимание говорящего на содержание.

Следует отметить, что пока еще недостаточно решена проблема выработки автоматических действий, так как коммуникативно- ситуативно-направленные упражнения, как и вообще коммуникативный акт, не обеспечивают в достаточной мере повторяемости, которая является обязательной предпосылкой выработки указанных действий.

В специальной литературе это противоречие в какой-то степени разрешено разделением системы упражнений на упражнения, направленные на развитие навыков, и упражнения, развивающие умения. Правда, это разделение имеет условный характер, поскольку навыки и умения всегда следует считать диалектическим единством. При отборе речевых единиц для обучения диалогической речи необходимо исходить из специфических особенностей диалога. Это разного рода речевые образцы, «разговорные формулы», «традиционные словосочетания». Процесс усвоения языкового материала условно можно разделить на определенные периоды. Самый ранний период включает в себя тренировочные упражнения, в том числе имитационные, направленные на преодоление трудностей фонетического и ритмико-интонационного характера, и различные учебно-коммуникативные упражнения, включающие лексические и грамматические трудности, выделяемые в диалоге-образце. В фонетических же упражнениях весь языковой материал диалога преподносится с точки зрения фонетических трудностей.

Но выполнение даже очень большого количества тренировочных упражнений еще не создает умений спонтанной речи. Поэтому часть времени на занятиях должна отводиться следующему по сложности периоду работы над развитием неподготовленной диалогической речи. Учащиеся должны научиться комбинировать реплики в соответствии с характером речевого действия и вырабатывать автоматизм овладения ими. Например, если в тексте-диалоге заучена реплика-ответ «Вам трудно собирать хлопок?» - «Да. Но мы эту работу выполняем с удовольствием», то в дальнейшем эта реплика может быть воспроизведена неоднократно, в новых ситуациях и использована как ответ на вопрос в трансформированном ви-

де: коммуникативно-ситуативная направленность упражнений «Нам трудно было собирать хлопок, но мы эту работу выполняли с удовольствием».

Одним из эффективных приемов работы над развитием неподготовленной диалогической речи является расчленение диалогов-образцов на ситуативные микродиалоги с выделением речевых единиц. При этом следует сгруппировать их в зависимости от цели высказывания. Например, можно отобрать речевые единицы, которые используются в речи, когда вы приглашаете товарища в кино, выражаете согласие или радость и т.д. После отработки этих речевых образцов учащиеся работают в парах. Составление новых диалогов по аналогии с изученными, но на базе другой лексики с обязательным сохранением интонационных моделей должно проводиться постоянно, систематически.

В обучающие диалоги могут быть включены различного рода речевые клише. Как известно, эти слова не несут основной коммуникативной нагрузки и позволяют заполнить вынужденные при разговоре паузы (*хорошо, я скажу; хорошо, я сделаю*), выразить потребность подумать (*один момент, одну секунду*).

Очевидно, чтобы «спровоцировать» ученика на творческую неподготовленную речь, его надо поставить в такие условия, чтобы он говорил не потому, что обязан, а, прежде всего потому, что ему интересно рассказать о чем-то, выразить свое отношение к какому-то событию, желание получить информацию о каком-нибудь событии, недостаточно освещенном, чтобы удовлетворить свою любознательность. В этом случае неоценимую помощь учителю в работе над развитием неподготовленной диалогической речи окажут стимулирующие вопросы. Например, учитель может в общих чертах рассказать о каком-то событии или книге, которую он прочитал. Учащиеся хотят знать об этом подробнее, поэтому задают учителю вопросы.

Большую практическую помощь в работе над созданием ситуации оказывают ТСО. Безусловно, перед тем как начать эту работу, надо убедиться, что ребята хорошо знают лексику по заданной теме, ведь, например, с эпидиаскопом или фильмоскопом приходится работать в темноте. Можно заготовить заранее несколько юмористических рисунков для эпидиаскопа: Например, Рис. 1. 7.30. Дети идут в школу. Рис. 2. 7.30. Рашид спит. Рис. 3. 7.45. Дети в классе. Рис. 4. 7.45. Рашид умывается, собирает учебники. Рис. 5. 8.00. Урок. Рис. 6. 8.00. Рашид бежит в школу.

Серия ситуативных рисунков наилучшим образом побуждает учащихся вести беседу на русском языке. Наглядность в создании ситуации играет очень большую роль.

В работе над развитием неподготовленной диалогической речи могут быть использованы приемы, связанные с инсценированием текстов из художественной литературы. При разыгрывании диалогов дается задание использовать изученные интонационные модели в

новых диалогах. Выполнение определенных действий в инсценированных диалогах делает речь говорящего более свободной и выразительной.

Итак, обучение неподготовленной диалогической речи в ее интонационно-правильном оформлении вне языковой среды - трудоемкая и сложная работа. Ее успех зависит от целенаправленной языковой активизации с помощью специальных коммуникативно-ситуативно разработанных упражнений, последовательности и систематичности в работе. Такие упражнения благодаря ситуативному контексту обеспечивают лучшее запоминание и воспроизведение материала. Кроме того, организация обучения и усвоения языкового материала по принципу «действуя, запоминай» вместо неверного подхода «запомяв, действуй» в большей степени учитывает специфику памяти, заключающуюся именно в деятельности и готовности к действию.

Развитие и укрепление полученных навыков речевой деятельности в значительной мере осуществляется благодаря ТСО.

Применение наглядности, особенно с использованием технических средств, в последнее время стало весьма популярным в преподавании русского языка в национальной школе. В практике работы, однако, нередко наблюдается чрезмерное увлечение одними средствами и недооценка других. В процессе обучения русскому языку нерусских учащихся чаще всего используются средства зрительной и слуховой наглядности. Другие виды наглядности применяются редко. Средства зрительной наглядности делятся на зрительно-предметные и зрительно-речевые. К первым относятся: а) естественные (или натуральные) средства наглядности, т.е. окружающие нас предметы (явления), их признаки и т. п.; б) изобразительные, представляющие изображения либо самих предметов, признаков, действий (в виде рисунков, картин, фотографий; рентгенограмм), либо отношений и связей между ними (в виде абстрактных моделей, схем, таблиц, карт). Этот вид наглядности связан с демонстрацией предметов, признаков и действий или их изображением.

К зрительно-речевым (или графическим) средствам наглядности относятся различного рода тексты, подписи, заголовки, образцы конструкций. Графические средства, в противоположность зрительно-предметным, связаны с речью, в данном случае с ее письменной формой. Изобразительные и графические средства можно разделить на первичные (копии), изготовленные руками человека или при помощи специальной аппаратуры, и вторичные (копии с копий), размноженные типографским способом.

Общие цели использования средств зрительной наглядности помимо передачи содержательной стороны явлений и процессов заключаются в том, чтобы, давая чувственные и графические образы, способствовать либо объяснению языкового материала, либо активизации речевых действий. Могут решаться и более конкретные задачи.

В области лексики - ее семантизация и лучшее запоминание, обычно с опорой на естественные и изобразительные средства наглядности. В области грамматики - объяснение языковых явлений и правил и более прочное их запоминание. Для выяснения морфологических особенностей русского языка, например словоизменения, более пригодны таблицы, при раскрытии же особенностей русского синтаксического строя, например, связей между членами простого предложения или между частями сложного предложения, целесообразнее использовать схемы. В области фонетики - пояснение артикуляции звуков, демонстрация изображения внутренних и внешних органов речи с использованием всех средств зрительной наглядности.

В плане развития речи - а) облегчение понимания речи и ее построения со стороны формальной, конструктивной; б) облегчение восприятия речи и ее продуцирования со стороны содержания и мотивации с опорой чаще всего на схемы и графические средства наглядности в первом случае и наглядно представленные ситуации (например, диа- и кинофильмы) – во втором.

К средствам слуховой наглядности относятся прежде всего 1) слухо-речевые средства (главным образом устная речь человека) и 2) предметно- слуховые (это демонстрация характера звучания: свиста, скрипа, звона - при помощи соответствующих предметов, например, скрипящей двери, звящего колокольчика); имитативные (подражание крикам животных или звукам, издаваемым предметами); 3) музыкальные (исполнение музыкальных произведений).

Главные цели использования средств слуховой наглядности, помимо передачи содержательной стороны явлений и процессов, состоят в том, чтобы путем как можно большего введения слуховых образов способствовать привитию навыков понимания устной речи и навыков владения ею в основных условиях.

В зависимости от этапа обучения могут стоять и более конкретные задачи: в области фонетики - ознакомление со звуковой оболочкой слова, его звучанием, с интонационными особенностями русского предложения и закрепление их в речи обучающихся; все это при опоре на слухо-речевые средства. В области лексики - семантизация слов с применением предметно-слуховых и имитативных средств. В области грамматики - демонстрация звучания словосочетаний, синтагматического деления предложений, привитие навыков вычленения на слух его грамматического и смыслового центра (с опорой на слухо-речевые средства). В плане развития речи - создание языковой среды, способствующей формированию внутренней речи - важнейшей базы для развития всех видов речевой деятельности, научению беспереводному пониманию; все это в основном при помощи слухо-речевых средств. В пла-

не страноведческом - ознакомление с музыкальной культурой, песенным творчеством народа - носителя изучаемого языка.

При отборе средств наглядности, особенно изобразительной, следует помнить о том, что они должны быть доступны учащимся как по содержанию (соответствовать их языковым и фоновым знаниям), так и по форме (быть четкими, без ненужных сложностей и крайностей модернизма), давать правильное представление об изображаемом, воспитывать и развивать художественный вкус учащихся.

Все средства наглядности (зрительные и слуховые) могут применяться в учебном процессе без помощи и с помощью технических средств. Одни технические средства позволяют воспроизводить средства наглядности без перевода их на специальные пластинки или ленты. Сюда относится, например, эпидиаскоп, позволяющий демонстрировать (с увеличением или без увеличения) предметы, их изображения, схемы, графики. Ограничивающим фактором здесь является лишь размер показываемых средств, который должен соответствовать возможностям аппарата.

Другие технические средства требуют изменения первичного (по отношению к изображениям даже вторичного) вида средств наглядности, технической их модификации, специального приспособления для демонстрации. Так, диапроектор нуждается в диапозитивах (слайдах), фильмоскопы - в диафильмах, киноустановки - в кинолентах, проигрыватели - в пластинках, магнитофоны - в особых лентах, обучающие машины - в программах. Отметим при этом, что озвученная кинолента позволяет совместить два вида наглядности: зрительную и слуховую (то же самое относится к озвученному диафильму). Особое положение занимают телевизионные установки. С их помощью можно демонстрировать средства наглядности всех видов: зрительные и слуховые, первичные и вторичные. Сами же по себе установки не требуют специально для них изготовленных приспособлений для демонстрации средств наглядности.

Встает вопрос, как целесообразнее применять средства наглядности: с помощью технических средств или без них? Некоторые преподаватели считают, что применение технических средств отнимает у них учебное время, поэтому даже при наличии в кабинете необходимой техники такие преподаватели используют ее от случая к случаю. Есть методисты, которые, наоборот, видят в технических средствах целесообразность в тех случаях, когда учащимся необходимо прослушать свою речь, проконтролировать произношение. В данном случае лучше всего использовать магнитофон с двухдорожечной лентой.

При самостоятельном или заочно-очном изучении языка наибольшую помощь окажут пластинки и магнитофонные ленты с записями учебных текстов и упражнений, просмотр сдублированных фильмов, прослушивание радиопередач на изучаемом языке.

Если указанных предпосылок нет, применение наглядности с помощью технических средств методически необоснованно. Более того, при прочих равных условиях использование техники обычно трудоемко, требует значительной предварительной подготовки, адаптации текста диафильма, наговаривания учебного материала на магнитофонную ленту, оборудования специальных помещений. К тому же применение технических средств может иметь и обратный эффект, если, например, магнитофон плохо включается или выключается, местами речь слабо воспроизводится, недостаточно слышна, лента диафильма имеет зазубрины и, естественно, плохо переводится.

Живое слово преподавателя, его непосредственное обращение учащимся, возможность постоянной обратной связи - все это имеет несомненные преимущества. Следует всегда помнить: какие бы технические средства мы ни использовали, центральной фигурой в учебном процессе остается учитель, и ему необходимо внимательно следить за своей речью, обладать хорошим, четким произношением, не допускать грамматических и стилистических ошибок.

Семантизирующая функция средств наглядности имеет, скорее подсобный характер. Наибольшую методическую ценность они представляют тогда, когда используются для активизации речевой деятельности и прежде всего слушания и говорения.

Основная цель проведения дней русского языка в национальной школе - создание русской речевой среды, позволяющей учащимся реализовывать в активном речевом общении знания, полученные на уроках русского языка и русской литературы.

Дни русского языка являются комбинированными формами внеклассной работы: они предполагают проведение бесед, утренников, викторин, конкурсов и других мероприятий на русском языке.

Успешному проведению дня русского языка должны способствовать и оформление школы (различные стенды с пословицами, поговорками, высказываниями о русском языке, выставки творческих работ и т.д.), и стенная печать, и школьное радио.

Основной критерий эффективности дня русского языка заключается в активном участии школьников в запланированных мероприятиях, в создании условий, стимулирующих говорение каждого. Характерной особенностью проведения подобных мероприятий является воспитание самостоятельности и инициативности учащихся.

Главное условие при подготовке к проведению этого праздника - подобрать и использовать разнообразный языковой и тематический материал, доступный и интересный учащимся, стимулирующий их русскую речь, а также вовлечь как можно больше учащихся в подготовительную работу к празднику.

Большую помощь оказывает привлечение старшеклассников к работе в качестве оформителей стендов, плакатов, транспарантов; составителей викторин, заданий для КВН; организаторов конкурсов и соревнований. Эффективным оказывается, закрепление за каждым младшим классом старшеклассников-шефов.

В младших классах целесообразно проводить различные игры, которые являются не просто развлечением, а одним из способов обучения, помогающим легко и доступно объяснить и запомнить те или иные сложные грамматические, стилистические, пунктуационные правила.

Обратившись к игре, учитель сразу столкнется с несколькими противоречиями. С одной стороны, игра требует дисциплины, подчинения игроков строгим законам. С другой - игра не допускает авторитарности, это занятие веселое, творческое, ведущий должен живо реагировать на происходящее. Выход из противоречия можно найти в том, чтобы привлечь самих учащихся к организации игры: создается инициативная группа учащихся, выбираются капитаны команд, ребята выступают в роли ведущих, результаты игры оценивает беспристрастное жюри, состав которого от игры к игре меняется.

В игре всегда происходит соревнование, что и отличает игру от других видов деятельности. А значит, есть победители и побежденные. Но цель учебной игры - не выявление победителя, а приобретение знаний и умений каждым участником. Возникшее противоречие можно разрешить только правильным подбором игры, а также верной оценкой результатов работы учащихся.

Прежде всего, очень важно понимать, что главное в учебной игре – не победа в борьбе, а общая радость участия в ней, радость открытия, совершенного с помощью игры. Нельзя превращать игру в погоню за баллами и делить учеников на талантливых и более слабых, посредственных учеников. Чтобы этого не допустить, учитель подбирает в занятии игры, требующие разных способностей: не только быстроты реакции, но и широты эрудиции, хорошей памяти, эмоциональной чуткости, точности слова и т.д. Тогда кто-то окажется победителем в одном соревновании, кто-то - в другом и не будет полностью проигравших. Игра в команде уравнивает неодинаковые возможности учащихся, которые при индивидуальном соперничестве могут оказаться очень заметными. Важно, чтобы команды были поставлены в равное положение.

Оценка результатов может даваться в баллах, а чтобы они не отождествлялись со школьной оценкой, лучше, если их будет 10 или 12. Есть и другие способы оценки: набрать наибольшее количество фишек, устанавливать предел времени. Награждать победителей можно забавными призами, «почетными званиями», записью наиболее интересных игровых сочинений в журнал творческих работ класса.

Предлагаем пример такой игры, которая называется «Проверь безударную гласную!»

На всех этапах обучения русскому языку наибольшее количество ошибок учащиеся допускают в словах с безударным гласными. Это одна из самых трудных тем курса орфографии. Тем более это сложный вопрос для тех детей, которые чаще (прежде всего в семье) слышат нерусскую речь и им необходимо расширять свой лексический запас, чтобы легче и быстрее найти необходимое проверочное слово. Так, чтобы проверить безударную гласную в корне слова, учащимся нужно не только уметь обнаружить ее (для чего необходимо постоянно развивать речевой слух), применить правило, но и продемонстрировать определенное богатство своего словаря. И тут без тренировки не обойтись. Исходя из этого и учитывая возрастные особенности учащихся, можно урок орфографии обратить в игру. Одну из таких игр предлагает Е.В. Бессмольная. Практически на каждом уроке русского языка учитель проводит игру с мячом «Проверь безударную гласную!». Задача играющих - как можно быстрее найти проверочное слово. Правила достаточно просты: 1) проверять то, что требует проверки; 2) подбирать проверочные родственные слова, а не просто похожие. Игра строится следующим образом. Ведущий ученик называет слово с безударной гласной в корне и бросает мяч. Ученик, поймавший мяч, находит проверочное слово и возвращает мяч ведущему и т.д. Игра проходит живо, динамично, заменяет физпаузу и требует совсем немного времени - три-пять минут. Однако результат будет заметен практически сразу. Для проведения такого рода игр не обязательно ждать Дня русского языка. Ежеурочная тренировка автоматизирует умение подбирать проверочные слова.

Слова для игры (10-12) учащиеся находят заранее, дома. Задания могут варьироваться: сгруппировать слова с безударными гласными в корне из домашнего упражнения, из контрольного диктанта, из изучаемого литературного произведения и т.п.

Другая игра «В сравнения» подходит средним и старшим школьникам. Количество играющих должно быть достаточным, чтобы составить команды по несколько человек. Ведущий необязателен. Ход игры: играющие делятся на команды. Игрок (или два-три) одной из команд подходит к команде соперников, и те загадывают ему какое-либо слово. Затем он подходит к своей команде и называет ей сравнения загаданного предмета, явления, действия. Например, загадано слово *дождь*. Игрок может приводить такие сравнения: *Это может быть как водопад. Это может быть как колыбельная песня. Это как души.* Команда пытается угадать загаданное слово. Затем команды меняются ролями. Побеждает та команда, которая смогла найти ответ, воспользовавшись наименьшим количеством сравнений.

Естественно, команды стараются задать друг другу слова посложнее, выбирая или очень абстрактные, которые трудно сравнивать (например, *преобладание*), или, напротив, очень конкретные, которые сложно угадать (вроде *отвертки* или *застежки-молнии*). Стоит

оговорить, позволительно ли загадывать глаголы и прилагательные, а иногда ребята пытаются пустить в дело даже имена собственные и служебные слова. В принципе это возможно, но в тех границах, в которых интересность игры не приносится в жертву сложности.

Цель такой игры - активизировать различные способности, расширить лексический запас, т.к. в ходе игры требуется не только найти сравнение, но и оценить его информативность для отгадывающих, а загадывающей команде нужно заранее оценить потенциально возможные варианты сравнений.

Для развития речевой деятельности оказываются эффективными ситуативные игры. Вот один из своеобразных вариантов этой игры. Учитель предлагает учащимся нарисовать картинку, подобную той, которая якобы была у него, но которой ребята никогда не видели. Эта работа очень увлекает учащихся. Они наперебой спрашивают, что изображено на картинке, чтобы правильно ее нарисовать. Стимулирующие вопросы могут быть выписаны на карточки и розданы учащимся. Один из вызванных учащихся использует эти вопросы. Он может дополнять ответы собеседника, видоизменять отдельные вопросы и вести беседу по заданной теме.

Помимо игр, эффективным является проведение конкурсов на знание русских поговорок и пословиц, заучивание которых помогает отработать те или иные звуки.

Можно дать задание ученикам приготовить сообщения о жизни и творчестве русских писателей, выучить отрывки из художественной литературы или стихотворения. Стихотворные тексты наиболее удобны для работы над постановкой ударения: в них, в отличие от прозаических, где порядок следования ударных и безударных слогов и звуков не организован и не привлекает внимания говорящих, певучесть создается чередованием ударных и безударных слогов, которые отчетливо и непосредственно воспринимаются слухом и воздействуют на читателя эстетически, словесная ритмика проявляется рельефнее, что обеспечивается также замедленностью, торжественностью прочтения поэтических произведений.

Хорошо, если День русского языка будет закончен спектаклем с участием учеников разных классов. Такого вида работа помогает в постановке и закреплении навыков правильного, чистого русского произношения, тренирует память, помогает усвоить модели построения предложения, и как следствие, вырабатывает навыки говорения.

Следует подчеркнуть большое воспитательное значение дней русского языка (воспитание у школьников чувства ответственности, коллективизма, организаторских способностей, чувства любви и уважения к русскому языку, желания изучать его и т.д.). Проведение дней русского языка с учетом преемственности между классами, при четком распределении обязанностей превращает день в подлинный праздник, когда на русском языке говорят все учащиеся от IV до XI класса.

Мы считаем, что необходимо искать новые, современные формы обучения русскому языку как неродному, русскому языку в национальной школе, разрабатывать разноуровневые программы, а также учебно-методическое обеспечение учебных заведений.

Хорошим подспорьем в работе преподавателя русского языка национальной школы являются журналы «Русский язык в национальной школе», «Русский язык в школе», «Русский язык за рубежом», где собраны методические разработки, написанные самими учителями и проверенные на практике. А также советуем использовать книги авторского коллектива Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, С. М. Бондаренко, например, работу «Когда книга учит», написанную живым, образным языком, которая станет опорой в обучении школьников навыкам самостоятельной работы с учебной книгой.

При обучении русскому языку в национальных школах большое значение имеет самостоятельная работа учащихся. Для проведения такой работы нужен комплекс специальной литературы, в том числе и справочного характера. Важное место в таком комплексе, должны занимать учебные словари. Пособие по лексической сочетаемости, подготовленное сотрудниками Белорусского университета, является одной из удачных попыткой создания словаря-справочника для учебного комплекса по русскому языку. Оно содержит около 1900 наиболее употребительных (как правило, многозначных слов) и около 40 тыс. сочетаний, охватывающих общераспространенную лексику, в некоторой степени слова и словосочетания общественно-политической и научно-популярной литературы. Словарь имеет учебно-практическую направленность, хорошо организованный методический аппарат.

Учебники, методические разработки, различные средства наглядности, игры, дни русского языка в национальной школе - все это помогает сделать изучение русского языка интересным, познавательным и продуктивным, а сам урок по-настоящему современным.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит проблема преподавания русского языка в национальных школах?
2. Какие компоненты в структуре современного урока выделяет М.И.Махмутов?
3. В чем заключается организационная, логическая, психологическая целостность урока?
4. Какова конечная цель обучения русскому языку в национальной школе?
5. Какие существуют приемы работы над развитием неподготовленной диалогической речи?
6. Какие средства зрительной и слуховой наглядности вы знаете? Каковы цели их использования?

7. Каковы цели и условия проведения Дня русского языка в национальной школе? Приведите примеры, какие игры можно использовать на таких уроках.

Литература

1. Ванян М.А. День русского языка // Русский язык в национальной школе. -М., «Педагогика», 1980, №6.
2. Максимов В.И. Зрительная и слуховая наглядность // Русский язык в национальной школе. - М., «Педагогика», 1980, №6.
3. Мамедов В.И., Салыхва Т.М. Коммуникативно-ситуативная направленность упражнений // Русский язык в национальной школе. - М., «Педагогика», 1980, №6.
4. Современный урок русского языка и литературы. Серия Библиотека учителя русского языка и литературы национальной школы. - Л., «Просвещение», Ленинградское отделение, 1990.
5. Фурсова Л.В. Привитие навыков ударения на материале стихотворного текста // Русский язык в национальной школе. - М., «Педагогика», 1976, №6.
6. Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских // Русский язык в национальной школе. - М., «Педагогика», 1973, №6.

Лекция 8. Методика преподавания фонетики и орфоэпии в национальной школе

Значение фонетико-орфоэпической работы в обучении русскому языку учащихся национальной школы. Фонетико-орфоэпический минимум русского языка для национальной школы. Развитие фонематического слуха у учащихся. Лингводидактические проблемы структуры слога (консонантные группы, акцентология, позиционные изменения гласных и согласных).

Обучение фонетике русского языка в национальной школе имеет целью обеспечить одну из важнейших сторон устной речи - произносительную. Значение правильного произношения определяется его коммуникативной функцией. От орфоэпической грамотности зависит не только эстетическая, но, что очень важно, смысловая сторона речи: «известно, что большие отклонения от норм произношения ведут к непонятности речи, вызывают нарушение процесса устного обмена мыслями».

Являясь основным строительным материалом для конструирования слов, словосочетаний и предложений, звуки речи делают их доступными для восприятия слухом, дифференцируют значимые единицы языка.

Фонетико-орфоэпическая работа тесно связана с усвоением орфографии. Учет особенностей русской письменной речи и ее орфоэпическое воплощение входят в содержание методики русской фонетики в национальной школе.

Усваивая фонетический учебный материал и орфоэпические нормы русского языка, учащиеся национальной школы овладевают материальной базой речи - звуковыми знаками - и нормами их функционирования в составе единиц других уровней - морфем, слов, фразеологических единиц, предложений в устной речи, а также отражением их в письменной речи.

Таким образом, успешное овладение фонетико-орфоэпическим материалом предопределяет, наряду с выработкой навыков русского литературного произношения, расширение лексико-фразеологического запаса, усвоение грамматических форм и конструкций и обеспечение орфографических знаний по русскому языку учащихся национальной школы. Решение лингводидактических проблем русской фонетики и орфоэпии базируется на научно обоснованном определении содержания этого учебного материала для национальной школы.

В содержание понятия «фонетико-орфоэпический минимум русского языка для национальной школы» входят в качестве его составляющих необходимые сведения по фонетике русского языка, по системной организации его фонем, определенный список орфоэпических норм, обеспечивающих восприятие и передачу нормальной русской речи.

Учебными единицами минимума являются члены фонологической системы и их классы (подсистемы), слоговые структуры, звуковые (или фонемные) позиции, акцентные структуры, орфоэпические нормы.

На материале предложения изучаются интонационные конструкции русского языка. Интонационный материал относится к учебному материалу орфоэпического характера. Однако обучение ему возможно проводить при изучении синтаксических конструкций.

Методически целесообразно в национальной школе обучать интонированию «с голоса» учителя, так как изучение интонационных конструкций для учащихся национальной школы сложно. Кроме того, только методом имитации можно передать весь комплекс интонационных характеристик.

В основе отбора и презентации учебного материала по фонетике и в основе выработки орфоэпических навыков должен лежать лингвистический принцип - представление о языке в целом и о разных его уровнях как о единстве системно организованных элементов. Выбор лингвистического критерия в качестве определяющего и организующего способствует адекватному, экономному представлению учебного материала по фонетике, а значит, и эффективному его усвоению.

Минимизация учебного фонетического материала имеет свою специфику. В фонетическом минимуме, независимо от целей обучения, должно быть представлено все фонологическое ядро языка - система его фонем. Однако минимизация фонетико-орфоэпического учебного материала - это реальная задача, и осуществляется она на основе отбора «фонемных сочетаний, ритма и интонации в связи с допустимостью альтернатив и множества способов комбинировать названные признаки». Сложный (составной) характер фонетико-орфоэпического учебного материала предопределяет разницу в минимизации его частей. Фонетико-орфоэпический минимум решает также задачи определения учебного материала в соответствии с целями отдельных этапов обучения.

Место фонетико-орфоэпического минимума в общей структуре учебного курса русского языка определяется его расположением и лингводидактической спецификой. Одной из задач обучения русскому языку в национальной школе на продвинутом этапе является систематизация отдельных знаний по русскому языку, в частности отдельных фонетико-орфоэпических знаний, полученных в начальных классах.

Учащимся начальных классов предлагается определенное число функционально значимых единиц языка, реализующихся в звуках речи. На продвинутом этапе необходимо показать им строго определенный порядок расположения, взаимосвязь и системную организованность этих, казалось бы, существующих независимо и изолированно единиц.

Эта задача никак не сводится к усложнению учебного материала, перегрузке его лингвистическими понятиями и описаниями сложных явлений. Она связана с необходимостью последовательного представления учителем упорядоченных групп единиц для иллюстрации их организованности и осуществления межъязыковых сопоставлений. Поэтому целесообразно представление групп единиц подсистемы, связанных определенными отношениями: глухие - звонкие, твердые - мягкие согласные.

Таким образом, решается задача экономного включения в учебный процесс, а отсюда – и в сферу лингвистических представлений одновременно множества единиц, вводится признак, наличие или отсутствие которого имеет функциональное значение для данного языка (для русских согласных - глухость-звонкость, твердость-мягкость), создается возможность проведения четких сопоставлений русского и родного языков учащихся. Презентация изолированных звуковых единиц, необходимая на начальном этапе, нецелесообразна на продвинутом. Задача продвинутого этапа - показать связь, казалось бы, существующих изолированно и независимо функционально значимых единиц, различающих слова в языке, показать невозможность сведения функционально значимой единицы русского языка к единице родного: «Гласная **а** русского языка совпадает с гласной **а** родного языка». Представление о единицах языка как о членах системы, взаимосвязанных и взаимообусловленных, сформированное на ограниченном числе единиц фонологической системы русского языка, переносится на другие языковые уровни и направляет ученическую мысль на поиски связей и системных отношений там, где эти связи установить сложнее, а число членов системы больше. Системный подход к языковым единицам изучаемого и родного языков заставляет сравнивать и сопоставлять не отдельные единицы разных языков, а классы единиц. Он направлен на формирование представления о каждой функциональной единице как о члене данной системы, теряющей свои признаки вне этой системы.

Ввод звуковых единиц параллельно с вводом буквенных соответствий, чтение и проговаривание слогов, слов и предложений в соответствующем орфоэпическом оформлении, с соблюдением норм акцентуации и интонирования - всеми этими компонентами исчерпывается учебный материал для начальных классов. Возможности обобщенного представления отдельных явлений, иллюстраций системной организованности единиц на фонетико-орфоэпическом материале в начальных классах ограничены, единичны и сильно «заземлены». Роль фонетики русского языка в национальной школе на продвинутом этапе не может быть сведена к повторительной, хотя бы и на более расширенном речевом материале. Надо помнить, что учащийся продвинутого этапа в состоянии увидеть за конкретными фактами проявление закономерностей, за частным — общее, искать и находить связи и аналогии. В границах же учебного предмета «Русский язык» умение делать обобщения и видеть связи

предметов вырабатывается при обучении фонетике на продвинутом этапе, т. е. учащиеся имеют дело с учебными единицами, число которых строго ограничено, а взаиморасположение подчинено четкому порядку и организации.

Принципиальная разница в организации и вводе фонетического учебного материала в начальных классах и на продвинутом этапе основана, таким образом, на том, что учащиеся достигают такого уровня общего развития и языковой подготовки, когда возможно восприятие языковой теории в достаточном объеме и доступной форме презентации.

В неразрывном единстве с фонетическим материалом выступают базирующиеся на нем орфоэпические нормы, усвоением фонетической теории в значительной степени обеспечивается усвоение орфоэпических закономерностей. В то же время надо отметить, что учитель русского языка в национальной школе должен учитывать, что усвоение теоретического материала по фонетике подчинено выработке произносительных навыков, речевой практике.

Таким образом, содержание учебного материала по фонетике русского языка в национальной школе определяется следующими лингвистическими и дидактическими характеристиками. Фонетико-орфоэпический учебный материал, усвоенный в начальных классах, - это функционально значимые единицы русского языка, реализующиеся в звуках речи, которые учащиеся умеют различать на слух и артикулировать на материале изученной лексики и синтаксических конструкций с соблюдением основных орфоэпических норм (умение редуцировать безударные, соблюдать акцентуационные нормы и интонацию и т. д.). На продвинутом этапе на основе знаний, полученных в начальных классах, учащиеся могут уже делать обобщения; изученные отдельные единицы, реализуемые в звуках речи, объединяют в группы с четкой организацией; выявляют структуру слогов, ритмику слова, особенности русского словесного ударения; умеют реализовать полученные знания по фонетике в речевой практике. Восприятие закономерностей изучаемого языка становится осознанным.

Локализованность фонетического учебного материала в начале продвинутого этапа сочетается с распределением орфоэпического учебного материала по всему курсу в сочетании с определенным морфолого-синтаксическим, стилистическим материалом. Ввод орфоэпических правил автономного, не зависящего от фонологической системы характера, регламентируется изучаемой лексикой (например: чт-шт/чт; чн-шн/чн).

На протяжении школьного курса русского языка отбор учебного орфоэпического материала в самом общем плане ориентирован на соотнесение языкового материала русского языка с материалом нерусского (любого нерусского) языка, учебного предмета «Русский язык» с учебным предметом «Родной язык» (любой родной язык).

В целях соблюдения системности и учебной полноты отбирается в качестве учебного как специфический материал, так и общекатегориальный, например категория твердых -

мягких, с одной стороны, и материал по темам «Слог», «Гласные звуки» и «Согласные звуки» - с другой. Разумеется, методические усилия расходятся в соответствии с большей или меньшей сложностью учебного материала для учащихся.

Презентация общего для русского и нерусских языков материала в определенных случаях, при полной наложимости явления в изучаемом и родном языках, может быть сведена лишь к названию-термину (определение звука, слога, гласного и т. д.).

Задача методики русского языка в национальной школе в таких случаях состоит в сопоставлении термина с его переводом на национальный язык. В некоторых случаях учитель может предложить восстановить содержание понятия, представленного термином. Дальнейшая работа - это активизация материала путем выполнения упражнений и т. д.

В содержание учебного материала по фонетике должно войти все то, без чего невозможно общение на русском языке. Естественно, что соответствующий материал по русскому языку в русской школе представлен шире, чем в национальной. Однако определенные явления русского языка должны изучаться в национальной школе более детализированно, чем в русской. Так, например, учитывая обязательность простой (СГ — согласный Ч-гласный) структуры слога для родного языка учащихся, недопустимость скоплений согласных, необходимо предусмотреть в учебном материале по фонетике презентацию структуры русского слога. Как словесное представление этого материала, так и орфоэпические упражнения, связанные с артикуляцией необычных для родного языка учащихся скоплений согласных, - избыточный материал при изучении русского языка как родного. Для учащихся же, например, тюркоязычных школ он имеет важное теоретическое и практическое значение.

Итак, методика обучения русскому языку в национальной школе, исключая определение понятий, известных из курса родного языка, и подчас сводя их презентацию к минимуму - названию-термину, в то же время расширенно представляет определенные части учебного материала, выходя за границы материала русского языка, отобранного для русской школы.

Это положение должно найти отражение в учебнике, однако практическая работа может выдвинуть перед учителем необходимость самостоятельной детализации (а в иных случаях - и компрессии) частей учебного фонетико-орфоэпического материала. Здесь открываются возможности творческого подхода для достижения максимальной эффективности обучения.

Вопрос поэтапного распределения фонетико-орфоэпического материала решается следующим образом: расположение кратко, систематически изложенного материала по русской фонетике в начале среднего звена и распределение собственно-орфоэпического мате-

риала по всем классам продвинутого этапа в соответствии с изучаемой лексикой, с грамматическими и стилистическими темами.

Творческой педагогической задачей учителя является неоднократное обращение к орфоэпическому правилу при изучении связанного с ним языкового материала (грамматического, стилистического, орфографического, лексического).

Преодоление орфоэпических трудностей осложняется также живучестью многих акцентных черт в русской речи носителя национального языка.

Исследование речи билингва свидетельствует о трудностях преодоления национального акцента в русской речи даже в условиях русского речевого окружения.

В какой степени возможно приближение к идеальному орфоэпическому уровню? А. А. Реформатский выдвигает следующую задачу: «Надо по-русски произносить так, как произносят сами русские, говорящие на русском литературном языке».

Решение этой задачи в настоящее время для выпускников национальной школы сопряжено со значительными трудностями и зависит от ряда обстоятельств, к числу которых относятся наличие русского речевого окружения, генетическая близость языков, условия сельской и городской национальной школы, качество обучения, индивидуальные возможности учащихся и другие, объективные и субъективные факторы.

Формирование произносительных навыков при обучении русскому языку в национальной школе — процесс, неразрывно связанный с формированием навыков аудирования. Эти два процесса, параллельно возникающие и развивающиеся, имеют свои специфические черты и лингводидактические проблемы.

Практика показывает, что учащиеся, «обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи».

Работа над правильным произношением без учета особенностей восприятия звуков изучаемой речи обречена на неудачу, во всяком случае, на долгий и неэкономный путь к желаемому результату, ибо «фонетическая система родного языка в такой мере воздействует на восприятие звуков чужой речи, что в большинстве случаев неверными оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении».

Ввод звукобуквенных единиц на начальном этапе, а также звуковое воплощение функционально значимых единиц языка на продвинутом должны быть обязательно связаны с выработкой адекватного слухового восприятия, с неременным различением на слух всех функционально значимых единиц, иначе говоря, с известной выработкой фонологичности речевого слуха. Педагогическая практика учителя русского языка в национальной школе богата примерами слуховых аномалий: неразличение твердых и мягких, звонких и глухих,

уподобление ы — и, ф — п, в — у и т. д. Случаи неразличения звуков, подгонки звуковых воплощений функционально значимых единиц русского языка под звуки родного являются проблемами универсальными, общими для всех национальных школ. Меняется в разных школах лишь наполняемость их, конкретное материальное содержание, проблема же, как таковая, остается. Отсюда — неправомерное уподобление восприятия речи на изучаемом языке восприятию речи на родном.

Как в практических пособиях и учебниках, так и в научно-методических исследованиях представлены в основном артикуляционные проблемы. Акустический аспект остается в стороне.

Учитель русского языка в национальной школе должен максимально серьезно и творчески подойти к выработке навыков аудирования для решения артикуляционных проблем. Так, например, входящие в состав класса звонких — глухих, твердых — мягких согласных пары объединяют единицы, минимально отличающиеся друг от друга. К акустической характеристике твердо артикулируемого согласного добавляется лишь один элемент — мягкость, и эта разница в один элемент отличает друг от друга все входящие в пары единицы. На группе твердых — мягких согласных, представляемой как единый объект, учащиеся должны научиться слышать мягкость. Таким же образом выделяется звонкость (или глухость, в зависимости от того, какое качество согласных брать за исходное).

Акустическая характеристика претворяется в артикуляционный навык постепенно, даже если она вполне «слышима» для учащегося.

Законы овладения произносительной стороной имеют свою специфику и свои трудности. Однако подготовительная работа по аудированию является серьезным фактором преодоления произносительных трудностей. «Иностранный акцент, — пишет Н. С. Трубецкой, — зависит совсем не от того, что тот или иной иностранец не в состоянии произнести тот или иной звук, а скорее от того, что он неверно судит об этом звуке. И такое неверное суждение о звуке иностранного языка обусловлено различием между фонологическими структурами иностранного и родного языков».

При выработке акустико-артикуляционных навыков различения звуков русского языка уместно открытое сопоставление подгрупп согласных русского и национального языков.

Подгруппы согласных национального языка, идентичные подгруппам русского языка (например, по признаку звонкости-глухости), являются удобным методическим объектом для сравнения наполняемости, обнаружения особых пар или членов пар в изучаемом языке и для тренировки восприятия их на слух и артикуляции. В этом случае акустико-артикуляционные проблемы, естественно, не стоят особо остро, поскольку основное — уме-

ние артикулировать звонкость-глухость — усвоено и переносить его на звук (добавляя глухость или звонкость) — относительно просто достигаемая задача.

Гораздо более сложной лингводидактической задачей являются акустико-артикуляционные проблемы подсистем согласных, не имеющих аналогов в национальном языке. Так, усвоение русских твердых — мягких согласных учащимися, в родном языке которых это различие не является функциональным, представляет большие трудности. Здесь методически целесообразным представляется сопоставление с подсистемой согласных родного языка учащихся, члены которой различаются по иному дифференциальному признаку. Сопоставляются в результате не отдельные звуки двух языков, а дифференциальные признаки, имеющие в этих языках функциональное значение. В этом случае открытое сопоставление двух языков с анализом и орфоэпическими упражнениями представляется целесообразным. «Прислушивание» к своему языку, умение увидеть в парах подсистемы согласных то, что различает входящие в них единицы, несомненно, работает на усвоение русского языка, на понимание твердости-мягкости как учебного объекта и самостоятельной учебной единицы.

Такая детализация необходима. Учащиеся начинают понимать (и учителю надо в этом им помочь), что в русском языке твердость-мягкость является различительным признаком для групп согласных. Они сосредоточивают усилия на различении твердых и мягких согласных и добиваются желаемого результата в усвоении их артикуляции.

Методические проблемы акустической фонетики распространяются не только на артикулирование отдельных звуковых единиц, но и на их сочетаемость. Привычное к определенным звукосочетаниям ухо по-своему трактует как сочетания согласных и гласных, так и слоговые структуры изучаемого языка в целом (например, неумение слышать сочетания согласных вообще, подгонка этих сочетаний под группы, встречающиеся в родном языке).

В отобранном учебном фонетико-орфоэпическом минимуме предусмотрены аномалии такого характера, составлен словарь групп согласных (на материале лексического минимума), выделены вопросы структуры слога, сочетаемости звуков внутри слогов.

Эта общая ориентация должна дополняться конкретным материалом, с которым учитель русского языка в национальной школе сталкивается повседневно. Акустические стереотипы родного языка становятся причиной артикуляционных отклонений, поскольку в восприятии речи существует мощный механизм предвосхищения. Он срабатывает по получении определенного речевого сигнала в соответствии с нормами родного языка, и тогда учащиеся «слышат по-своему» даже многократно повторяемый речевой отрывок. Речью учащегося управляют сложившиеся произносительные механизмы родного языка и после того, как он научится правильно слышать речевой материал.

Но работа по аудированию заложит основы правильного произношения, а оно, в свою очередь, скорректирует аудирование.

Акустические проблемы обучения правильному произношению в учебниках русского языка для национальной школы могут быть учтены лишь в общем виде. Очень большая часть этой работы зависит от творческой деятельности учителя. Ему необходимо постоянно заострять внимание обучающихся на тех артикуляционных чертах, которые не улавливает слух учащегося, подчеркивать, что кажущиеся незначительными и потому не воспроизводящиеся дополнения к обычной артикуляции имеют функциональное значение в изучаемом языке. Это обстоятельство отмечал Л. В. Щерба: «Надо помнить, что ухо учащегося глухо к иноязычным «тонкостям», и, только особенно подчеркивая эти тонкости, можно привлечь к ним внимание учащихся и вызвать подражание».

Взаимосвязь акустико-артикуляционных проблем можно показать на всем учебном материале по фонетике. Главное — учитывать необходимость работы по выработке адекватного восприятия речи, памятуя, что «слуховые, речедвигательные и зрительные ощущения при ведущей роли слуховых ощущений составляют первый этап восприятия звучащей речи».

В пользу важности учета акустического фактора в практической работе свидетельствуют также выводы Поливанова Е. Д.: «Неумение дифференцировать две фонемы представляет больше трудностей в школьном обучении, чем неумение артикулировать определенный звук изучаемого языка. Таковы факты. Вытекающий из них практический вывод достаточно прост: нужны преимущественно акустические упражнения, имеющие целью приучить к слышанию и различению звуков...» И еще: «...упражнения акустические должны занять не менее, если не более времени, чем упражнения артикуляционные...».

Таким образом, двухсторонность речевого акта и первичность слухового ощущения по отношению к артикуляционному отмечается в работах по физиологии звуков, по лингвистике и по методике.

Отработка навыка слушать и слышать закладывает фундамент правильного артикулирования русской речи в национальной школе.

В отличие от методики преподавания русского языка как родного, в национальной школе группы согласных являются учебными орфоэпическими единицами. Если сама возможность сочетания согласных исключена для родного языка учащихся, то надо специально подчеркнуть эту особенность изучаемого языка. Если же консонантные сочетания в родном языке принципиально допустимы, то методические усилия направляются на орфоэпическую практику по усвоению артикуляции конкретных консонантных групп в изучаемой русской лексике.

Слог русского языка, таким образом, предстает сквозь призму некоторых национальных языков как специфическая структура, допускающая определенные сочетания начальных и конечных согласных.

Акустико-артикуляторной проблемой русской слоговой структуры является формирование умения воспринимать и воспроизводить начальные сочетания согласных (а также сочетания согласных в границах фонетического слога) как «чистые», без вставных гласных, и артикулировать чистый консонантный исход слова.

Практика обучения русскому языку в национальной школе выдвигает задачу выбора основной фонетико-орфоэпической учебной единицы, в рамках которой изучаются фонетические явления языка и отрабатываются орфоэпические навыки.

Представляется необходимым всю фонетико-орфоэпическую работу в школе строить в границах значимых единиц — слов, словосочетаний, предложений.

Целесообразно отказаться от имеющей еще хождение слоговой методики. На слоге как учебном объекте трудно сосредоточить внимание учащегося, так как отдельно взятый слог, не соотносящийся с самостоятельным значением и воспринимаемый как бессмысленный набор звуков, уступает самостоятельному слову.

Как минимальная единица, в границах которой наблюдаются основные фонетические и фонологические закономерности языка, слоги, естественно, являются необходимой учебной единицей, но из дидактических соображений удобно выбрать из слоговых структур односложное слово. В этом случае структура учебной единицы предельно проста и аналогична структуре отдельного слога.

Большая эффективность обучения на лексическом материале подчеркивается даже в практике обучения взрослых учащихся, студентов: «...всегда предпочтительнее давать фонетические упражнения на материале слов, это повышает и заинтересованность студентов в чисто фонетической работе и позволяет наглядно убедиться в словоразличительных функциях фонем и их признаков». Отказ от слоговой методики еще более целесообразен в школьной аудитории.

На материале односложных слов надо начать презентацию функционально значимых единиц языка — фонем, реализующихся в звуках речи. Это может привести в ряде случаев к выходу за пределы лексического минимума для полного представления всего фонетического материала.

Методические проблемы дву- и многосложных слов дополняются новым аспектом — акцентологическим.

Природа русского словесного ударения очень сложна. Его разноместность и подвижность, наличие альтернативных вариантов акцентного оформления совпадающих по звуко-

вому составу слов, трудности классификации и описания смещения ударения в разных формах одного и того же слова, отсутствие критериев для определения места ударения в исходной форме слова (существительное в именительном падеже, глагол в инфинитиве и т. д.) не позволяют вооружить учащихся четкими знаниями и умениями определять место ударения и его движение в словах русского языка. Акцентологические единицы — дву- и многосложные слова — воспринимаются, фактически, как отдельные фонетические единицы, которые соотносятся с разными «акцентными кривыми». Разумеется, усвоение огромного материала акцентологического оформления слов — очень трудоемкая и сложная проблема для изучающих русский язык учащихся национальной школы. Акцентологический материал, вводимый вместе с усваиваемой лексической единицей, должен быть обеспечен адекватным восприятием, возможностью воспроизведения, а также закреплён достаточной повторяемостью. Нецелесообразно представление учащимся сложных закономерностей движения ударения в изучаемой лексике.

«Единый фонетико-орфоэпический минимум» предлагает сгруппированную по количеству слогов и ударному слогу лексику как учебный и справочный материал.

Учащиеся некоторых национальных школ помимо обычных трудностей усвоения русской акцентологии испытывают трудности, связанные с фиксированным, стабильным ударением в родном языке, падающим на определенный слог слова. В этих случаях учебная языковая теория особо выделяет разноместность и подвижность русского ударения, а на речевую практику приходится разрешение многочисленных трудностей, связанных с выделением в качестве ударных непривычных для родного языка слогов.

Специфические трудности артикуляции ударных и безударных гласных в русском языке по-разному преломляются в русской и национальной школе.

Если близость к графической форме и чистая, нередуцированная артикуляция некоторых безударных гласных характеризуют только речь носителей некоторых русских диалектов (оканье), то для методики русского языка в русской школе в целом проблемой является чрезмерная редукция гласных, сведение безударных редуцированных к нулю.

В национальной школе серьезной методической трудностью является обучение редуцированию — умению подвергать количественным и качественным изменениям безударные гласные. Специальная отработка этого умения в соответствии с идеальным русским произношением на начальных этапах изучения языка нецелесообразна. Необходима самая общая ориентация на редуцирование без выделения разновидностей редуцированных в разных по отношению к ударному слогам слова. Приближение к речевой норме совершается постепенно, и близость к орфографическому облику артикулируемых гласных определенное время может быть использована для закрепления орфографических знаний.

В национальной школе детализация типов редуцированных только неоправданно усложнит учебный материал. Многие трудности редукции безударных гласных будут разрешены после преодоления темпового барьера.

Между тем преодоление этого барьера в значительной мере обеспечивает разрешение многих методических задач русского вокализма и консонантизма. Некоторые случаи стойкой орфографической, близкой к письменному образцу, артикуляции основаны на замедленном темпе речи. Несомненно, с ускорением темпа должна приблизиться к нормальной артикуляция, например, ассимиляции согласных, конечной глухости звонких, слитности частей фонетического слова и т. д.

Лекция 8. Методика преподавания фонетики и орфоэпии в национальной школе (продолжение)

Обучение русскому ударению. Типология произносительных ошибок учащихся, вызванных интерферирующим влиянием родного языка. Характер и типы фонетико-орфоэпических упражнений. Обозначение ударения в учебных текстах.

Просодические характеристики слова являются камнем преткновения при овладении русским языком.

Трудности на уровнях языка и речи обусловлены большой функциональной нагрузкой словесного ударения в системе русского языка, принадлежностью изучаемого и родного языков к разным генеалогическим группам, сложностью и малой изученностью процессов, связанных с взаимодействием акцентологических систем при билингвизме. Исследование двуязычия неизбежно упирается в решение вопросов психологического характера:

1. Как воспринимают носители русского языка словесное ударение других языков, имеющих иные формы выражения?
2. Какие акустические факторы в языковом мышлении русских ассоциируются с представлением об ударности?
3. Как воспринимают русское ударение носители туркменского языка?

Ценные идеи в аспекте данной темы содержатся в работах выдающегося ученого - полиглота Е. Д. Поливанова, который писал, что у представителя каждого языка элементарные фонологические представления, в том числе и акцентуационные, тесно ассоциируются с актами восприятия слышимой речи. Слыша чужое незнакомое слово, каждый пытается найти в нем комплекс (т. е. последовательный ряд) своих фонологических представлений, разложить на свои фонемы и даже сообразно своим, присущим родному языку законам сочетаний фонем. Расхождение между восприятием и фонологическим представлением данного слова в языке говорящего может распространяться как на качественную характеристику отдельных фонетических представлений, так и на число фонем, находимых в данном комплексе (слове). В русском языке ударение неразрывно сопровождается удлинением ударенного гласного (в качестве вторичного признака его ударности), т. е. каждый ударенный гласный оказывается более долгим, чем неударенный, приблизительно в полтора раза. Самостоятельного (не вторичного, а самодовлеющего) представления долгих и кратких гласных русский язык не имеет, поэтому ударение ассоциируется в русском языковом мышлении с представлением ударности и, конечно, силовой ударности данного гласного (ибо только силовое, экспираторное ударение и известно русскому языку). Звуковосприятие носит субъективный

характер и различно у представителей разных языков. Субъективность и различия в восприятии одного и того же звуко-комплекса зависят от языковых навыков, приобретенных каждым индивидуумом в процессе усвоения его материнского (родного) языка. Как показывают наши наблюдения, носители русского языка, привыкшие, по определению Е. Д. Поливанова, к экспираторным количественным признакам ударяемости, не замечают туркменского ударения, поскольку оно имеет иные фонетические формы выражения и как следствие этого иные критерии различения ударности. Долгий же гласный и в этом случае ассоциируется с представлением об ударности на основании его сходства с длительностью ударного гласного русского языка.

Например, во фразе: *Олег отлично учился* с самого начала обучения в произнесении учеников-туркмен эффект русского ударения возникает на втором слоге от конца слов и при совпадении с нормами изучаемого языка дает правильное произношение: *отлично учился*, однако в имени *Олег* удлинение гласного этого же по порядку слога, воспринимаемое русскими как ударение и не совпадающее по месту расположения с нормой, звучит как ошибочное произношение «*Олег*». Ударения родного языка на первом слоге от конца слов, как и в других случаях, обычно не заметны.

Ударные гласные русского языка воспринимаются туркменами как долготы. Об этом свидетельствует их графическая передача удвоенными буквами в русских и интернациональных словах, вошедших в туркменский лексикон через русский язык

Как видно, представления об ударности и языковом мышлении носителей обоих языков не адекватны. По-видимому, это обусловлено тем, что долготность и напряженность— доминирующие факторы восприятия русского ударения— в туркменском языке с ударностью слога так тесно не связаны.

Бинарное сопоставление особенностей словесного акцента по общим, наиболее часто проявляющимся в речи характеристикам может не только подтвердить правомерность высказанного суждения, но и выявить благоприятные и затрудняющие факторы в обучении русскому ударению. Словесное ударение обоих языков относится к динамическому, силовому, экспираторному.

В обоих языках ударение — признак слова; в русском — индивидуальный признак каждого отдельно взятого слова в силу разноместности, в туркменском — общий признак благодаря фиксированному месту ударения (обычно на последнем слоге).

Основная функция ударения в современном русском языке — это функция единства слова. В туркменском языке такой функцией обладает сингармонизм, ударение — показатель границы слова.

В русском языке гласный ударного слота и весь ударный слог, как правило, обладают резко выраженным акустическим эффектом, который усиливается за счет контраста с нечеткими, невнятными безударными слогами. Ударный слог как бы противопоставлен неударным и поэтому воспринимается ярко, рельефно. В туркменском языке ударный слог по своим акустическим свойствам по сравнению с неударными не выделяется.

Резкая центрированность русского ударения приводит к редукции безударных гласных. В туркменском языке редукция неударных гласных не наблюдается: гласные звуки независимо от ударного или неударного положения сохраняют качество, присущее данной фонеме.

На основании сопоставления природы русского и туркменского ударения по таким признакам, как долготность, повышение тона, интенсивность можно прийти к выводу, что словесный акцент обоих языков имеет различные способы выражения.

В русском языке ударный гласный и весь слог чаще долг, в туркменском — чаще краток. В русском языке тон не входит в природу ударения, это сопутствующий, необязательный компонент. В туркменском — таким признаком является долготность, движение основного тона — акустический фактор восприятия гласного как ударного.

Сопоставление по интенсивности не вскрывает специфичность или тождественность словесных акцентов, поскольку в литературе существуют противоположные мнения об участии этого компонента в создании эффекта ударности как в русском, так и в туркменском языке.

Фонетическая, природа ударного слова в сопоставляемых языках различна, в определенном смысле несоизмерима, а по такому признаку, как количество (долгота — краткость), несовместима, неналожима вовсе. Поскольку в туркменском языке отсутствует редукция, просодические характеристики слова разнозначны, не адекватны не только по способам реализации, но и по степени ударности и безударности. Общность проявляется в том, что ударение обоих языков (в туркменском — вместе с долготами) участвует в ритмической организации слова.

Эти выводы носят односторонний характер, поскольку не все особенности звучащей речи, прежде всего словесное ударение, доступны измерению.

Напряженность произношения слога, не менее важный акустический фактор восприятия русского ударения, ощущается непосредственно только говорящим, и с помощью приборов фиксирована быть не может. Напряженность произносительного аппарата вызывает замедленность артикуляции, большую ее полноту и тщательность, в результате чего происходит увеличение интенсивности одного из основных факторов слухового впечатления громкости. Следовательно, восприятие выделенности слога за счет артикуляторной напря-

женности определяется сложным взаимодействующим комплексом таких компонентов, как интенсивность, долготность, громкость, четкость, которые в свою очередь могут косвенно свидетельствовать о присутствии в речи этого акустического фактора русского ударения.

Представляет интерес вопрос о влиянии ударного слога на предударный (также фиксированный) в туркменском языке. В ритмических словах такого типа, как ка:-ка:—отцу, ма:ма: — бабушке, долгие гласные которых находятся в одинаковых фонетических позициях, гласные предударного слога более длительны и интенсивны, чем гласные ударного слога, высота же основного тона выше у гласного ударного слова. В двухсложных словах с обоими краткими гласными «звуки, стоящие до ударного гласного, произносятся более интенсивно, четко. Это влияет на увеличение длительности звуков» (имеется в виду длительность согласных).

По-видимому, таков же характер корреляции между ударным и предударным слогами и во всех других словах, имеющих разные в наборе по количеству (долготности) гласные, поскольку ударение в туркменском языке — общий признак слова, а его «недолготная» фонетическая природа предопределяет контрастность рядом стоящего слога.

В предударном слоге обычно расположены первичные долготы двусложных слов, а также вторичные долготы, связанные с образованием ряда грамматических форм, например форм родительного и винительного падежей.

Вероятно, поэтому в словаре 1929 г. слово самовар записано семааваар, где не только долготность русского ударного гласного а, но и удлинение предударного (под влиянием родного языка) передано удвоенными знаками. В русском языке соединительная гласная о обычно бывает безударной. В слове магазин — магаазын во втором слоге от конца слова гласный а передан также удвоенными знаками. Возможно, в этом случае тенденции туркменского языка совпали с распространенным неправильным произнесением самих носителей русского языка «магазин».

По нашим наблюдениям, в речи детей-туркмен именно на втором слоге от конца слова чаще возникает эффект русского ударения, создавая как устойчивое правильное произнесение при совпадении с нормами, так и ошибочное при расхождении с ними (например, нарушения норм словесного ударения, фиксированные в экспериментах, в речи учащихся III—V классов: «река», «берега», «по местам», «цветы», «перо», «руководителей», «богатырь», «нужна», «широка», «велика», «одного», «этого», «лети» и в других словах).

На втором слоге от конца за счет корреляции между ударным и предударным (также фиксированным) слогами туркменского языка и позиционного размещения долгот возникают наиболее благоприятные условия для создания эффекта русского ударения — преобладание по длительности, напряженности, четкости, интенсивности, громкости (не

обязательно в полном наборе перечисленных признаков). Очевидно, второй слог от конца слова, а не последний (носитель основного туркменского ударения) по своим акустическим свойствам и впечатлению наиболее близок к русскому ударному слогу.

В создании эффекта ударности в русской речи учеников-туркмен участвуют факторы сегментного характера: структура слога, качество фонем, их комбинаторная обусловленность. По последним данным, и сами русские в определенных ситуациях пользуются только сегментными характеристиками для определения места ударения.

В замкнутом слоге может возникнуть четкость, которая воспринимается как выделенность слога, за счет напряженности произнесения самих согласных при меньшей или равной длительности гласных. По-видимому, согласные туркменского языка более напряженные, поскольку их артикуляция отличается значительной протяженностью по сравнению с артикуляцией согласных русского языка.

В словах *порох, топот, омут, обоз, окунь* в произнесении детей второй слог от конца слова часто произносится длительно, между тем напряженность, возникающая в последнем слоге за счет согласных замкнутого слога при меньшей длительности гласного этого слога (долготные о, у в основном употребляются в первых слогах), создает впечатление ударности. Воспринимается как «порох», «омут», «окунь». В слове *этот* в произнесении детей оба гласных краткие ([э] — практически всегда краткая фонема, долготное о не может быть в позиции последнего слога). Слово звучит укороченно. Эффект выделенности слога, производящий впечатление нерезко выраженной ударности, образуется в замкнутом последнем слоге за счет артикуляторной напряженности двух взрывных согласных. Слышится как «этот». Эти наблюдения соответствуют тенденциям, имеющим место в речи самих носителей русского языка. В экспериментальных исследованиях фиксируются случаи, когда длительность безударных гласных превышает длительность ударных, иногда наблюдается равенство по длительности, а также отмечается, что превышение по длительности ударного гласного над безударным не является единственно возможным и решающим признаком при определении места ударения. Тоновые моменты, возникающие под влиянием фонетической природы ударения туркменского языка, в некоторых случаях также выступают как дополнительные акустические средства, подчеркивающие ограниченность последнего замкнутого слога от предыдущего.

Специфичность восприятия ударения в русской речи учеников-туркмен проявляется и в том, что при нередуцированном произнесении прочих слогов слуховое ощущение противопоставленности, фонетической неравноценности, неоднородности одного из слогов, к которому приучено ухо носителя русского языка, в какой-то мере восполняется тоновыми моментами в сочетании с отмеченными особенностями замкнутого слога. Возможно, в силу

этого обстоятельства в последнем замкнутом слоге возникает эффект русского ударения, несмотря на то что фонетическая природа словесного акцента в сопоставляемых языках, как это было отмечено выше, по своим ведущим компонентам различна.

В позиции последнего открытого слога тоновость и напряженность ощущаются реже и менее заметно. Очевидно, в последнем открытом слоге потенциальные возможности выделенности слога как ударного в русском языке уменьшаются, поскольку этот слог бывает настолько краток в туркменском языке, что возможно его усечение, о чем свидетельствует форма заимствованных из русского языка слов. Например:

газет — газета, машин — машина, одеял — одеяло, анкет — анкета, минут — минута, пружин — пружина.

Вследствие краткости второй слог по контрасту воспринимается длительным, поэтому на нем с точки зрения русского речевого слуха возникает ударность. Например, фиксированное ударение в речи детей: «была», «лоза», «дуга», «оса», «доска», «рука», «икра».

Если же в открытом последнем слоге оказывается долгота (фонема [э], произносимая при чтении орфографического я), эффект ударности может возникнуть и на этом слоге. Например, фиксированное ударение в речи учащихся:

«мая», «апреля», «Володя», «доля», «сегодня». Но такое произнесение наблюдается реже, чаще в отмеченных словах возникает ударность на втором слоге от конца («земля», «семья», «заря»).

По-видимому, в туркменском агглютинативном языке, не имеющем редукции безударных гласных в обычном понимании слова, слог как произносительная единица в составе слова более индивидуализирован, а поэтому его характеристики — долготность, напряженность — проступают в речи явственнее, отчетливее.

По нашим наблюдениям, и нормативное и ошибочное акцентирование русской лексики учениками-туркменами проявляется весьма стабильно независимо от степени знакомства со словом, т. е. от факторов частотности употребления его в речи самих русских или же в учебных текстах.

Это дает основание считать, что эффект ударности в русской речи учеников возникает автоматически в силу совпадения отмеченных фонетических тенденций суперсегментного и сегментного уровней родного и изучаемого языков. Машинальность в постановке ударения, а также отсутствие редукции заставляют обращаться к термину «эффект ударения», поскольку речевым навыком осознанного воспроизведения русского ударения, навыком его постановки в любом слове в соответствии с присущим каждому слову индивидуальным ритмическим рисунком обычно учащиеся-туркмены не владеют.

Долготность и напряженность слога - равнодействующие силы, которые непроизвольно в речи учащихся часто возникают на втором слоге от конца слова, особенно если последний слог открыт, и в сторону последнего слога, если он закрыт. Например, фиксированные ударения при чтении изолированных слов.

Важно отметить, что в самой системе туркменского языка есть факторы, которые могут быть квалифицированы как создающие трудности, а также благоприятные для овладения русским ударением.

К первым относятся:

а) разные формы выражения ударности, «несоизмеримость» фонетической природы словесного акцента и его ведущих компонентов (долготное, нейтральное — в русском; не долготное, тональное — в туркменском);

б) отсутствие редукции в туркменском языке в общепринятом русском понимании. Явление редукции учащимся-туркменам объяснить труднее, чем качество ударного слога и его месторасположение;

в) отсутствие идентичности в языковой значимости словесных акцентов. Связь ударения с семантическим уровнем обычно от учащихся ускользает. Поскольку непроизвольно возникает правильная постановка ударения, его размещение в случае нарушения норм изучаемого языка не привлекает внимания детей. Они не замечают необходимости его нормативной постановки в таких случаях, как *нет дела и большие дела, солнце село и село и город* (произносят в любых случаях только *дела, село*).

Ко вторым следует отнести:

а) наличие долгот (особенно фонематических), которые обеспечивают сравнительно правильную фонацию ударного слога;

б) напряженность, четкость, преобладание по длительности, громкости, интенсивности (не обязательно в полном наборе признаков), возникающие во втором слоге от конца слова как результат корреляции ударного и предударного слогов, ударности и безударности, а также позиционного размещения долгот;

в) напряженность, проявляющаяся в замкнутом слоге за счет его структуры и свойств согласных фонем;

г) тональные моменты, комбинаторные свойства гласных и согласных являются дополнительными усиливающими моментами в создании эффекта русского ударения;

д) участие словесного ударения (вместе с долготами) в ритмике слова.

Обобщение эмпирических наблюдений и обсуждение экспериментов позволяют сделать лингводидактические выводы.

1. При постановке русского словесного ударения прибегать к аналогии с ударением туркменского языка нецелесообразно, так как словесные акценты сопоставляемых языков по функциональной нагрузке и акустическим способам выражения во многом не совпадают. На размещение места ударения в русской речи детей-туркмен оказывают влияние факторы суперсегментного, сегментного уровней, вся фонетическая система родного языка, а также неадекватное представление об ударности в языковом мышлении русских и туркмен.

2. Для сравнения более оправдано сопоставление русского ударного слога с долготами туркменского языка, особенно фонематическими. Например:

даш , (да : ш) — камень бар (ба : р) — есть, имеется пил (пи : л) — лопата бил (би : л)
— поясница

даш — далеко

бар — ступай, иди

пил — слон

бил—знай

Дети не только быстро схватывают, как должен звучать ударный слог в изучаемом языке (более долготно), но и, самое главное, начинают постигать коммуникативную значимость русского ударения. В их сознании утверждается мысль: произнесение ударного слога, на том месте, где это принято, необходимо для того, чтобы быть правильно понятыми.

Обусловленность месторасположения русского словесного ударения (эффекта ударности) в речи учеников-туркмен факторами фонетической организации слова: количество слогов, структура, слога и набор входящих в него фонем, особенно открытость—закрытость последнего слога и др.— дают основание дифференцировать учебную лексику:

а) Наиболее легкими для освоения русского словесного ударения являются слова с ударением на втором слоге от конца слова, если последний слог открыт. Например:

парта, карта, мама, рана, лето, пропела, не успела. Для первоначального знакомства следует брать слова именно этого типа, так как они сразу обретают в произнесении учеников верное звучание.

б) Более трудными для усвоения являются слова с ударением на последнем слоге. В этих словах возникает эффект ударности, если последний слог замкнут. Например: пузырь, навес, этап, готов, муравей. В словах этого типа возможны колебания в сторону второго слога от конца слова.

в) Трудными для освоения являются слова с последним открытым слогом, с ударением не на втором слоге от конца слова. Например: доска, нога, рука, голова, волосы, медленно, холодно, стрекоза, нужда. Работа с этими словами осложняется еще и тем, что они в силу общеупотребительности, конкретности и возможности прямого перевода обычно быстро за-

поминаются. Создается иллюзия легкости их осмысления. В таких словах часто фиксируются нарушения норм русского словесного ударения. Возникает туркменский акцент при овладении русским словесным ударением, который на более поздних этапах обучения поддается коррекции только в результате большого внимания к произносительным навыкам.

Методика преподавания русского языка в национальной школе, как и ее частная проблема — методика обучения фонетике русского языка в национальной школе, характеризуется рядом особенностей, выделяющих ее из единства составляющих, объединенных под общим названием «Лингводидактика».

Специфика ее связана, в первую очередь, с условиями контактирования двух языков (при обучении фонетике и орфоэпии — фонологических систем, артикуляционных укладов (орфоэпических норм) — русского и родного языков учащихся в рамках школьного обучения. Это контактирование является источником специфических отклонений в русской речи учащихся национальной школы. Отсюда — необходимость учета системы родного языка, а также использования в качестве опоры знаний по учебному предмету «Родной язык» и сложившихся речевых (произносительных) навыков.

Сформировавшиеся языковые представления и речевые навыки, оказывающие определенное тормозящее влияние на усвоение учебного материала по фонетике русского языка, не могут быть оценены однозначно, лишь как отрицательный фактор. Они могут и должны быть использованы как опора не только при наличии языковых и речевых общностей, но и при усвоении специфического материала. Учитывая важность преодоления влияния фонетических знаний и орфоэпических умений по родному языку на усвоение русского, учитель должен в то же время руководствоваться указанием Л. В. Щербы об опоре на родной язык при изучении иностранного в школе. Оно распространимо и на изучение русского языка в национальной школе, во время которого также происходит контактирование двух языков. Речь идет о том, что для достижения успеха в изучении языка «естественно попытаться сделать из родного языка не врага, а друга и помощника. И это вполне возможно, если... дети начинают уже более или менее сознательно относиться к явлениям родного языка».

Учет произносительной интерференции, средств профилактики и преодоления произносительных ошибок нерусских учащихся в самом общем виде осуществляется при определении содержания учебного фонетико-орфоэпического материала на основе учета специфики русского языка. Это позволяет выделить основной учебный фонетико-орфоэпический материал с ориентацией на любого нерусского учащегося, иначе говоря, выделив все наиболее характерное для данного уровня языка предусмотреть все возможные языковые и речевые трудности: и подготовить условия для их предупреждения.

Несомненно, даже при самой точной ориентации на определенную национальную школу, программа и учебник по русскому языку не могут учесть и отразить все возможные фонетико-орфоэпические расхождения между изучаемым, русским, и родным языком учащихся. В еще большей степени частности не найдут отражения в программе и учебниках общей ориентации на нерусские языки. Учитель русского языка каждой национальной школы, преподающий в классах продвинутого этапа, должен владеть обоими языками — русским и родным, во всяком случае, уметь правильно определять, предвосхищать возможные орфоэпические аномалии и направлять усилия на их преодоление. В педагогической практике такие непредусмотренные трудности особенно велики в тех национальных сельских школах, в которых приходится считаться с фонетико-орфоэпическими особенностями местных диалектов.

Учет интерферирующего влияния родного языка сопровождается вводом и активизацию всего учебного фонетико-орфоэпического материала, начиная с первых артикуляционных опытов и установления звукобуквенных соответствий. Ввод фонемных оппозиций, слоговых структур, акцентуационных моделей, орфоэпических норм может быть методически эффективным лишь при условии учета возможных орфоэпических трудностей и при разработке методов их преодоления. Такого рода трудности могут быть связаны с отсутствием в системе родного языка фонем и их звуковых реализаций, различающихся по тому или иному признаку; с разной наполняемостью класса фонем, различающихся по общему дифференциальному признаку в русском и родном языках; с различиями в слоговой структуре и отсюда — с разными условиями артикуляции, например, сочетаний согласных или конечного согласного (неумение артикулировать закрытый слог, огласовка конечного согласного); с различиями в структуре слова, подчиненностью структуры слова закону сингармонизма и переносом этого качества в артикуляцию русского языка; с различиями акцентологического характера (стабильность ударения в родном языке и отсюда — неумение редуцировать безударные гласные) и т.д.

Наиболее существенными являются такие ошибки орфоэпического характера, которые приводят к нарушению коммуникации, к замене одной функционально значимой единицы другой. Профилактика, минимизация и полное устранение ошибок такого рода являются первостепенной методической задачей. Ошибки такого характера являются ошибками фонологически значимыми, языковыми, нарушающими коммуникацию: «пил» вместо пыл, «пара» вместо фара, «угол» вместо уголь.

Менее значительны фонетические (иначе речевые) ошибки, не имеющие функционального значения, не нарушающие коммуникацию. Например, твердая артикуляция ч, мягкая — ц, гортанная смычка в артикуляции согласных и т. д. Они лишь в большей или мень-

шей степени нарушают речевую эстетику, и преодоление их определяется большим или меньшим влиянием на эстетическую сторону восприятия речи.

Особое значение для восприятия и активизации фонетико-орфоэпического материала имеет практическая работа. Значительное место в ней занимают специальные упражнения, охватывающие основной учебный материал по фонетике. Необходимость претворения фонетических знаний в автоматизированный навык и выработка умения распространять орфоэпические знания на усваиваемый лексический, грамматический, фразеологический материал определяют специфику фонетико-орфоэпических упражнений.

Применение в практике обучения грамматических и иных упражнений обеспечивает относительную стабильность усвоения определенного материала. Фонетические упражнения на определенном фонетико-орфоэпическом материале бывают практически пригодны каждый раз, когда расширение языкового материала иных уровней снова порождает те же артикуляционные проблемы.

На протяжении всего продвинутого этапа целесообразны упражнения на артикуляцию стечений согласных, отдельных звуков, на различение твердых — мягких, звонких — глухих согласных, на подбор минимальных пар (слов, отличающихся одной фонемной единицей), акцентуационные упражнения, упражнения по определению качества гласного или согласного, находящегося в слабой позиции. В отличие от таких упражнений упражнения на установление звукобуквенных соответствий могут выполняться непосредственно при изучении соответствующей темы. Дальнейшее обращение к таким упражнениям возможно только с целью повторения материала.

Особое значение в практике обучения русскому языку в национальной школе имеют упражнения на аудирование.

В практике обучения языку в школе вообще, русскому языку в национальной школе в частности, большое место уделяется техническим средствам обучения (ТСО). Применение ТСО для совершенствования орфоэпических навыков, развития фонологического слуха учащегося, его артикуляционных умений — перспективная область.

Методическую эффективность многократного прослушивания образцовых записей упражнений и текстов, параллельного артикулирования трудно переоценить. Применение ТСО особенно эффективно при обучении системе функционально значимых единиц языка, воплощаемых в звуках речи (согласные и гласные в сильной позиции), позиционных вариантов, логического ударения, интонации и т. д. Особенностью фонетико-орфоэпического материала, который может быть представлен при помощи ТСО, как и особенностью практического фонетико-орфоэпического материала в целом, является его пригодность в течение всего процесса обучения русскому языку на продвинутом этапе. Орфоэпические навыки, усваи-

ваемые учащимися, должны постоянно закрепляться и активизироваться на изучаемом речевом материале.

Методика русской фонетики в национальной школе решает двухаспектную проблему: «знакомство с элементами фонетики значительно облегчает усвоение произношения».

Усвоение единиц языковой системы и норм функционирования их в речи означает на практике овладение основным строительным материалом языка.

При обучении русской фонетике и орфоэпии особо важно подчеркнуть функциональное значение усваиваемого материала, то, что от замены артикуляции отдельного звука, переноса ударения в слове, логического ударения во фразе, интонационного оформления предложения зависит коммуникативная сторона высказывания. Весь этот материал должен быть представлен сквозь призму родного языка учащихся. Учебная полнота речи, приближенность к норме ни в коем случае не должны допускать коммуникативных нарушений. Это требование должно составить основу обучения произношению.

Умение произносить большинство слов родного языка с правильным ударением свойственно даже дошкольникам. Более того, руководствуясь подсознательными представлениями об акцентных моделях, они произносят ритмически правильно и большую часть новых для них слов. Реальность этих представлений проявляется особенно заметно в детском словотворчестве. Ритмические структуры придуманных детьми слов, например: «вагонята», «выпузырить», «красняк», «пионерчатый», «продаватель», «царёныш», никак нельзя объяснить простым подражанием услышанному. Дети, конечно, не знают, почему они ставят ударение именно так, а не иначе, почему оно падает в одних случаях на приставку, в других—на корень, в третьих—на суффикс. Тем не менее, ударение в этих словах поставлено правильно, придать им иную ритмическую структуру невозможно, так как это противоречило бы реальным акцентным моделям соответствующих рядов слов. Ср.: «вагонята»—гусята, зверята, котята, медвежата; «выпузырить»—выдворить, выкрахмалить, выморозить, вымостить; «красняк» — бедняк, добряк, пустяк, синяк; «пионерчатый» — бревенчатый, ступенчатый, сумчатый, узорчатый; «продаватель» — воспитатель, наблюдатель, основатель, покупатель; «царёныш» — гадёныш, детёныш, зверёныш, змеёныш.

Владение детьми представлениями об общих акцентных признаках, свойственных целым рядам морфологически однородных слов, проявляется и в области словоизменения. Известно, что ребенок "услышав новое слово, начинает по большей части склонять его, спрягать... совершенно правильно», что может быть объяснено только наличием у него представлений о типах словоизменения, об общих признаках каждого типа, в том числе и о его акцентных характеристиках. Эти представления не исключают произнесения отдельных слов с нелитературным ударением, но они обеспечивают практическое владение нормативным уда-

рением основной массы слов и их форм. Именно поэтому ударение не является предметом специального изучения в школьном курсе родного языка. В русской школе оно упоминается преимущественно в связи с некоторыми правилами правописания и используется при этом в качестве известного ученикам явления, служащего средством выяснения или уточнения неизвестного им явления.

Овладение ударением становится учебной проблемой при обучении неродному языку. Сложность этой проблемы обусловлена ограниченностью словаря учащихся и их недостаточной речевой практикой на втором языке, препятствующих усвоению ударения непосредственно «из употребления». Этим определяется ценность любых приемов, способствующих овладению нерусскими учениками русским ударением, в частности приема графического обозначения ударения путем постановки значка ударения над буквами, обозначающими гласные звуки в ударных слогах. Сам по себе этот прием не может обеспечить усвоения учениками ударения, так как оно основывается на слуховом восприятии достаточно большого числа русских слов. Однако при обучении русскому языку нерусских его можно и следует использовать в качестве вспомогательного средства для создания условий, способствующих овладению ударением.

Ударение свойственно только устному слову. Переданное в письменной форме слово не нуждается в значке ударения. Необозначение ударения — это естественная особенность, а не недостаток письменной речи. В обычных условиях графическое обозначение ударения применяется редко: в малоизвестных терминах, названиях: *Другая борзая собака... стремительно бросилась к крыльцу и, подняв правило (хвост), стала тереться о ноги Николая; Ростов... проехал в замке своего эскадрона...*; в омографах, акцентная структура которых не подсказывается контекстом: *Тысячи глаз со всех сторон, ожидая его слова, смотрели на него*. В остальных случаях значки ударения представляют ненужное, лишнее уточнение. В искусственности приема заключается причина его малой эффективности: известно, что у учащихся «часто наблюдаются ошибки при чтении, несмотря на графическую расстановку ударений».

Чтобы повысить эффективность этого приема, школьников необходимо особо готовить к тому, чтобы при чтении они обращали внимание на значки ударения, тренировать их в прямом и обратном «переводе» зрительного и слухового восприятия ударения. С этой целью помимо специальных заданий могут быть использованы и содержащиеся в учебниках упражнения. Во многих из них требуется переписать данный текст или предложения и выделить определенные слова. Выделение обычно производится путем подчеркивания, которое не формирует никаких полезных при изучении языка умений. Вместо подчеркивания можно предложить ученикам выделять нужные слова посредством графического обозначения их

ударения. Выполняя такие упражнения, ученики наряду с заданием по изучаемой теме, дополнительно ищут те места, где следует ставить значки ударения, развивая тем самым умение определять ударный слог и в произнесённом, и в написанном слове. Подобные задания учат школьников замечать обозначенные на письме ударения, руководствоваться ими при чтении.

Эффективность рассматриваемого приема зависит также от правильного выбора слов, ударение которых обозначается графически в учебных текстах. Анализ пособий обнаруживает тенденцию к обозначению ударения всех неодносложных слов в текстах для начального этапа обучения русскому языку и к выборочному обозначению ударения в текстах для старших этапов.

Проставление значков ударения над всеми неодносложными словами иногда приводит к искажению естественной ритмики и логики высказывания. Полное ударение присуще только самостоятельным словам. Служебные и вспомогательные слова безударны или имеют слабое ударение. Расстановка же значков ударения над всеми неодносложными _ словами не учитывает зависимости между ударяемостью и значимостью.

Логическое ударение совпадает с ударением одного из слов предложения, иногда односложного. Расстановка же значков ударения только над неодносложными словами в известной мере «связывает» именно с ними логический центр высказывания, ограничивая интонационные возможности.

При выборочном обозначении ударения слова, над которыми проставляются значки ударения, следует отбирать с учетом конкретных трудностей русского ударения для учеников данной национальности. Например, для учащихся молдавской школы трудны: общие слова, т. е. русские и молдавские слова, одинаковые по происхождению и близкие по значению и звукобуквенному составу, различающиеся в каждом языке местом ударения: адрес (по-молдавски: адреса), библиотекарь (библиотека), воздух (вэздух), комедия {коме-дне}, строфа (строфэ), телевизор (телевизор); слова с конечным ударением (разумеется, когда наличие в слове фонетически выраженного окончания очевидно для учащихся). В молдавском языке ударение падает на окончание только в части глаголов. В молдавском языке нет такой акцентной структуры, как многосложные слова с ударением на удаленном (третьем, четвертом) от конца слова слоге. Разноместность молдавского ударения сочетается с четко выраженным тяготением к позиционной связанности: среди различных акцентных структур, допускаемых акцентной системой языка, преобладает одна структура—слова с ударением на последнем слоге основы. Для учеников молдавской школы поэтому привычно, когда в словах, оканчивающихся на согласный, ударение падает на последний слог, а в словах, оканчивающихся на гласный,— на предпоследний слог; словоформы, представляющие парадигмы с

подвижным ударением. Подвижность ударения наблюдается и в молдавском языке, но конкретные виды подвижности ударения и группы слов, грамматическое изменение которых характеризуется ими, не имеют ничего общего в русском и молдавском языках; сочетания предлогов с существительными и частиц с глаголами, произносящиеся с ударением на служебном слове, например: за руку, на зиму, не был. Переход ударения с самостоятельного слова на служебное в молдавском языке не встречается.

Вопросы для самоконтроля

1. Что входит в содержание методики русской фонетики в национальной школе?
2. Что входит в содержание понятия «фонетико-орфоэпический минимум русского языка» для национальной школы?
3. Какой принцип лежит в основе отбора учебного материала по фонетике?
4. В чем заключается важность системного подхода к языковым единицам изучаемого и родного языков?
5. Что такое фонологичность речевого слуха?
6. Что такое механизм предвосхищения?
7. Что представляют собой учебные орфоэпические единицы?
8. Что общего и различного в русском и туркменском словесных ударениях?
9. Какие существуют ошибки, которые приводят к нарушению коммуникации?
10. Какие типы фонетических упражнений вы знаете? Какие из них применимы к национальной школе?
11. От чего зависит коммуникативная сторона высказывания?
12. Является ли ударение предметом специального изучения в школьном курсе родного языка?

Литература

1. Бакеева Н.З. Методика преподавания русского языка в национальной школе. М., 1986
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. – В кн.: Вопросы фонетики и обучение произношению. М., 1975
3. Брызгунова Е.И. Звуки и интонация русской речи. М., 1977
4. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка. М., 1971
5. Галичинский А.Д. Обозначение ударения в учебных текстах, 1979

6. Гулакян Б.С. Сопоставительная фонетика и обучение русскому литературному произношению в национальной школе. – В кн.: Гулакян Б.С., Каплан И.Е. Вопросы методики обучения русскому языку и литературе в национальной школе. М., 1978
7. Единый фонетико-орфоэпический минимум русского языка для национальной школы. М., 1976
8. Лобчук Е.И. Формирование орфоэпических навыков, 1980
9. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.А.Миролюбова, И.В.Рахманова, В.С.Цетлин, М., 1967.
10. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. Ташкент, 1968.

Лекция 9. Изучение лексики и фразеологии русского языка в национальной школе.

Лингводидактические основы обучения лексике русского языка. Минимизация лексического материала. Активный и пассивный словарь учащихся. Понятие о словарной работе и ее значение. Семантизация слов родного языка. Пути обогащения словарного запаса учащихся. Лексические ошибки в речи учащихся национальных школ. Типы фразеологизмов. Работа по русской фразеологии в нерусской школе. Группы, на которые фразеологизмы разделяются в учебниках. Задачи учителя на уроке и проблемные моменты этой темы. Фразеологические словари.

Словарная работа в национальной школе в связи с практической ее направленностью имеет свою специфику, т.к. цель обучения русскому языку – научить учащихся практическому владению устной и письменной речью, нет надобности и возможности обучать всей русской лексике. При обучении русскому языку в национальной школе необходимо ограничение словаря, научный отбор минимума слов для учебных целей.

Существует ряд вопросов, которые в силу специфики русского и родного языков учащихся требуют к себе серьезного внимания. В первую очередь к ним относится семантическая структура слова. Очень важной проблемой является лексическая сочетаемость. Синонимы и антонимы входят составной частью в обе названные проблемы.

Лексическая система языков, по сравнению с другими уровнями, является наиболее сложной и вместе с тем наименее исследованной. С этим связаны многие трудности лексической работы в национальной школе.

Современная методика преподавания русского языка в национальной школе признает, что трудности усвоения слов, с одной стороны, связаны с особенностями лексической системы самого русского языка, а с другой – со спецификой лексики родного языка учащихся.

Так как слова в русском языке существуют не изолированно, а в связи с другими, то учащиеся изучают лексику во взаимосвязи, в сопоставлении, что облегчает процесс усвоения материала.

В процессе обучения большое место должно быть отведено семантике слов, так как с ней связано правильное понимание слова и употребление его в речи.

Особую сложность вызывают многозначные слова, представляющие собой сложную систему лексических значений.

В смысловой структуре многозначного слова, как правило, различаются основное значение и значение производное. Прежде всего, учащемуся должно быть известно слово в пря-

мом значении, слова в производном (переносном) значении вводятся в речь учащегося позднее.

Работа по обогащению словаря учащихся преследует задачу введения и закрепления в речи не только новых слов, но и новых значений уже знакомых лексем. Нужно учитывать, что не все значения каждого слова должны быть введены в активный словарь учащихся.

При работе над многозначной лексикой учащиеся должны усвоить, что разграничению значений слова способствует контекст. Например, глагол дать в прямом значении «*вручить*» образует словосочетания со словами: *книга, журнал, ключ* и т.д.; выступая в значении «*предоставить*» глагол дать образует сочетания: *дать квартиру, дать возможность* и т.д.

Разные лексические значения слова могут иметь свои грамматические особенности, т.е. различаться наличием или отсутствием у тех или иных грамматических категорий. Например, некоторые переходные глаголы, получая новое значение, становятся непереходными: *брать книгу, ручку; но брать хитростью*; значение глагола зависит от слова, с которым глагол сочетается. Различие может быть в образовании новых видовых форм глагола: *бить стекло, посуду – разбить; часы бьют – пробьют; бить из орудий*.

Важно отметить, что слово в переносном значении может становиться стилистически окрашенным и входить в состав книжных или разговорных средств литературного языка. Так, существительное брат, обозначая сына, - является нейтральным, в значении дружеского обращения к мужчине – разговорным, а в значении «товарищ, единомышленник» (братья по классу) принадлежит к высокому стилю.

При работе над семантикой слова необходимо учитывать и выделять 3 типа лексических значений слов: прямое (номинативное), фразеологически связанное, синтаксически обусловленное.

Номинативное значение во многих случаях совпадает с родным языком учащихся.

Фразеологически связанные значения обычно вступают в связь с небольшим кругом лексики. Глагол *сидеть* в фразеологически связанном значении «подходить к фигуре», сочетается со словами *одежда, юбка* и т.д.

Учащиеся встречаются и со словами, которые имеют синтаксически обусловленное значение: *Дворец – загляденье! Эх ты, шляпа!*

В русском языке выделяется группа слов, объединенных синонимическими связями. Слова-синонимы должны войти на разных этапах обучения и в речь учащихся. В первую очередь вводятся основные синонимы, а затем все остальные (*большой – огромный – громадный*).

В синонимический ряд могут включаться слова и с переносным значением. Например, имя прилагательное *свежий* входит в следующие синонимические ряды: *свежий (мягкий) хлеб; свежая (несоленая) рыба; свежий (прохладный) ветер*.

Существуют синонимы, употребляемые в особой сфере: *темный, смуглый* могут сочетаться с существительным *лицо, кожа*, но прилагательное *темный* употребляется еще со словами: *костюм, волосы*, с которыми прилагательное *смуглый* не употребляется. Таким образом, взаимозамена синонимов наблюдается не всегда.

При работе над антонимами следует иметь в виду, что обычно свойством образования антонимов обладают слова с качественным значением (*высокий – низкий*) пространственные и временные отношения (*близко – далеко; зима – лето*), слова с качественным значением (*много – мало*), слова, обозначающие состояние (*жара – холод*).

В антонимические отношения могут вступать не только слова, но и значения многозначного слова; при этом каждое значение может иметь свой антоним. Например, прилагательное *свежий*: *свежий хлеб – черствый хлеб свежая газета – старая газета*. В отдельных своих значениях слово может не иметь антонимов.

Во многих случаях антонимы образуют сочетания с одними и теми же словами. Например: *большой – маленький дом, стол; высокий – низкий – дерево, температура*.

Сочетаемость антонимов может и различаться: *острый* и *тупой* вступают в связь со словом *нож, угол, ум, боль*, но и со словами: *глаз, запах* сочетается *острый*, а со словами *улыбка, человек* – *тупой*.

Большие трудности вызывают паронимы. Иногда смешиваются слова: *место* и *местность*; *записи – записки* и т.д. Необходима работа по разъяснению семантики паронимов.

Понять значение слов-паронимов помогает их структура, морфемы.

При работе над словом в национальной школе необходимо учитывать специфику родного языка. Учитель должен исходить из того, что расхождения в объеме значений слов в русском и родном языках бывают самыми различными.

В обучении русской лексике важен учет формальной стороны слов русского и родного языка учащегося. Можно выделить две группы русских слов, усвоение которых связано с определенными трудностями: а) слова, отличающиеся по структуре от слов учащихся; б) слова, близкие по звучанию.

В настоящее время можно считать общепризнанным мнение методистов о необходимости лексического минимума при обучении неродному языку.

Необходимость отбора лексического материала диктуется прежде всего целями и задачами обучения русскому языку в национальной школе.

Что касается объема словаря, то методисты считают 3-4 тысячи лексических единиц достаточными для активного владения языком. В единый лексический минимум для национальной школы для усвоения включено 4000 лексических единиц.

Сложен вопрос о качественной стороне лексического минимума. В качестве источников отбора лексики используются:

- частотные словари русского языка
- тематические и краткие двуязычные словари
- словари-минимумы
- лексический список (из словаря Ожегова)

Для отбора лексического минимума были выработаны научно-обоснованные принципы.

При отборе лексического материала для единого словаря-минимума русского языка учитываются лингвистические и дидактические принципы, так как отбор учебного языкового материала, в частности лексического, определяется особенностями как самого предмета отбора, так и спецификой обучения русскому языку нерусских учащихся. Принципы эти следующие:

1. статистический принцип отбора
2. сочетаемость слов
3. словообразовательные возможности слова
4. семантическая ценность слова
5. стилистическая нейтральность слова
6. ситуативно-тематический принцип
7. методическая целесообразность слова

Последний принцип дает возможность координировать лексический минимум с изучаемой грамматикой, словообразованием, фонетикой, орфографией и т.д.

В «Единый лексический минимум русского языка для национальной средней школы» входит лексика, которой учащиеся национальной средней школы должны владеть активно. Однако лексический минимум отнюдь не должен рассматриваться как предел, который нельзя преступать.

Так как в обучении русскому языку в национальной школе важную роль играет учебник, то именно он должен выполнять самые необходимые функции по обогащению лексического запаса учащихся, а, следовательно, в учебниках русского языка и русской литературы лексический минимум должен найти полное отражение. На основе лексического минимума могут быть созданы различные учебные пособия для всех классов национальной средней школы, а также учебные словари всех типов.

В национальной школе при обучении русскому языку наряду с активным владением лексикой предусматривается усвоение учащимися и пассивного словаря.

Активным словарным запасом учащиеся пользуются для выражения своих мыслей (говорение, письмо), слова пассивного словаря помогают им понимать мысли, высказанные другими (чтение, аудирование).

Активный словарь образует ядро словарного запаса учащихся, пассивный дополняет, а при определенных условиях обогащает его. Следовательно, при обучении русскому языку учащихся национальной школы стоит задача не только обогащения их речи активным словарем, но и расширения их пассивного словарного запаса.

В методике преподавания русского языка в национальной школе в настоящее время очень актуальным представляется вопрос о соотношении объема активного и пассивного словаря учащихся.

В методической литературе появляются данные об определении более конкретного объема пассивного словаря учащихся. Так, некоторые методисты считают, что количество слов для пассивного усвоения на начальном этапе обучения должно быть минимальным, так как в этот период создается элементарная речевая база учащихся, которая состоит в основном из активного словаря. Объем пассивного словаря в этот период должен составлять около 20% объема активного словаря.

Особенно интенсивно накапливание пассивной лексики происходит у учащихся на продвинутом этапе. Значительное ее количество составляют слова, встречающиеся в языке художественной литературы.

Для свободного чтения литературных текстов требуется, чтобы общий запас активной и пассивной лексики приближался к 5-6 тысячам слов, т.е. пассивный словарь должен составлять около 30% активной лексики.

Однако проблема пассивного словаря требует более детальной разработки. Вопрос о соотношении активного и пассивного словаря очень важен для составления учебников. Перегруженность текстов лексикой не позволяет уделять должного внимания работе с лексикой для активного усвоения.

Значение и задачи словарной работы в национальной школе определяется основной целью обучения учащихся русскому языку.

Однако к началу обучения русскому языку лексический запас учащихся национальной школы бывает ограниченным. Основная задача заключается в формировании лексического запаса учащихся.

Овладение словом происходит в процессе работы над всеми аспектами слова. В связи с этим под содержанием словарной работы следует понимать систематическое накопление

словарного запаса учащихся, выработку навыков и умений правильно произносить и писать слова, и пользоваться ими в речи.

В методической литературе для национальной школы рекомендуются следующие средства и приемы раскрытия значения слова:

1. наглядная семантизация
2. средства русского языка (включение слова в контекст, подбор синонимов и антонимов)
3. средства родного языка (перевод)

Целесообразно использование не одного приема семантизации, а их комбинирование.

На начальном этапе обучения – значения прямые, номинативные. Наглядность необходима для пояснения многозначных слов. Толкование слов ограничено, т.к. недостаточен словарный запас учащихся.

На продвинутом этапе, когда меняется характер вводимой в практику лексики, меняются и приемы их объяснения. Главными приемами семантизации на данном этапе являются средства русского языка.

Раскрытие значений слов со сложной внутренней формой целесообразно проводить путем толкования средствами русского языка.

Возможны сопоставления слов по аналогии – *машина-машинист*.

Семантизация – это первый этап работы над усвоением и употреблением слов в речи учащимися.

Основными источниками обогащения лексического запаса учащихся национальной школы являются: учебники, пособия по русскому языку и литературному чтению, в которых сосредоточен словарный материал.

Организация работы по обогащению лексического запаса учащихся по учебникам и пособиям происходит целенаправленно:

1. путем чтения текстов и работы по этим текстам
2. путем выполнения различных упражнений

В процессе работы над текстом словарный запас пополняется эпитетами, сравнениями, метафорами и т.п. Попутно должна вестись работа над накоплением пассивного словаря.

Важную роль играет работа со словом с точки зрения их состава, замена слов и словосочетаний другими, близкими по значению, пересказ текста. Наиболее распространенные упражнения: лексические, фонетические, грамматические, упражнения на формирование связной речи.

Самые универсальные – лексические упражнения:

- подбор синонимов (*смелый – храбрый*)

- подбор антонимов (*хорошо – плохо*)
- различение многозначного слова (*завел часы, собаку*)
- на разграничение значений слов, близких по звуковому облику (*прочитать – перечитывать*)

Формирование и обогащение словаря учащихся происходит также при выполнении упражнений, связанных с изучением фонетики, орфографии, грамматики. Материал должен быть подан комплексно.

Накопление лексики посредством образования новых слов должно иметь место при изучении всех частей речи, на всех этапах обучения.

Важным источником обогащения речевой деятельности учащихся является речевая среда, где учащиеся могут общаться на русском языке.

Самые типичные ошибки:

- ошибки, вызываемые перенесением слова родного языка в русский контекст
- ошибки, возникающие при перенесении значений слов родного языка на русские. Это лексико-семантические ошибки.
- ошибки, обусловленные особенностями родного языка, связанные с перенесением в русскую речь сочетаемости слов родного языка.

Среди этих ошибок можно выделить нарушения лексической нормы русского языка:

1. замена одного русского слова другим, частично сходным по фонетическому и графическому облику:
 - а) *«Через окно проходили лучи цвета»* (вместо *света*)
 - б) *«Мы недоверчиво говорили»* (вместо *неуверенно*)
2. использование слова в несвойственном ему значении: *«Киты достигают 20 метров ширины»* (вместо *длины*)

Типичны ошибки с нарушением процесса словообразования («географист», «дружность»).

Как нарушение норм лексической сочетаемости слов следует рассматривать явление плеоназма: *«Рассвело красивый майский утро»*.

Изучение и анализ лексических ошибок дают возможность не только выявлять трудности, вызываемые изучаемым материалом, но и наметить пути их предупреждения и преодоления.

Каждый фразеологизм как языковая единица обладает собственной структурой, отличаясь тем самым от других фразеологизмов в данном языке. С точки зрения собственной структуры любой русский фразеологизм представлен на двух осях:

вертикальной и горизонтальной, а на каждой из этих осей он имеет две стороны: *формальную* и *содержательную*.

На вертикальной оси формальная сторона фразеологизма выражена либо одной формой, например: *сердце не лежит*, либо системой грамматических форм, например: *маячить перед глазами* (-у, -ешь, -ит, -им, -ете, -ат)

Одноформенный фразеологизм:

- наречный
- междометный
- модальный
- союзный

+ большинство предикативных оборотов, например: *почва уходит из-под ног*,
язык хорошо подвешен

Разные формы одного фразеологизма служат для формального выражения связей данного фразеологизма с другими словами в речи.

В этой связи А.Н. Тихонов пишет: «...грамматическое поведение фразеологических оборотов в значительной степени определяется грамматической природой стержневого слова».

Многоформенный фразеологизм:

- глагольный
- именной

+ иногда предикативный фразеологизм

Каждая форма такого фразеологизма распадается на основную и изменяемую части. Смысловая тождественность обеспечивает грамматическое единство. В русском языке исходной формой является Им. п., ед.ч. у субстантивных фразеологизмов,

Им. п., ед.ч., м. р. у адъективных фразеологизмов, инфинитив у глагольных, например:

основная часть	изменяемая часть
капли в рот не бр-	а -ть
капли в рот не бер-	у
капли в рот не бер-	ешь
капли в рот не бер-	ёт
капли в рот не бер-	ёте
капли в рот не бер-	ут
капли в рот не бр-	ал
капли в рот не бр-	ал -а
капли в рот не бр-	ал -и

Многоформенные фразеологизмы:

фразеологизмы с

полной парадигмой

например: *бойкий на язык*

18 грамматических форм

(6 падежных форм м.р.,

ед.ч.; 6 форм ж.р., ед.ч.; 6 форм мн.ч.)

Таких фразеологизмов немного

фразеологизмы с

ограниченной парадигмой

например: *золотые руки*

отсутствие корреляции по

категории числа

С точки зрения содержания русские фразеологизмы на вертикальной оси бывают однозначными, например: *плясать под чью-нибудь дудку* (значение – *подчиняться во всем кому-нибудь*), или многозначными: *руки чешутся* (значение 1 - *хочется подраться*, значение 2- *хочется заняться делом*).

В русском языке большинство фразеологизмов однозначные. В случае многозначности одно значение выступает как исходное, а другое – как производное. Разные значения многозначного фразеологизма исключают друг друга в одном лексико-семантическом окружении.

Существует три вида связи между значениями многозначного фразеологизма:

- 1) цепочное подчинение одного значения другому: *прибратать к рукам*: а) захватить
б) подчинить
- 2) соподчинение производных значений исходному:
сходить с ума: а) терять рассудок
б) не давать отчета в поступках
в) очень любить
г) очень сильно волноваться
- 3) равноценность значений *рот разевать* а) говорить
б) удивляться

Содержание фразеологизма – сложное единство фразеологического и грамматического значений. Фразеологическое значение включает в себя предметно-понятийный компонент и экспрессивно-стилистическое свойство.

Предметно-понятийный компонент обязателен, а экспрессивно-стилистическое свойство проявляет себя по-разному: у нейтральных фразеологизмов отсутствует (например, *найти общий язык*), у других есть наравне с предметно-понятийным компонентом (например, *пялить глаза*), а у третьих оно превалирует (например, *лопни мои глаза*).

Формальная сторона фразеологизма на горизонтальной оси охватывает его компонентный состав и структурную организацию. Большинство фразеологизмов имеют постоянный компонентный состав (*водить за нос; заткнуть за пояс*). Другие фразеологизмы допускают то или иное нормативное варьирование компонентного состава (*пальчики облизеешь – пальцы облизеешь; слюни потекли – слюнки потекли; стоять перед глазами – маячить перед глазами*).

Значительная часть русских фразеологизмов устойчива по количеству компонентов: два (*руки опускаются*), три (*терять почву под ногами*), четыре (*стоять одной ногой в могиле*), с факультативными компонентами (*прожужжать (все) уши*).

Существуют фразеологизмы, содержащие «лексические архаизмы» (*притча во языцех*).

Фразеологизмы должны быть организованы по той или иной структурной модели. Значительная часть фразеологизмов в русском языке повторяет структурные модели предложений и непредикативных сочетаний. Фразеологизмы типа *стало быть, была ни была* являются остатками прошлых стадий грамматической системы языка. В настоящее время наблюдается тенденция заменить устаревшие формы компонентов новыми формами: *на босу ногу – на босую ногу; разиня рот – разинув рот*.

Между фразеологизмами-предложениями и фразеологизмами-сочетаниями нет четкой границы. Встречаются так называемые *дериваты*, одни из которых выступают в форме словосочетания, а другие – в форме предложения: *чистая совесть – совесть чиста*.

Работа по русской фразеологии в нерусской школе базируется на расширении активного фразеологического запаса родного языка учащихся. Без сопоставления фразеологизмов родного и русского языков невозможно воспитание у детей навыка сознательного использования фразеологических единиц в различных условиях речевого общения.

Ни устная, ни письменная речь не обходятся без фразеологизмов. Вводятся в материал учебников они намеренно. Если в учебнике 4 класса национальных школ имеются единичные фразеологизмы (*голова закружилась*), то на страницах учебного пособия для 5-6 классов устойчивых выражений намного больше и некоторые из них введены со специальными заданиями.

Зачастую фразеологизмы помещаются в учебнике так, чтобы их было легко соотносить с определенными частями речи. Среди фразеологизмов имеются такие, которые состоят из существительного с предлогом. Это доступный тип, и ученикам под силу подобрать примеры подобной конструкции в русском языке и адекватные в их родном: *под рукой – кид йымаене; на глазах – шинча ончыяно* (марийск.)

Вторую группу составляют наиболее продуктивные как в русском, так и марийском языке фразеологизмы, выраженные прилагательным и существительным:

золотые руки – шортньо кид

Третья группа, обычно не вызывающая особых затруднений, это фразеологизмы со сравнительными союзами *как, точно, словно*: *как убитый, пуетто пор-волен – будто провалился*

Большинство фразеологизмов состоит из глагола и существительного (без предлога и с предлогом): *прийти в голову, броситься в глаза*

В учебниках имеется немало фразеологизмов с местоимениями: *вести себя, прийти в себя*; с причастиями и деепричастиями: *как убитый, засучив рукава, сложа руки*.

В семантическом отношении предлагаемые вниманию учащихся 5-6 классов фразеологизмы несложны, они вполне понятны и доступны. Преобладают здесь однозначные, однако имеются и двузначные, трех- и четырехзначные: *приходить в голову*:

1. возникать, появляться в сознании кого-л
2. доходить до сознания кого-л
3. хотеть, желать, намереваться

В ходе работы над текстом упражнения, в котором имеется многозначный фразеологизм, учитель должен объяснить значение, с которым фразеологизм употреблен в данном тексте, и обратить внимание учащегося на возможную его семантику в иных речевых ситуациях и контекстах.

Часто в объяснении значения непонятого слова, словосочетания в нерусской школе используются приемы перевода, сопоставления фактов родного и русского языков. Сопоставительная фразеология в школе может развиваться в плане изучения семантики фразеологических единиц языков. Существует определенный пласт фразеологии, который является семантически общим для русского и, например, марийского языков, причем общность проявляется не только в значении, но и во внутренней форме: *хоть плач – неч игорт*.

Вместе с тем многие фразеологизмы, имеющие, казалось бы, идентичные соответствия в русском языке и в другом, нередко отличаются оттенками значений, экспрессией, стилистической окраской, на что особенно следует обратить внимание учащихся при работе с фразеологизмами. Недостаточная точность при их анализе (особенно сходных по лексической наполняемости) приводит на практике к речевым ошибкам и языковым абсурдам. Смысловую разницу или сходство фразеологизмов разных языков надо искать в контексте фразеологизма.

Иногда при полном совпадении лексических и грамматических характеристик сопоставляемых фразеологизмов нельзя говорить об их семантической эквивалентности. Два мно-

гозначных фразеологизма разных языков в редких случаях соответствуют друг другу во всех своих значениях и семантических оттенках:

<i>пускать корни</i>	<i>вожым колтоли</i>
1. прочно надолго обосноваться где-л	1. прочно надолго обосноваться где-л
2. приобретать особую силу, укореняться (о чувствах)	2. приобретать особую силу, укореняться 3. долго засиживаться где-л (марийский)

Многозначные фразеологизмы на каждое значение в отдельности в сравниваемом языке могут иметь несколько фразеологических единиц. В зависимости от контекста устойчивого выражения иногда приходится искать совершенно другой фразеологизм второго языка. При сопоставительном анализе русских и, например, марийских фразеологических единиц нередко можно встретиться с общим образом, послужившим основой для возникновения совершенно разных по семантике фразеологизмов. Например, *не солоно хлебавши* (обманувшись в своих ожиданиях) - *шинчалым нулен очыл* (досл. недостаточно опытен)

Таким образом, следует опираться на конкретное значение, взятое с учетом фразеологического окружения. Для передачи смысла подобных фразеологизмов следует пользоваться описательным способом (*спустя рукава – орканен полиам*), семантически близкими или тождественными фразеологическими единицами (*заходит в тупик – туткарыш верештат*), калькированием.

Часть устойчивых оборотов подлежит объяснению на русском языке в связи с анализом конкретного текста и выяснением его основной мысли.

Некоторые выражения можно заменить в ходе чтения предложений синонимичными выражениями (например, *сломя голову* – быстро, стремительно; *набраться сил* – окрепнуть, стать здоровым).

Третьим фразеологизмам необходимы краткие комментарии учителя (например, *идти по стопам кого-л* – следовать за кем-л, беря с него пример).

В условиях национальной школы для работы над устойчивыми выражениями можно использовать ряд устных и письменных упражнений, направленных не только на раскрытие значения, но и на сознательное использование их в речи.

Идея создания типологии словарей в плане отражения в них «реальной лингвистической действительности», «единой сложной ткани» принадлежит академику Л.В. Щербе. Он отмечал необходимость представить все основные слова как элементы некой единой системы, чтобы были учтены системные отношения внутри слова и фразеологизма, внешние системные связи слова и фразеологических единиц на уровне языка в целом.

Фразеологические словари оказывают большую помощь в национальных школах при изучении русских фразеологизмов. Необходимо остановить свой выбор именно на том словаре, который включает в себя основной минимум фразеологических оборотов, а также показывает их наиболее типичные и характерные связи.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите ряд вопросов, требующих к себе серьезного внимания во время словарной работы в национальной школе.
2. Сколько слов должен включать в себя лексический минимум и для чего он нужен?
3. Какие принципы учитываются при отборе лексического материала и как они облегчают задачу методистов?
4. Как вы понимаете понятие «активный» и «пассивный» запас лексики, в чем их отличие, и как они соотносятся между собой?
5. Перечислите средства и приемы раскрытия значения слова и охарактеризуйте их поэтапно.
6. Назовите типичные ошибки учеников в национальных школах
7. Что называется фразеологизмом?
8. Назовите типы фразеологизмов
9. Выделите основную(-ые) проблему(-ы) работы по русской фразеологии в нерусской школе
10. Какие советы по работе с этой темой даются учителю?

Литература

1. Быстрова Е.А. «Единый фразеологический словарь для национальной школы», №4, 1975
2. Недува Э.Ш. «Познавательное значение фразеологизмов». Русский язык в национальной школе, №2, 1976
3. Основы методики русского языка в IV-VIII классах. Под ред. Действ. Члена АПН СССР А.В. Текучева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской. М., 1978.
4. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1972.
5. Шанский Н.М. Быстрова Е.А. «Лексико-фразеологическая система и учебные словари для национальной школы», №2, 1976
6. Шейман Л. «О словарно-фразеологическом обеспечении работы над системой художественных текстов в национальной школе», №2, 1980
7. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М., 1977.

Лекция 10. Методика изучения грамматики русского языка в национальной школе.

Общие проблемы обучения грамматике. Содержание обучения русской грамматике в национальной школе. Изучение грамматики и других разделов курса русского языка в национальной школе. Практическая направленность изучения грамматики.

Как известно, слово «грамматика» имеет несколько значений. В лингводидактических целях это слово целесообразно употреблять в следующем значении: грамматика — это реально существующая совокупность правил, по которым из слов составляются предложения и по которым слова изменяются для включения их в предложения. А предложения — это минимальные сообщения, из которых состоит вся наша речь. Этим прежде всего определяется роль грамматики в овладении языком, ее место в курсе русского языка в национальной школе.

Из одних и тех же слов можно составить различные предложения. Так, например, из слов попросить, написать, брат, письмо можно составить такие предложения: *Попросил брата написать письмо. Попросил написать письмо брату. Брат попросил написать письмо.*

Если включить в такие предложения еще служебные слова, из названных слов можно будет составить еще множество предложений. Например: *В письме попросили написать брату. В письме попросили написать о брате. Попросите написать брату о письме.*

Смысл каждого предложения отличается от смысла других. И все эти различия в значениях достигнуты только путем изменения порядка слов и использования различных падежных форм слова. Ясно, что без знания правил, по которым изменяются слова, без знания правил, по которым оформляется глагольное управление, без знания правил о расположении подлежащего и дополнения по отношению к другим членам предложения, без знания правил образования глагольных форм невозможно было бы ни построить предложения, ни понять их. То есть грамматические сведения совершенно необходимы для конструирования и понимания текстов.

Но этим не исчерпывается обоснование необходимости изучения грамматики русского языка в национальной школе. Носители языка умеют строить предложения, а следовательно, владеют правилами расположения слов и их изменения. Но тем не менее в течение нескольких лет детям преподают систематический курс грамматики родного языка. Это нужно прежде всего для развития навыков логического мышления, ибо в грамматике сотни предшествующих поколений отразили познание основных логических законов. Знание основ

русской грамматики имеет в этом смысле определенное значение и для учащихся национальной школы.

В национальной школе познание элементов логики должно, разумеется, происходить на материале родного языка, но ознакомление с грамматикой второго языка позволяет понять, что не только средства родного языка дают представление о действительности. Так, например, различие в языковом представлении способов действия в глагольных формах в родном и русском языках дает возможность увидеть в реальности осуществление действия и те оттенки, на которые не обращается внимания при пользовании родным языком. «Значение занятий подобными вещами состоит, конечно, не в философском их освещении (это не дело средней школы), — писал Л. В. Щерба, — а в том, что учащиеся понемногу, всем ходом занятий, приучаются не скользить по привычным им явлениям родного языка, а подмечать разные оттенки мысли, до сих пор не замеченные ими в родном языке. Это можно назвать преодолением родного языка, выходом из его магического круга. В родном языке нечего подмечать — в нем все просто и привычно и чаще всего не возбуждает никаких сомнений». Таким образом, изучение русской грамматики в национальной школе развивает логическое мышление учащихся, и этот общеобразовательный аспект русской грамматики ни в коем случае не следует упускать из виду, как и то, что русская грамматика обогащает мышление школьника.

Роль грамматики при овладении русским языком и соответственно этому ее место в школьном курсе русского языка в национальной школе определяется как практической необходимостью овладения грамматикой для производства и понимания речи в ее устной и письменной форме, так и общеобразовательным, развивающим мышление учащихся значением грамматики. При этом значение грамматики для практики говорения и понимания русской речи в условиях национальной школы выдвигается на первый план среди мотивов, обуславливающих важность овладения грамматикой. Трансформируется и такой фактор, как общеобразовательное значение русской грамматики в национальной школе по сравнению со школой русской: в русской школе грамматика русского языка выступает как грамматика родного языка и ее логические формы воспринимаются как наиболее естественное и — до определенной поры — единственное воплощение мышления; в национальной же школе русская грамматика — это грамматика второго языка и ее освоение сопряжено с познанием новых тонкостей, новых оценок действительного мира, чем и определяется вклад ее в развитие мышления школьников.

Объем грамматического материала, подлежащего изучению в национальной школе, определяется, с одной стороны, исходя из потребностей общения, которые формулируются в

виде целей обучения и требований к его результатам, а с другой стороны, исходя из возможностей усвоения грамматического материала учащимися.

Задача отбора грамматического материала русского языка для изучения в национальной школе решается путем использования принципа отбора прежде всего по степени практической необходимости того или иного явления для нужд общения, причем наиболее частные явления грамматики сочетаются с теми явлениями, которые обладают в языке системными связями. Отбор грамматических категорий предполагает дальнейшую работу по установлению оптимального списка наиболее нужных форм, в которых эти категории реализуются. Учет возможности переноса на явления русского языка навыков, закрепившихся в процессе использования родного языка, а также использование русской языковой среды и национально-русского двуязычия позволяет обеспечить экономное использование собственно-учебного времени учащихся на усвоение наиболее важных и наиболее нужных в активной речевой деятельности явлений.

Обучение русскому языку в национальной школе предполагает ознакомление учащихся, с одной стороны, с основами науки о русском языке, а с другой, и это главное, — привитие навыков производства и понимания текстов на русском языке. При этом изучение основ науки о русском языке оказывается той базой, на которой строится привитие практических навыков речевой деятельности.

Изучение основ русской грамматики как науки в национальной школе необходимо по трем причинам:

- 1) без знания основ науки о грамматическом строе невозможно усвоение практических навыков использования грамматики в процессе речевой деятельности;
- 2) знание основ грамматической науки важно для общего образования, для развития мышления учащихся;
- 3) но кроме этого, необходимо учесть еще одно важное обстоятельство: знакомство с основами науки необходимо для дальнейшего самообучения учащихся. Надо полагать, что многие учащиеся будут продолжать совершенствование знаний и после окончания школы, а для этого им понадобится обращение к словарям и справочникам, невозможное без знания основ грамматической науки.

И все же не обучение основам науки о русской грамматике является основной задачей курса русского языка в национальной школе. Основной задачей изучения грамматики в школе является усвоение учащимися навыков речевой деятельности на русском языке.

Являясь стержнем курса русского языка в средних и старших классах национальной школы, грамматика находится в тесной связи с другими разделами школьного курса языка. Она связана определенным образом также с занятиями по объяснительному и литературному

чтению. Но характер связи изучения грамматики с каждым из других составных разделов курса различен: он обусловлен теми связями, которые существуют между самими лингвистическими сущностями, языковыми явлениями, которые составляют ядро данной части школьного курса языка. В работе по усвоению грамматических явлений в связи с объяснительным и литературным чтением следует обратить внимание на возможности установления взаимосвязей между уроками грамматики и уроками чтения. Первая возможность — это использование текстов объяснительного и литературного чтения для введения и активизации грамматического материала. Преимущество такого рода текстов состоит в том, что их содержание уже знакомо ученику, а потому он, не тратя энергии на постижение содержания, может сосредоточиться на понимании грамматической сути явлений, представленных в тексте. Для самого чтения такое использование также полезно, так как активизирует у учеников в памяти те или иные отрывки изучаемых художественных произведений. Было бы нецелесообразным привлекать для таких целей те художественные тексты, которые еще предстоит изучать. С одной стороны, ученику содержание их еще незнакомо, а потому ему придется все равно затрачивать энергию на его понимание, а с другой — предварительное знакомство с текстом снижает последующий художественный эффект. Но работа по грамматике с использованием художественных текстов подчас вызывает немалые трудности: в тексте наряду с нужным и важным в данный момент грамматическим материалом встречаются отвлекающие, трудные для понимания грамматические или лексические моменты. Поэтому при отборе отрывков для использования на уроке грамматики приходится следить, чтобы отобранный отрывок не оказался перегружен дополнительным ненужным материалом. Разумная умеренная адаптация прозаических отрывков неклассического репертуара, а иногда и пересказ классических произведений, но с четким обозначением, что это пересказ, позволяют совместить использование художественных текстов, изучаемых по чтению, с хорошо подобранными грамматическими образцами, связанными в сознании учащихся с реальной речью. Кроме использования текстов из литературного чтения в «готовом» виде может практиковаться и задание на поиск в изученном (или изучаемом) тексте тех или иных грамматических явлений. Следует только следить всегда за выполнимостью такого рода заданий. Курс русского языка в национальной школе не имеет широких возможностей для работы по стилистике. И все же некоторые элементарные грамматико-стилистические сведения на уроках русского языка подчас не только допустимы, но и необходимы. Так, например, при изучении несогласованных определений в родительном падеже следует предупредить возможное (в том числе под влиянием родного языка) нанизывание родительных падежей, являющееся в русском языке стилистически нежелательным. Синтаксическая основа изучения грамматики. Практическая направленность курса русского языка в национальной школе определяет целесооб-

разность того, чтобы все изучаемые языковые явления с самого начала вводились в практику речи. С одной стороны, это обеспечивает глубокое понимание учащимися нужности и важности того или иного явления для повседневного общения, а тем самым создается очень мощный психологический фактор в поддержку закрепления соответствующего навыка. С другой стороны, изучение явления в естественном для него речевом окружении способствует тому, чтобы это явление находило применение: языковое явление изучается не отвлеченно от практики производства текстов, а в составе текстов.. Поскольку соединение слов в предложении регламентируется правилами синтаксиса, понятно, что именно синтаксическая функция слова определяет роль тех или иных его грамматических признаков. Так, например, изменение прилагательных по родам существует не само по себе, а для того, чтобы выразить согласование прилагательного с существительным. И изучение изменения прилагательных по родам целесообразно осуществлять не отвлеченно (красный, красная, красное), а в сочетаниях прилагательных с существительными (красный галстук, красная шапочка, красное знамя). Изучение падежей целесообразно осуществлять опять-таки не отвлеченно, а в тех конструкциях, где тот или иной падеж необходим для построения соответствующего фрагмента текста.

Падеж прилагательного может и не быть согласован с существительным (*Сын пришел последним*), но основная функция падежных форм прилагательного — передавать согласованность прилагательного с существительным, и потому введение и закрепление категории падежа прилагательного надо проводить именно в основной для него конструкции, когда прилагательное согласуется с существительным.

Соединение изучения все новых и новых (причем обязательно усложняющихся) моделей, речевых штампов должно разумно сочетаться с накоплением знаний грамматического порядка, с постепенным развитием сведений и по грамматике. Навыки употребления моделей становятся особенно продуктивными в том случае, когда одновременно с успехами в пополнении ассортимента такого рода штампов идет расширение их грамматического осознания, осмысления. Можно проиллюстрировать это на примере того, как могут постепенно расширяться у учащихся сведения об управлении, одной из труднейших тем русской грамматики, работу над которой надо вести с самого начала и до конца обучения русскому языку.

Работа над управлением начинается с усвоения некоторых употребительных сочетаний слов: пишу ручкой, читаю книгу, рассказываю о нем. Но это еще дограмматический этап: здесь идет лишь запоминание, а не построение сочетаний.

Вторая, пожалуй, более ответственная ступень, ведущая к созданию у ученика навыков правильного использования сочетания, — это различные ряды сочетаний:

<i>пишу ручкой</i>	<i>читаю книгу</i>	<i>рассказываю о нем</i>
<i>пишешь ручкой</i>	<i>читаешь книгу</i>	<i>рассказываешь о нем</i>
<i>пишет ручкой</i>	<i>читает книгу</i>	<i>рассказывает о нем</i>
<i>пишем ручкой</i>	<i>читаем книгу</i>	<i>рассказываем о нем</i>
<i>писал ручкой</i>	<i>читал книгу</i>	<i>рассказывал о нем</i>
<i>буду писать ручкой</i>	<i>буду читать книгу</i>	<i>буду рассказывать о нем</i>
<i>пишущий ручкой</i>	<i>читающий книгу</i>	<i>рассказывающий о нем</i>

Из такого ряда (таких рядов) у учащихся должен оформиться хотя бы неосознанный вывод: разные формы одного и того же слова обладают одинаковыми возможностями управления, иначе: управляет слово в целом, а не его форма. К этому времени необходим и соответствующий морфологический материал.

Другой аналогичный ряд должен подвести ученика к выводу, что слово управляет только падежом другого слова независимо от того, в каком числе это второе слово употреблено:

<i>пишу ручкой</i>	<i>читаю книги</i>	<i>рассказываю о нем</i>
<i>пишу ручками</i>	<i>читаю книгу</i>	<i>рассказываю о них</i>

Следующий вывод еще более абстрактен: слово управляет лишь падежом, несущественно, каких именно слов:

<i>пишу ручкой</i>	<i>читаю книги</i>	<i>рассказываю о нем</i>
<i>пишу карандашом</i>	<i>читаю журнал</i>	<i>рассказываю о сестре</i>
<i>пишу пером</i>	<i>читаю газету</i>	<i>рассказываю о книгах</i>

Итогом работы с этой таблицей должны быть усвоенные учащимися правила: писать + творительный падеж, читать + винительный падеж, рассказывать + предложный падеж.

С другой стороны, необходимо ввести некоторые ограничения: одно и то же слово не всегда управляет только одним падежом:

<i>писать пером</i>	<i>писать о деле</i>
<i>писать книгу</i>	<i>писать на бумаге</i>
<i>писать матери</i>	<i>писать с усердием</i>

Абстрагирование на этом может не остановиться. дальнейшие ряды слов могут, например, привести учащихся к выводу о том, что глаголы, обозначающие конкретные действия, могут управлять творительным падежом орудия действия:

<i>писать пером</i>	<i>стучать молотком</i>
<i>пилить пилой</i>	<i>резать ножницами</i>

На том этапе, когда учащимися уже практически усвоены некоторые случаи управления, до них доводится элементарное теоретическое определение управления. Суть состоит в том, чтобы это теоретическое определение облегчало задачу практического усвоения языка. Надо добиться того, чтобы, например, за скупыми словами: «Глаголы писать, пилить и резать управляют творительным и винительным падежом без предлога, а также предложным падежом с предлогом на и творительным падежом с предлогом с» — ученики видели все богатство и разнообразие конкретной грамматики; чтобы они понимали и знали, что за этой формулировкой кроются десятки реальных выражений: пишу карандашом, пишем ручками, пишут сочинение, писали на доске, писали со вниманием и т. п.

Вот когда это станет уже реальностью, когда управление будет осознанным грамматическим навыком, станут целесообразными определения типа «управляет таким-то падежом». Тогда такие определения будут облегчать работу ученика, так как ему не придется напряженно работать, обобщая правила управления: он сможет получить эти правила уже в обобщенном, абстрагированном виде, дело должно быть поставлено так, чтобы к моменту, когда ученикам дается теоретическое понятие, оно бы уже попадало на готовую в какой-то мере почву, чтобы оно обобщало уже имеющийся у учащихся опыт.

Специфические аспекты значения русской грамматики для овладения русским языком учащимися национальной школы определяют характер изучения русской грамматики в национальной школе. Формирование умения производить и понимать тексты -на русском языке как в устной, так и в письменной форме определяет практическую необходимость овладения грамматикой. Это означает прежде всего, что грамматику русского языка учащиеся национальной школы изучают для практического ее применения, т. е. для того, чтобы строить и понимать русскую речь. Но такая цель определяет собой ориентированность курса русской грамматики в национальной школе на синтез. При изучении грамматики родного языка очень много внимания — и это вполне естественно — обращается на анализ грамматических явлений, на наблюдения над хорошо понятными текстами на родном языке и на выяснение роли тех или иных грамматических явлений в текстах. В курсе же русского языка в национальной школе, вообще в курсе второго языка, центр тяжести перемещается на иное: на то, каким членом предложения следует передать в данном случае ту или иную мысль, Так, например, логический субъект — действующее лицо — можно передать при помощи подлежащего или же при помощи дополнения в пассивной конструкции (ср. нелегкое для усваивающих русский язык чередование грамматических конструкций типа я имею — у меня есть, я выполняю приказ — мною выполнен приказ). А далее, естественно, возникает проблема, как выразить данный член предложения (существительным или местоимением, глагольной личной формой или причастием), в какой форме должно быть слово (в каком па-

уже употребить существительное, в каком числе и роде употребить прилагательное, какого вида и времени должен быть глагол и т. д.). Центр тяжести перемещается с того, как выражена та или иная мысль, на то, как следует выразить ее по-русски. Вполне естественно при этом, что особое внимание приходится уделять всему тому, что по-русски выражается особо, что непривычно для ученика. Это и есть та синтетическая направленность, которая отличает курс второго языка. Разумеется, грамматика русского языка изучается в национальной школе не только для того, чтобы производить речь, но и для того, чтобы воспринимать ее. И поэтому синтетическая направленность не исключает и аналитического подхода. Однако здесь необходимо учитывать, что анализ этот иной, чем в курсе родного языка. В курсе родного языка речь идет об анализе, направленном в значительной мере на теоретическое познание грамматических закономерностей (с тем, чтобы потом обратить это познание на практику построения письменной речи), в курсе же второго языка необходимо обучать учеников практическому анализу, необходимому в процессе общения. Грамматический анализ текста на родном языке направлен главным образом на то, чтобы установить, как передана та или иная мысль, а грамматический анализ явлений второго языка должен способствовать тому, чтобы учащийся понял, какая же мысль передана на незнакомом или недостаточно знакомом ему языке. Учащемуся национальной школы анализ грамматических явлений русского языка должен не столько помочь понять, как передана та или иная мысль, сколько помочь разобраться в том, какая именно мысль передана при помощи тех или иных средств. В этом плане и говорят, что анализ иноязычного текста происходит через его синтез. Можно сказать, что в условиях близости грамматических систем национальных языков и русского языка (в белорусской и украинской школах) необходимость уделять внимание такому практическому анализу русских текстов уменьшается, так как навыки родной грамматики позволяют ученику практически безошибочно понимать русский текст. Но в школах, где грамматическая система родного языка значительно отличается от русской, не следует забывать об этом аспекте. Содержание предложения при анализе, при грамматическом разборе на уроке родного языка понятно само собой, вопрос только в том, как оно передано; а на уроке второго языка разбор, анализ должны помочь лучше проникнуть в это содержание. Есть еще один важный аспект использования грамматического анализа. Анализируя предложение как факт речи, независимо от звуковой или письменной формы ее воплощения, мы устанавливаем особенности ее письменной передачи. Так, устанавливая, что какой-то член предложения выражен дательным падежом, мы тем самым определяем, какое окончание (например, *е* у существительных первого склонения) следует написать в данном слове независимо от того, находится ли это окончание под ударением или без ударения. Но если в русской школе путь к такому анализу прямой — от содержания (через вопросы) к выражению, то в национальной школе на опре-

деленном этапе нужнее, пожалуй, синтез: надо выяснить, каким падежом следует передать данное содержание, данную мысль, а в соответствии с этим употребить на письме то или иное окончание. И вопросы тут не могут помочь на раннем этапе обучения, так как вопросы как раз и представляют собой воплощение практического владения грамматикой: правильно их может поставить лишь тот, кто правильно употребляет форму в устной речи, но не знает, как ее записать. Поэтому грамматический анализ в таком аспекте может быть использован в национальной школе на более высокой стадии обучения, в том случае, когда учащиеся уже практически владеют соответствующей конструкцией. До этого же надо идти к форме написания не через анализ, а через синтез. И грамматический разбор в этом случае должен идти по такому примерно пути: какими средствами передают в русском языке такое-то содержание? Как передаются на письме эти средства?

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключаются общие проблемы обучения грамматике в национальной школе?
2. Каково содержание обучения русской грамматике нерусских?
3. Какова практическая цель изучения грамматики?
4. Чем определяется общеобразовательное значение изучения русской грамматики в национальной школе?
5. Назовите два основных практических аспекта значения русской грамматики для усвоения русского языка в национальной школе.
6. Почему практическая направленность курса русского языка определяет синтаксическую основу преподавания грамматики?
7. Как возникают интерферентные ошибки в грамматике?
8. Какие грамматические сведения, изученные по курсу родного языка, и как можно использовать при обучении русскому языку?

Литература

1. Бойцова А.Ф. Лингвистические основы методики преподавания русского и родного языков в эвенкийской школе. М., 1962.
2. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Под ред. Н.З.Бакеевой, З.П.Даунене. Ленинград: Просвещение, 1981г.
3. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М., 1978.
4. Шакирова Л.З. Научные основы методики обучения категории вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе. Казань. 1974.

Лекция 11. Особенности изучения именных частей речи русского языка в национальной школе.

Категория рода. Трудности усвоения категории рода. Выработка навыков использования категории рода при условии ее отсутствия в родном языке. Изучение родовых окончаний. Упражнения по закреплению знаний о категории рода. Категория числа. Категория падежа. Усвоение предложно-падежных конструкций. Изучение категории падежа в условиях несходства падежных систем русского и родного языков. Категория принадлежности в родном языке и ее учет в изучении русских падежей.

Среди знаменательных частей речи, как в русском, так и в родном языке учащихся одно из главных мест принадлежит имени существительному.

Наиболее характерным морфологическим признаком имен существительных в русском языке является грамматическая категория рода. Как известно, в единственном числе имена существительные относятся к одному из трех родов: мужскому, женскому и среднему. Во множественном числе категория рода отсутствует, и поэтому существительные, употребляющиеся только во множественном числе, категорией рода не обладают.

Отнесение одушевленных имен существительных (названий лиц мужского и женского пола) к мужскому или женскому роду связано с реальными родовыми представлениями, т. е. у многих одушевленных существительных понятия «род» и «пол» совпадают. Однако не у всех. Так, названия ряда животных, птиц, рыб в одной форме либо мужского, либо женского рода употребляются для обозначения и самца и самки (например: карась - мужского рода: щука - женского рода).

Что же касается неодушевленных существительных, то род у них не связан с реальными представлениями, а имеет лишь грамматическое значение.

Категория рода представляет для учащихся национальной школы большие трудности, вызываемые прежде всего особенностями грамматического строя родного языка учащихся. Так, например, в тюркских или финно-угорских языках категория рода отсутствует.

Многие ошибки в русской речи учащихся объясняются незнанием рода существительных. Эти ошибки в согласовании прилагательных, порядковых числительных, притяжательных и других согласуемых местоимений, а также глаголов прошедшего времени. Не умея определять род существительных, учащиеся при составлении предложений допускают ошибки в согласовании с этими существительными других частей речи. Этим объясняются также многие ошибки учащихся в употреблении существительных в различных грамматических формах.

Трудность усвоения рода обусловлена не только особенностями родного языка учащихся, но и сложностью выражения самой категории рода существительных в русском языке.

Родовые различия русских существительных выражаются различными способами: а) лексически, т. е. разными словами: отец - мать, петух - курица; б) словообразовательными аффиксами: старик - старуха, лев - львица; в) грамматически (морфологически: мальчик, край, руль; синтаксически: новый староста и др.).

Трудности согласования с именами существительными других слов преодолеваются учащимися очень медленно и только после того, как усвоен род многих существительных, поэтому изучение в национальной школе грамматической категории рода русского языка требует самого пристального внимания.

При объяснении такой категории, которой нет в родном языке учащихся или которая отличается от категории родного языка, должны быть изысканы все возможности, облегчающие осознание этого материала, полное его усвоение и выработку практических навыков использования данной категории в русской речи. Одним из испытанных приемов в таких случаях является опора на знания учащихся по родному языку. Так, при отсутствии категории рода во многих языках имеются слова, различающие людей и животных по их естественному полу (например чувашские, атте (отец) — анне (мать), татарские атач (петух) — тавык (курица); фамилии Мирзоев – Мирзоева, а также сочетания со словами — определителями пола атте упа (медведь) — анне упа (медведица) (чуваш.), на что и следует опираться при первоначальном объяснении рода имен существительных в русском языке. Необходимо вспомнить употребление личных местоимений он и она, а также притяжательных и указательных местоимений мой, твой, этот, тот. Нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся по словам мой, твой в тексте могли бы определить, что существительные, к которым эти местоимения относятся, мужского рода, и подобным образом различали бы существительные женского и среднего рода. Следует повторить и употребление глаголов прошедшего времени с существительными мужского и женского рода: по этим глаголам ученики также должны уметь распознавать род существительных в тексте.

Важное значение имеет умение устанавливать род существительных по грамматическим признакам, в частности по окончаниям.

Объяснение темы «Род имен существительных» целесообразно начать с существительных, род которых можно определить по значению (по полу). С этой целью можно использовать фамилии и парные имена учащихся: Иванов - Иванова; Евгений - Евгения. Затем можно взять нарицательные имена и в них выделить окончание -а; старик - старуха, учитель - учительница. На подобных примерах учащиеся лучше запоминают, что одушевленные су-

ществительные женского рода имеют окончание -а, существительные же мужского рода в большинстве случаев такого окончания не имеют.

Необходимо обратить внимание учащихся на то, что некоторые существительные мужского рода тоже имеют окончания -а, -я: папа, дядя и др. В этой связи надо остановиться и на уменьшительных собственных именах: Ваня, Леня и др.

Усвоению рода имен существительных, оканчивающихся на мягкий согласный, способствует распределение их на группы по значению, но с учетом формальных показателей. Например, названия месяцев с мягким знаком на конце: январь, февраль, апрель и т. д.; названия людей по профессиям с суффиксом -тель: водитель, воспитатель и др.; с суффиксом -арь: пахарь, библиотекарь. Учащиеся запоминают слова женского рода, имеющие суффикс -ость: радость, новость; или имеющие на конце -сть.

При работе над подобными существительными полезно составление с ними предложений (Наступила ранняя осень.) или словосочетаний, что будет способствовать не только усвоению рода изучаемых существительных, но и закреплению навыков согласования, употребления их в речи.

Различия по роду проявляются и в других разрядах слов, образуя сложную грамматическую систему. Категория рода присуща прилагательным, некоторым разрядам местоимений, числительным, некоторым глагольным формам (формам прошедшего времени, условного наклонения и причастиям). Однако в указанных разрядах слов родовые различия несамостоятельны и являются лишь синтаксической формой согласования, так как полностью подчинены роду того имени существительного, с которым они употреблены. Род выступает здесь только как средство согласования с существительным.

Приступая к изучению родовых окончаний согласуемых частей речи, следует иметь в виду, что уже на начальном этапе обучения русскому языку учащиеся на практике усваивают согласование прилагательных, местоимений и глаголов прошедшего времени с существительными всех трех родов. Учащиеся должны прочно усвоить родовые окончания изучаемых частей речи (разумеется, тех, у которых категория рода имеется) со всеми их вариантами (твердые, мягкие и т. д.). Облегчают запоминание родовых окончаний справочные таблицы и другие наглядные пособия.

При изучении родовых окончаний порядковых числительных, согласуемых местоимений и полных причастий следует опираться на изученный учащимися материал о родовых окончаниях полных прилагательных. Установление ассоциативных связей способствует более прочному запоминанию окончаний мужского, женского и среднего рода.

Одинаковые родовые окончания кратких прилагательных и кратких причастий, одинаковые окончания у глаголов прошедшего времени и условного наклонения позволяют

обобщить и этот материал и сопоставить его с родовыми окончаниями. Твердое знание родовых окончаний является необходимым условием для формирования навыков согласования. Кроме того, окончания согласуемых слов помогают учащимся в определении рода имен существительных.

Часто учащиеся испытывают большие затруднения при согласовании в косвенных падежах, это усложняется иногда тем, что в родном языке отличная от русской падежная система (например, в чувашском языке 8 падежей, функционально отличающихся от русских).

Для закрепления этого трудного материала и совершенствования умения различать род имен существительных, правильного сочетания с ними различных согласуемых слов и употребления в речи могут быть проведены следующие упражнения:

а) Определение рода существительных в читаемом или списываемом тексте. Выписывание в три столбика существительных мужского, женского и среднего рода и составление с ними предложений.

б) Составление тематических словарей с разделением слов на группы по родам.

в) Весьма полезно составление словарей по грамматическому признаку. Например:

существительные среднего рода на -мя; имя, время, . . . ;

существительные женского рода: ночь, мышь, рожь, ...;

существительные мужского рода: луч, нож,

г) Особое внимание нужно обратить на выработку навыков согласования в роде. При изучении прилагательных, согласуемых местоимений и числительных усвоению родовых окончаний будут способствовать упражнения с заданиями:

- употребите одни и те же прилагательные (числительные или местоимения) с существительными мужского, женского и среднего рода, составьте с ними словосочетания и предложения;
- употребите глаголы прошедшего времени с существительными разного рода; подберите к данным существительным прилагательные (или другие согласуемые части речи);
- переведите словосочетания с родного языка на русский.

Наряду с упражнениями, направленными на активизацию языкового материала, следует проводить собственно-речевые упражнения, которые дают возможность использовать изучаемый языковой материал в самостоятельных высказываниях учащихся.

Часто учащиеся испытывают значительные трудности и допускают многочисленные ошибки в употреблении форм множественного числа в речи. Связано может быть с тем, что в родном языке множественное число всегда образуется единообразно (в чувашском языке

при помощи аффикса -сем). Зная с начальной школы о различных окончаниях существительных русского языка во множественном числе, они не могут определить, какое окончание должно быть в данном конкретном случае, так как существительные разного рода имеют в одних случаях одинаковые, в других случаях разные окончания. Особенно затрудняют учащихся случаи, когда при образовании формы множественного числа в слове происходят фонетические изменения, например: чередование звуков (друг - друзья), выпадение беглых гласных (день - дни), перемещение ударения (окно - окна), или же форма множественного числа образуется от другой основы (супплетивные формы: человек - люди).

В некоторых родных языках понятие множественности может быть выражено не только формой множественного, но и формой единственного числа. Так, чувашское слово кăçатă переводится и как слово «валенок» и как «валенки». А существительные, определяемые количественными числительными или словами со значением множества, не принимают форму множественного числа. (пример из чувашского языка)

пилĕк кёнеке	пять книг
кёнеке - единственное число	книг - множественное число

Такие особенности родного языка также необходимо учитывать.

При ознакомлении учащихся с окончаниями множественного числа следует брать типичные случаи, а всевозможные отклонения от основного правила должны усваиваться преимущественно в словарном порядке. Отдельными списками даются также существительные, употребляющиеся только в единственном или только во множественном числе.

Усвоение предложно-падежной системы русского языка вызывает у учащихся национальной школы определенные трудности.

Это объясняется, во-первых, сложностью самой категории падежа и склонения в русском языке (многозначность падежей, разнотипность склонения, действие некоторых фонетических законов при изменении существительных по падежам и др.); во-вторых, расхождением между русским и родным языками в значениях и употреблении падежей и во всей системе склонения.

Если даже количество падежей совпадает в русском и родном языках (чего не наблюдается в сравнении русского и чувашского языков), падежи весьма отличаются по значениям, причем значения одних падежей в большей или меньшей степени имеют сходство (русский именительный и, например, именительный падеж в чувашском языке; русский дательный и дательный, или направительный, в мордовском языке), а значения других — не всегда имеют прямые соответствия в родном языке учащихся.

Значительны различия и в употреблении падежей. Один и тот же глагол в русском и родном языках зачастую управляет различными падежами существительных.

Кроме того, для русского языка характерно совмещение в окончании нескольких значений.

Важно также отметить наличие во многих языках России особой категории принадлежности: в составе формы существительного могут быть специальные аффиксы, указывающие которому из лиц (первому, второму или третьему) принадлежит обозначаемое этим именем понятие. В русском языке для этого используется притяжательное местоимение. Возьмем чувашское слово кёнеке «книга». В исходной форме оно безразлично к лицу обладателя. По-другому обстоит дело с аффиксами.

	Единственное число	Множественное число
1 лицо	кёнекем «моя книга»	кёнекемёр «наша книга»
2 лицо	кёнекё «твоя книга»	кёнекёр «ваша книга»
3 лицо	кёнеки «его (ее) книга»	кёнеки «их книга»

Все эти различия создают большие трудности для учащихся. Преодоление этих трудностей, а, следовательно, и предупреждение многочисленных ошибок в употреблении учащимися существительных возможно лишь при вдумчивой и правильно организованной работе по усвоению падежей и их значений.

При ознакомлении учащихся со значениями отдельных падежей необходимо начинать с тех их значений, которые имеют соответствия в родном языке учащихся. Одновременно учащиеся знакомятся с окончаниями данного падежа существительных всех трех родов в единственном и во множественном числе, усваивают их правописание. Таким образом, осуществляется связь формы и выражаемого ею значения.

При изучении предложно-падежных конструкций русского языка учащиеся должны хорошо понять, что предлоги не употребляются отдельно от других слов, что при грамматическом разборе они рассматриваются вместе с тем членом предложения, к которому относятся. Они должны также запомнить, что в именительном падеже слова никогда с предлогом не употребляются, а в предложном - всегда с предлогом, в остальных падежах - и с предлогами и без них.

Изучение предлогов целесообразно вести по падежам, разъясняя значение основных предлогов в связке с падежным значением всей конструкции.

Изучение сочетаний существительных с предлогами тесно связывается с усвоением употребления префиксальных глаголов. Кроме того, необходимо знакомить учащихся с глаголами, управляющими тем или иным падежом и объединенными каким-либо общим значением. Например, глаголы, имеющие значение действия, связанного с положительной эмоциональной оценкой какого-либо явления (восхищаться, любоваться, восторгаться), употребляются с творительным падежом без предлога и т. д.

Чтобы закрепить знания о значениях всех падежей с предлогами и без предлогов и выработать навыки употребления их в речи, необходимо проводить разнообразные упражнения: наблюдения над текстом (нахождение в нем существительных с данными предлогами, объяснение их значения, постановка вопроса); выписывание существительных в различных падежах с предлогами и без предлогов, определение начальной формы существительного; характеристика значений предлогов; вставка пропущенных предлогов, существительных с предлогами (сначала из данных примеров, затем существительных, самостоятельно подбираемых учащимися); замена одного предлога другим, близким по значению, например: у - около, возле; конструирование предложений с данными существительными с предлогами; переводы с родного языка на русский; ответы на вопросы. На первых порах вопрос должен подсказывать, какой падеж следует употребить в ответе, например: Что вы читаете? Кому вы послали письмо? К кому вы поедете летом? и т. д.

Изучая падежи имен существительных, необходимо помнить, что усвоение предложно-падежных форм имен существительных будет эффективным лишь в том случае, если усвоение форм и значений падежей будет основано на активной речевой практике.

В последующей работе по русскому языку необходимо проявлять максимум заботы о том, чтобы все изученные вопросы повторялись на все новом и новом лексическом материале, усваиваемом учащимися, и включались в их русскую речь.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему части речи необходимо изучать в тесной связи с другими уровнями языка, с другими разделами курса русского языка?
2. Охарактеризуйте связь изучения частей речи с изучением синтаксиса, лексики, словообразования, фонетики, орфоэпии и орфографии.
3. Чем объясняется трудность усвоения категории рода и согласования в роде?
4. Как осуществляется формирование и совершенствование навыков согласования в роде и числе с именами существительными других частей речи?
5. Какова роль изучения падежей в овладении навыками беспредложного и предложного управления?

6. На что необходимо обратить внимание при изучении множественного числа?
7. Какие знания учащихся по родному языку облегчают усвоение грамматических категорий имени существительного и других частей речи русского языка?
8. Приведите примеры упражнений, направленных на освоение категорий рода, числа и падежа русских именных частей речи?

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007.
2. Дмитриев Н. К. Категория принадлежности// Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Ч.2. Морфология. М., 1956
3. Дмитриев Н. К., Чистяков В. М., Бакеева Н. З. Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе. М., 1972
4. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / Под ред. Н. З. Бакеевой и З. П. Даунене.- Л.:Просвещение, 1980.
5. Русский язык и литература в национальной школе РСФСР. Из опыта работы / Сост.: С. А. Чехоева, Н. М. Хасанов.- Л.,«Просвещение»,1977.
6. Скворцов М. И. Русско-чувашский разговорник.- Чебоксары.: Чуваш. кн. изд-во, 1989
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003.

Лекция 12. Взаимосвязь преподавания морфологии и синтаксиса русского языка в национальной школе

Лингвистические понятия как учебные единицы. Частнометодические принципы изучения синтаксиса и морфологии. О взаимосвязанном изучении морфологии и синтаксиса в национальной школе.

В школьном курсе русского языка изучаются все его уровни: фонетический, лексико-семантический и грамматический. Исторически в методике преподавания русского языка сложились особые её области, в которых излагается методика изучения понятий, включённых в школьную программу: фонетических – в методике фонетики, морфемных – в методике морфемики, словообразовательных – в методике словообразования, морфологических – в методике морфологии, синтаксических – в методике синтаксиса. В начале 70х гг. выделилась новая область методики преподавания русского языка, в которой изучаются лексические и фразеологические понятия, - методика лексики и фразеологии.

Понятия, характеризующие систему русского языка, охватывают все разделы науки о нём. Так как речь пойдёт о методике синтаксиса и морфологии, опишем понятия, включённые в эти разделы науки о языке.

В разделе «Морфология» представлены понятия, описывающие слова как часть речи: часть речи, форма слова, начальная форма слова; части речи самостоятельные и служебные; части речи – имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, категория состояния, предлог, союз, частица, междометие, звукоподражательные слова.

Для характеристики изменяемых самостоятельных частей речи отобраны понятия, описывающие их постоянные признаки (присущие слову в целом) и непостоянные признаки (то есть формы изменения). В тему «Имя существительное» включены следующие понятия: одушевлённые и неодушевлённые существительные, собственные и нарицательные, род существительных, склонение, падеж, число, несклоняемые существительные, разносклоняемые существительные. Два понятия даны описательно: существительные, употребляющиеся только в единственном числе, и существительные, употребляющиеся только во множественном числе. Тема «Имя прилагательное» располагает следующими понятиями: разряды прилагательных по значению - качественные, относительные и притяжательные; краткие и полные прилагательные; степени сравнения прилагательных (простая и составная), падеж, число и род.

О теме «Имя числительное» сообщаются такие понятия: количественные и порядковые, простые и составные; количественные числительные – дробные, собирательные; склонение, падеж. Одно понятие даётся не в виде термина, а описательно: количественные числительные, обозначающие целые числа. В тему «Глагол» включены две группы понятий, характеризующих всё слово и его отдельные формы, неопределённая форма; совершенный и несовершенный вид, переходные и непереходные глаголы, лицо, число, время. Через учебник введено понятие «возвратные глаголы». У причастий указываются постоянные признаки: вид, переходность, время, действительные и страдательные- и непостоянные: полные и краткие, падеж, число, род; у деепричастий- вид и переходность. О теме «Наречие» в школе сообщаются скудные сведения. В программу включены только степени сравнения - простая и составная. Категория состояния описывается с точки зрения её синтаксической функции.

О служебных частях речи в школьный курс русского языка вошли понятия, характеризующие способ строения термина, а также их лексико-структурную или лексико-семантическую особенность. Рассмотрим их. Предлоги – непроизводные и производные, простые и составные. Союзы – сочинительные: соединительные, разделительные, противительные; подчинительные: причинные, временные, определительные и т.д.; простые и составные. Частицы – формообразующие, отрицательные и модальные. Междометия как часть речи не дифференцируются. Через учебник предлагается отграничивать их от звукоподражательных слов.

Синтаксическая система русского языка представлена группами понятий, описывающих словосочетание и предложения. Словосочетания дифференцируются по структуре (главное и зависимое слово), по морфологической природе главного слова, по видам связи (согласование, управление, примыкание).

Предложения рассматриваются с нескольких точек зрения. Простые предложения описываются по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные); по особенностям грамматической основы (двусоставные и односоставные); по наличию главных и второстепенных членов предложения (распространённые и нераспространённые); по наличию-отсутствию необходимых членов предложения (полные и неполные); по наличию осложняющих включений (однородные члены, обращения, вводные слова, обособления). Сложные предложения рассматриваются с точки зрения средств связи (союзные и бессоюзные); союзные сложные предложения описываются по характеру средств связи (сложносочинённые и сложноподчинённые); сложноподчинённые – по значениям придаточной части. При описании бессоюзных предложений учитываются смысловые отношения между частями. Сложные предложения рассматриваются также с точки зрения количественного состава простых предложений, входящих в него (сложные синтаксические конструкции).

В раздел «Синтаксис» включены сведения о средствах передачи чужой речи (прямая речь, косвенная речь, диалог).

Каждый раздел науки о языке обладает своей спецификой. В процессе их изучения необходимо учитывать кроме общеметодических принципов частнометодические, которые вытекают из специфики этих разделов науки о языке.

Из специфики морфологии вытекают следующие частнометодические принципы:

- лексико-грамматический;
- парадигматический;
- морфолого-синтаксический.

Первый принцип направляет внимание учителя и учащихся на сопоставление лексического значения конкретного слова и общего смыслового значения слова как части речи, например «беготня»: лексическое значение «быстрые перемещения людей на ногах в разных направлениях» и общее смысловое значение «действие в форме существительного». Парадигматический принцип предполагает сопоставление косвенных форм и исходной формы, а морфолого-синтаксический – члена предложения и части речи.

Методика синтаксиса выработала следующие частнометодические принципы:

- интонационный (сопоставление структуры и интонации);
- морфолого-синтаксический (сопоставление члена предложения и части речи).

В методике обучения русскому языку в национальной школе последнее время всё большее внимание уделяется осуществлению тесной связи между морфологией и синтаксисом при изучении грамматических категорий.

Говоря о путях реализации этого требования в теории и практике обучения русскому языку в национальной (например, в чувашской) школе, следует отметить, что в настоящее время основное внимание методистов и учителей сосредотачивается на выявлении того, с изучением каких тем лучше и целесообразнее связать ознакомление с различными синтаксическими явлениями. Исходя из того, что любое слово в его лексическом и грамматическом значении получает свою значимость в предложении в зависимости от его синтаксической функции, отмечается возможность и целесообразность изучения частей речи как морфологических категорий и как членов предложения. В соответствии с этим при обучении именам существительным в IV-V классах указывается, например, что в предложении они употребляются в роли подлежащего, дополнения или сказуемого, при изучении глагола обращается внимание на то, что он в предложении бывает сказуемым, а происхождению раздела «Имя прилагательное» сопутствует изучение функции согласованного определения и т.д.

Такая интерпретация вопроса о взаимосвязи морфологии и синтаксиса при изучении частей речи заслуживает внимания, ибо синтаксическое употребление (в роли членов пред-

ложения) является одним из характерных признаков частей речи. Однако этот вопрос имеет более глубокое содержание, что обусловлено прежде всего особенностями механизма порождения речевого высказывания и сочетаемостными свойствами слов, принадлежащих к разным частям речи.

При изучении частей речи нельзя ограничиваться лишь констатацией употребления слов в роли известных членов предложения, а следует особое внимание уделять усвоению учащимися их «строєвых» синтаксических функций, проявляющихся при реализации структурных схем предложений.

Для учеников IV-V классов чувашской школы, очевидно, важнее знать не то, что в предложении, например, спрягаемый глагол выступает в роли сказуемого (это знакомо им по начальным классам), а то, что глагол является организующим центром предложения, что опираясь на глагольное слово, можно развѣртывать, наращивать структуру предложения. Следует обратить внимание на то, что глагол-сказуемое вместе с подлежащим составляет основу предложения, что при построении русской фразы мы как бы «нанизываем» на глагол, зависимые от него слова и тем самым распространяем предложение.

В качестве примера можно прочитать начало мифа «Дедал и Икар» и попросить учащихся найти в первых двух предложениях подлежащие и сказуемые и показать, как связываются другие слова в них с глаголами.

«Много лет прожил Дедал далеко от родины на острове Крит у царя Миноса. Дедал делал из мрамора фигуры людей и богов. Эти фигуры были так хороши, что казались живыми...».

Дети, определив подлежащее и сказуемое в этих предложениях, установят, что другие члены предложения, подчиняясь глаголу-сказуемому, дополняют, развѣртывают предложение. Связь между словами определяется по вопросам. Ср.: Дедал прожил. Прожил (как долго?) много лет. Прожил (где?) на острове Крит. Прожил (у кого?) у царя Миноса. Дедал делал (что?) фигуры людей и богов. Делал (из чего?) из мрамора.

Раскрыв конструктивную роль глагола в предложении, учащиеся упражняются в распространении нераспространѣнных предложений и в составлении связного текста по опорным глаголам. Такая работа, сочетаясь с повторением изученных грамматических тем (члены предложения, склонение имѣн существительных), способствует систематизации пройденного в предыдущие годы, помогает более осмысленному усвоению новой темы, углубляя понимание функции глаголов в речи и закрепляя у учащихся навыки использования глагола при построении предложений и связных высказываний.

Отсюда ясно, что первостепенное значение для практического овладения русской речью имеет осознание учащимися конструктивной роли изучаемых грамматических явлений.

Исключительную актуальность приобретает вопрос об установлении всех функций, присущих каждой в отдельности части речи русского языка.

Эти функции слабо изучены в самой лингвистической науке, что, естественно, не может не затруднить решение вопроса об отборе, типологии и введении в практику обучения разнообразных грамматических функций, свойственных частям речи. Однако это отнюдь не должно означать, что учителя могут как-то отсрочить изучение функциональной стороны морфологических категорий, довольствуясь рассмотрением их значений или указанием того, в роли какого члена предложения выступает то или иное слово в составе предложения. Большой отдачей от занятий русским языком можно достичь в том случае, если учитель привлекает внимание учащихся к закономерностям функционирования грамматических явлений в живой речи и на этой основе обучает их "технологии" составления русских фраз.

Покажем, как можно научить ребят свободно пользоваться именами существительными в своей речи, на примере темы "Имена существительные одушевлённые и неодушевлённые".

Приступая к этой теме, учтём, что учащиеся ещё в начальных классах учились ставить вопрос "кто?" к именам существительным, обозначающим людей, животных, птиц и насекомых, и вопрос "что?" - к остальным существительным. На первый взгляд может показаться, что эта тема не представляет больших трудностей как для преподавателя, так и для учащихся и достаточно того, чтобы школьники усвоили термины "имена существительные одушевлённые" и "имена существительные неодушевлённые" и тренировались в распознавании этих существительных по смыслу или по вопросам "кто? что?".

Если такой подход вполне приемлем по отношению к русской школе, где дети в своей речи правильно употребляют одушевлённые и неодушевлённые существительные в форме винительного падежа, то в чувашской школе потребуются другие приёмы изучения этой грамматической категории, которая отсутствует в родном языке учащихся. Различающиеся в чувашском языке названия предметов активных (существительные, обозначающие людей и отвечающие на вопрос "кам" - "кто?") и предметов неактивных (пассивных)(существительные, обозначающие остальные предметы, в том числе животных, птиц, рыб, насекомых, и отвечающие на вопрос "мён"- "что?") не имеют никаких грамматических показателей для их разграничения (сул куртам, сын куртам). Поэтому чувашские дети очень часто употребляют одну и ту же форму именительного и винительного падежа для существительных одушевлённых и неодушевлённых: вижу человек, лось, ягнёнок, перо, пенал; нарисовал кони, утята, деревья, машины. Чтобы избежать подобных ошибок в речи учащихся необходимо предложить им упражнения на дифференцированное употребление одушевлённых и неодушевлённых существительных в сочетании с переходными глаголами.

Поскольку разграничение форм винительного у одушевлённых и неодушевлённых неодинаково проявляется у разных типов существительных, при прохождении данной темы (до изучения склонения) следует ограничиться наблюдениями над именами существительными мужского рода единственного числа (кроме имён на -а): любить брата, любить лес.

Как показывает опыт, учащиеся чувашских школ очень часто неправильно согласуют глаголы с вопросительными местоимениями. Например, вместо "Что лежит на столе?" говорят "Что лежат на столе?" или вместо "Кто вошёл в комнату?" употребляют "Кто вошла в комнату?", когда речь идёт о лицах женского пола. Поэтому при изучении этой темы необходимо уделить часть урока тренировке в правильном согласовании глаголов с вопросительными местоимениями. Нужно объяснить учащимся, что при вопросительных местоимениях "кто" и "что" глагол ставится в форме единственного числа, хотя речь может идти и о нескольких предметах (Что растёт в саду? В саду растут яблони, вишни, смородина). Глагол в прошедшем времени имеет при местоимении "кто" всегда форму мужского рода (Кто принёс журнал? Учитель принёс. Учительница принесла.) При местоимении "что" - форму среднего рода (Что цвело? Сирень цвела, мак цвёл.)

При изучении одушевлённых и неодушевлённых существительных учащиеся не только приобретают навыки склонять существительные в спонтанной речи, но и практически усваивают виды синтаксической связи слов: согласование и управление.

Овладение русским глагольным управлением зависит не столько от усвоения падежей и склонения имён существительных (хотя и это важно), сколько от знания сочетаемостных свойств глагольных слов. Выражая определённое значение, глагол как бы содержит в своём значении несколько "пустых клеток", "мест", которые требуют заполнения в предложении. (В школьной практике эти места определяются постановкой вопросов от глагола.) Например, глагол "написал" включает в себе по крайней мере, три "места" для выражения субъектно-объективных функций: одно - для действующего лица (субъекта) (Кто написал?), другое - для прямого объекта (Что написал?) и третье - для косвенного объекта (Кому написал?): брат написал письмо бабушке.

С этими функциями следует знакомить учащихся в практическом плане, уделяя особое внимание работе над связью слов в предложении.

В методике бытует мнение, что ведущим элементом обучения русскому языку в национальной школе является словосочетание, которое обеспечивает осуществление взаимосвязанного изучения основных разделов грамматики. Действительно, работа над типами словосочетаний играет, несомненно, важную роль в привитии учащимся навыков установления зависимости между словами и составления синтаксических конструкций. Однако более действенными, на наш взгляд, являются приёмы обучения детей структурным основам пред-

ложений и их распространителям, конструированию связных текстов путём развёртывания предикативного ядра каждого предложения. Надо иметь в виду, что главная цель уроков русского языка в национальной школе заключается не столько в том, чтобы научить нерусских учащихся оперировать словосочетаниями, сколько в том, чтобы обучить детей правилам построения русских предложений. А этого можно достичь в том случае, если учитель на каждом уроке, посвящённом частям речи и их грамматическим категориям, уделяет должное внимание закономерностям конструирования предложений, последовательному расширению основных структурных моделей предложения.

Вопросы для самоконтроля

1. Как описываются слова в разделе «Морфология»?
2. Какие характеристики изучаются у глагола в курсе «Морфология»?
3. Что, на Ваш взгляд, следовало бы внести в раздел «Синтаксис»?
4. Какие частнометодические принципы вытекают из специфики морфологии?
5. Объясните суть частнометодических принципов синтаксиса.
6. В связи с чем возникает возможность и целесообразность изучения частей речи как морфологических категорий и как членов предложения?
7. Почему учащимся важнее знать не то, что в предложении, например, спрягаемый глагол выступает в роли сказуемого, а то, что глагол является организующим центром предложения?
8. Почему первостепенное значение для практического овладения русской речью имеет осознание учащимися конструктивной роли изучаемых грамматических явлений?
9. Расскажите, как научить учащихся пользоваться именами существительными в своей речи, на примере темы "Имена существительные одушевлённые и неодушевлённые"?
10. Что нужно объяснить учащимся, что при изучении вопросительных местоимениях "кто" и "что"?
11. Подумайте какие трудности могут возникнуть при изучении русского языка в национальной школе (используя свои знания о других языках мира).

Литература

1. Анисимов Г.А. «О взаимосвязанном изучении морфологии и синтаксиса». («Русский язык в национальной школе», №2, издательство «Педагогика»).
2. Бакеева Н.З. Методика обучения морфологии русского языка в татарской школе. Казань, 1961.
3. Баранов М.Т.. «Методика преподавания русского языка в школе»; Москва, 2001.

4. Закирьянов К.З. Изучение порядка слов в русском предложении. Уфа, 1975.
5. Ломизов А.Ф. Об орфографическом и пунктуационном минимуме для средней школы. М., 1976.
6. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка (в узбекской школе). Ч.І. Ташкент, 1968.
7. Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. Минск, 1974.
8. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970.

Лекция 13. Обучение русской речи нерусских школьников.

Развитие русской речи учащихся национальной школы. Развитие устной речи. Развитие письменной речи

Велико значение русского языка в жизни народов бывшего СССР.

Благодаря русскому языку страны бывшего СССР, нынешнее СНГ, имеют тесные экономические, политические и культурные связи.

Основное назначение учебного предмета «Русский язык в национальной школе» - формирование умения свободно общаться на этом языке в многообразных жизненных ситуациях.

Практическое значение русского языка как учебного предмета сочетается с его общеобразовательной ценностью.

Практическое и образовательное значение тесно связаны с большой воспитательной ролью русского языка и как языка межнационального общения, изучение которого способствует формированию у школьников чувства интернационализма и дружбы между народами.

Всем сказанным определяется важность развития методики обучения русскому языку в национальной школе как науки.

Родным языком дети овладевают задолго до поступления в школу, а со вторым, в данном случае русским, большей частью начинают знакомиться, когда поступают в школу. При этом сразу же нерусские дети попадают в условия учебного билингвизма, когда им параллельно дают знания и прививают умения и навыки на двух языках – родном и русском. Всё это обуславливает особенности обучению русскому языку учащихся национально школы.

Обучение русскому языку в национальной школе, как и любому другому языку, - это развитие мышления детей, совершенствование и обогащение выражения мысли новыми средствами.

Процесс изучения языка в школе – это процесс познания детьми новых явлений реальной действительности. Поэтому преподавание русского языка в национальной школе имеет огромное познавательное и образовательное значение.

На продвинутом этапе обучения русскому языку учащихся национальной школе сохраняется практическая направленность обучения.

Вместе с тем учащиеся 4-10(11) классов приобретают и теоретические знания по русскому языку, знакомятся с русским языком как системой.

Развитие речи учащихся основывается на изучении отдельных уровней русского языка.

Принципы развивающего обучения ставят перед школьниками задачу самостоятельно усваивать знания по изученным предметам, в том числе и русскому языку, где необходимо использовать их на практике.

Как известно, в психологических предпосылках обучения русскому языку в школе русскоязычных и иноязычных детей установлены существенные различия. Обусловлены эти различия характером аналитико–синтетической деятельности учащихся применительно к структурным элементам русского языка.

В эти психологические явления (неотчетливое осознание, неполная абстракция, дотеретические, допонятийные обобщения, устойчивые ассоциации между элементами языка) составляют основу школьного изучения родного языка, в какой бы форме обучение не велось (так называемое практическое или грамматическое). Разница только в том, что практическое обучение может происходить на дограмматическом уровне аналитико–синтетической деятельности учеников, не переходя на более высокий уровень – грамматическое изучение языка.

Иноязычным школьникам, конечно, свойственна аналитико – синтетическая деятельность на уровне дограмматической абстракции, но применительно к родному языку (неотчетливое осознание структурных элементов родного языка, неполная абстракция при осуществлении мыслительной деятельности, и связанные с ней допонятийные обобщения, устойчивые ассоциации между его элементами). Эти мыслительные процессы по отношению к родному и русскому языкам совпадают, когда структурные элементы обоих языков, их признаки и отношения идентичны. Если эти явления в сравниваемых языках сходны, но не идентичны, сложившиеся психологические образования не могут быть полностью одинаковыми.

Многие опыты свидетельствуют, что на уровне фонетики у иноязычных школьников имеются идентичные механизмы восприятия и производства основных признаков фонем. Большая часть механизмов, конечно, требует формирования заново или коррекции.

В области лексики также немного общих слов, которые звучат одинаково и обозначают один и тот же предмет, действие и др.

Существенные различия между русским и родным для учащихся языком имеются и в структуре предложений, словосочетаний и др. Очевидно, что если есть отличия в структурных элементах сравниваемых языков, то в речи детей могут не сформироваться психологические образования применительно к тем явлениям вновь изучаемого языка, которые отсутствуют в родном. Без этого невозможно осуществить ни практическое, ни грамматическое

изучение неродного языка. Например, при изучении русского языка в школе широко используются так называемые грамматические вопросы: морфологические, синтаксические и падежные. Первые ставятся к слову: *солнце что?* обозначают предмет; вторые – от слова к слову: *ученик какой? хороший*; третьи – от управляющих слов к существительному: *стоять у чего? Р.п. у калитки*. Не имея таких ассоциаций (обозначенных стрелками), ученик не может поставить ни одного вопроса.

При изучении русского языка в качестве индикатора категории рода используются местоимения. У детей должны актуализироваться ассоциации такой структуры: *отец, учебник (он, мой) м.р.; мама, книга (она, моя) ж.р.; дитя, море (оно, наше) ср.р.* Без ассоциации такой структуры ученик не может применять местоимения для определения рода существительных.

Итак, обучение русскому языку иноязычных школьников – каким бы ни было – предполагает формирование у них дограмматических основ школьного изучения данного языка.

Существует курс, особенность которого в том, что он нацелен на формирование у детей умения анализировать звуковой материал в звучащем виде, сопровождающееся развитием у них аналитико–синтетической деятельности, которая обеспечивает усвоение знаний по грамматике и правописанию. Курс использовался в двух вариантах. В одной группе классов (на первом, втором и третьем годах обучения) сначала формировалась дограмматическая основа (практическим путем), а затем – умение проводить собственно грамматический анализ материала русского языка. В другой группе классов с самого начала изучения русского языка формировались одновременно дограмматическая основа и умение проводить грамматический анализ. Результаты получились почти одинаковые, причем довольно высокие.

На продвинутом этапе обучения русскому языку учащихся национальной школы сохраняется практическая направленность обучения.

Вместе с тем учащиеся 4 – 11 классов приобретают и теоретические знания по русскому языку, знакомятся с русским языком как системой

Исходя из этого, что формирование устной и письменной речи учащихся составляет основное направления работы по русскому языку.

Развитие речи учащихся основывается на изучении отдельных уровней русского языка.

При обучении русскому языку как неродному преследуются две основные цели: информативная (сведения о языке) и практическая (формирование умений слушания, говорения, чтения и письма).

В основе преподавания методики русского языка в любой национальной школе лежит взаимосвязанное изучение устной и письменной речи как двух основных форм речевой дея-

тельности. Во – первых, овладение устной и письменной речью происходит в результате выполнения последовательных взаимосвязанных операций; во – вторых, исключение какой – то формы коммуникации не только обедняет педагогический процесс, но и отрицательно сказывается на развитии других видов речи; в-третьих, нельзя недооценивать различия в структуре и функциях обеих форм общения.

Устная и письменная речь имеют существенные различия: устная речь протекает значительно быстрее, чем письменная; устная речь по преимуществу ситуативная и диалогическая, а письменная – монологическая; в устной используются интонации, паузы, мимика, жесты, благодаря чему устная речь более эмоциональна, тогда как при письменной речи единственным средством выражения информации является графическое изображение; устная речь характеризуется более простым синтаксическим строем по сравнению с письменной; каждая из форм отличается особыми стилистическими приемами: в устной речи – риторический вопрос, умолчание, а в письменной – пунктуационные знаки, красные строки, система интервалов, употребление заглавных букв, курсивы и т.д. В то же время любое устное высказывание можно записать, наоборот, любой письменный текст можно передать устно, прочитав вслух. Нельзя проводить различия между устной и письменной речью только в направлении выявления их композиционных, лексико–грамматических и стилистических особенностей. Обучение неродному языку происходит успешно, если оно опирается на все виды памяти (слуховую, речедвигательную, зрительную, зрительно–моторную, слухо–моторную), которые, взаимодействуя друг с другом и дополняя друг друга обеспечивают прочное усвоение материала. Таким образом, все аспекты языка и все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) выступают в неразрывном единстве.

В любой программе внимание должно быть обращено как на развитие умения понимать русскую речь на слух, так и умение говорить.

Процессы запоминания наиболее характерны в случае одновременного использования разных видов памяти.

Последовательное изучение грамматики и лексики русского языка играют очень важную роль в национальной школе. Хорошим основанием при этом является взаимосвязанное изучение синтаксиса и морфологии.

Чтобы осуществить отбор определенных единиц речи, надо проанализировать речь в наиболее типичных жизненных ситуациях. Темы в основном будут обще–бытовые, школьные, общественно – политические и научно – популярные, но смысловые темы должны определяться отбором необходимого для раскрытия темы языкового лексического и грамматического материала.

При изучении тем, связанных с бытом семьи и школы, больше внимания будет уделено диалогической речи. Общественно – политическая тематика заставит сделать упор на восприятие монологической связной речи, устную репродукцию, а также на чтение газетных текстов.

При обучению говорению надо помнить, что нужно формировать у школьников навыки неподготовленной диалогической и монологической (например, высказывание своей точки зрения) речи и речи подготовленной (сообщение по заданной, по прочитанной книге, небольшой доклад и т.д.). При обучении говорению закономерно идти от диалога к монологу. Работая над монологом надо учить последовательно связывать предложения по смыслу. Таким образом переход от диалогической формы к развернутому высказыванию определяется постепенным развитием мышления учащихся, усвоением грамматического строя родного языка, задачами и условиями общения.

При обучении слушанию надо стремиться к восприятию естественного русского диалога: слушание прежде всего предполагает восприятие связных высказываний, в то время как участник диалога не только слушает, но и говорит.

Нельзя создавать речевой минимум для обучения устной речи, исследуя язык письма: частотные показатели употребления слов и конструкций будут различны. Учебные диалоги должны быть максимально приближены по своим языковым средствам к живой русской речи, но, конечно, необходимо учитывать соответствие отобранных единиц программе национальных школ.

К каждой тематической ситуации помимо диалогов необходим текст, который будет служить материалом для развития речи, являться основанием для различных упражнений. Без конкретизации языковых абстракций формирование речевых умений практически невозможно.

Например, для изучения состояния субъекта отбирается модель « *сущ. (мест.) + кр. прилаг.* »:

Я болен

Он болен

Человек болен

Она больна

Мы больны

При замене местоимения существительным получаем лексико-смысловые лексико-грамматические варианты.

Грамматические варианты: *я был болен* и т.д. Смысловые варианты: *я не болен* (отрицательная конструкция). *Болен я* (изменение порядка слов с появлением нового смыслового оттенка).

Обилие предложений, которые могут быть составлены учащимися в результате лексических и грамматических замен, явится основой для автоматизации определенной языковой модели. Материал для лексических и грамматических подстановок – это соответствующие языковые минимумы.

Ситуации (с соответствующими экстралингвистическими замечаниями, текстами, содержащими определенные речевые образцы и живые диалоги, а также задания) должны распределяться в соответствии с изучаемым грамматическим материалом.

Для одной и той же ситуации можно подобрать различный по объёму и сложности языковой материал – в зависимости от возраста учащихся. Т.о., развитие навыков говорения будет протекать циклически, при постоянном повторении того, чем учащиеся овладели раньше. Для старших классов перечень языковых образцов в программе уже не нужен, но формулировки тем, разделов должны ориентировать учителя на выполнение основной задачи – привитие навыков речи, употребление в речи изученных грамматических категорий. Тематика ситуации должна усложняться. При этом имеется в виду, что в старших классах на первый план выдвигается развитие подготовительной связной речи, а языковой материал должен быть представлен текстами, содержащими элементы научного и общественно-политического стилей литературного русского языка.

Речь со специальными целями, заранее продуманная (сообщение, выступление, доклад), обычно имеет монологическую форму. Необходимо постоянно тренировать учащихся старших классов в восприятии на слух связных монологических высказываний.

Связные высказывания самих учащихся отличаются друг от друга по способу мыслительной деятельности (изложение, сочинение), по источнику информации, по жанру (описание, рассуждение), по объёму. Умения, которыми в основном определяется владение связной речью, приводятся в программе по русскому языку для нерусских школ.

Эти умения должны вырабатываться и у учащихся нерусских школ на

умение осмыслить объём и границы высказывания

умение выделить основную мысль высказывания

умение собрать и систематизировать материал

умение выразить мысль правильно с точки зрения норм русского (или родного) литературного языка

При подготовке устных сообщений учащихся – старшекласников учитель должен обсудить с ними тему, выделить основную мысль, отобрать языковые средства, помогающие передать своё отношение к излагаемому, а также помогающие сделать сообщение связным деепричастные обороты, придаточные предложения и т.д..

Самостоятельность учащихся при составлении связных высказываний, естественно, возрастает.

Практическая стилистика тоже должна занять немалое место в занятиях русским языком в старших классах национальной школы. Очень важной поэтому является работа 9-11 классов над параллельными речевыми средствами, в частности над синонимами и параллельными деепричастными и причастными оборотами. Упражнения могут быть разнообразными. Необходима и работа над фразеологическим материалом, особенно в старших классах, в связи с занятиями по развитию речи, чтобы обогатить высказывания учащихся выразительными средствами языка.

Вся эта работа должна строиться с учетом того, что обильный материал для развития навыков устной речи даёт курс русской литературы в средней школ.

Письменная речь, во-первых, служит для развития собственно умения писать; во-вторых, способствует развитию речевых умений: говорения и чтения; в-третьих, является способом усвоения языковых средств: слов, грамматических форм и синтаксических конструкций, средством совершенствования орфографических знаний и навыков; в-четвертых, выступает как средство передачи информации; в-пятых, представляет собой важное средство воспитания учащихся.

Следует различать термины «письмо» и «письменная речь» - это термины взаимосвязанные, но не тождественные.

При обучении письменной речи в школе различают письмо как умение с помощью графической и орфографической систем передавать отдельные слова и словосочетания, и собственно письменную речь – умение выражать свои мысли в письменной форме.

Задача практического овладения русской письменной речью требует и увеличения числа речевых, творческих работ, которые, не исключая привитие орфографических навыков, развивают у учащихся умения толково и ясно излагать свои мысли в письменной форме.

Процесс обучения письменной связной речи имеет свои специфические особенности. Связная речь не является механическим соединением изолированных предложений, речевых моделей.



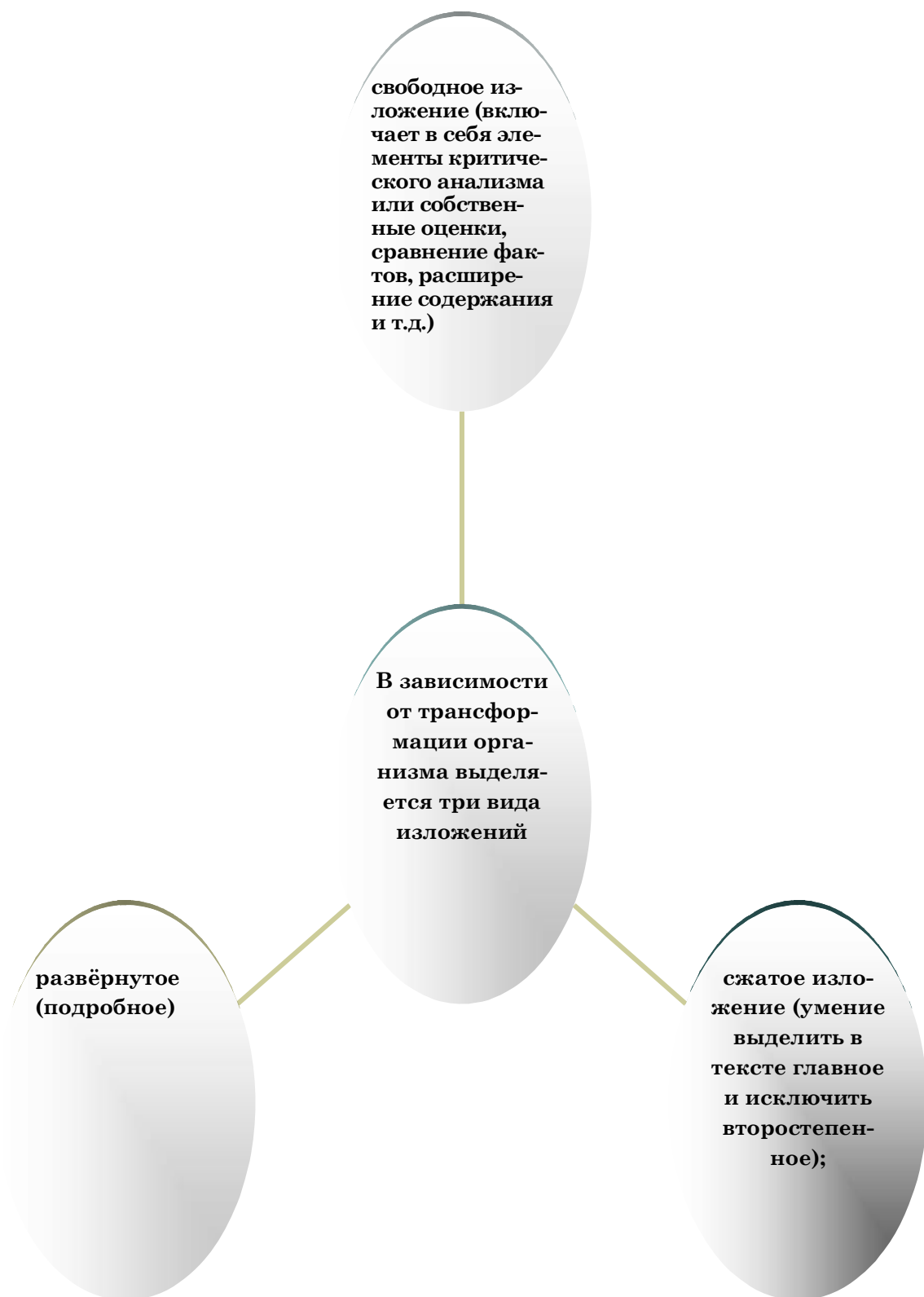


Все эти виды письменных работ применяются при обучении любому языку во всех школах. Ответы на вопросы занимают важное место в системе письменных работ при изучении второго языка. Вопросы различаются в зависимости от того, что является объектом вопроса (связный текст, картина, явления окружающей действительности).

Различные вопросы требуют разной степени самостоятельности в языковом оформлении.

Диктант – наиболее распространенный в национальной школе вид письменной работы. Диктанты способствуют совершенствованию речи в орфографическом отношении, но в результате тренировки зрительной, моторной и слуховой памяти вырабатываются необходимые навыки употребления целых речевых оборотов. Творческие диктанты способствуют достижению сразу нескольких целей: учащиеся учатся составлять словосочетания, предложения, целые связные тексты, вследствие чего развивается их речь.

Изложение дает возможность проверить разносторонние знания и навыки по русскому языку. Забота над изложением соприкасается и с чтением (навык понимания русского текста при чтении), и с развитием речи (умение выразить понятое правильным русским языком), и с грамматикой, орфографией и пунктуацией. Изложение рекомендуется проводить с учащимися, которые уже научились кратко отвечать на вопросы.



Сочинение – наиболее сложный творческий вид письменных работ, т.к. оно требует самостоятельности суждений и высокого уровня развития речи учащихся; оно является важнейшим средством расширения и активизации словаря и фразеологического запаса, овладения строем русского литературного языка, закрепление орфографических и пунктуационных навыков. Над сочинением обычно начинают работать с 4 класса. Рекомендуется в национальной школе начинать обучение с простейшего вида – сочинение по литературному произведению, по картине, диафильму.

В национальной школе сочинение – это прежде всего работа по развитию речи, т.к. главная цель для нерусских учащихся – как сказать, а не что сказать.

Перевод как вид письменной работы в той или иной степени применяется в национальных школах как в целях обучения, так и в целях контроля обучения. При переводе учащийся должен применять слова только в том значении, которого требует переводимый текст.

Необходимо изучать деловое письмо.

Развитие письменной речи учащихся национальной школы включает тренировку в двух одинаково важных видах речевой деятельности: чтении и письме.

Чтение – наиболее распространенная форма речевой коммуникации. Объяснительное чтение в национальной школе продолжается обычно до 5 – 6 классов. Затем учащиеся переходят к литературному чтению. Идеал, к которому надо стремиться, – беглое чтение про себя, при котором внимание сосредоточено на понимание содержания.

В качестве материала для тренировки в чтении на уроках русского языка хорошо использовать отрывки из изучаемых произведений русской литературы.

З. И. Клычникова выделяет четыре коммуникативных плана:

- 1) категорично – показательный (опознавание явлений, их свойств);
- 2) ситуативно – познавательный (выявление связей);
- 3) оценочно – эмоциональный (отношение человека к вещам и явлениям);
- 4) побудительно – волевой

Научив школьников понимать общее прямое содержание текста, можно перейти к тренировки их в понимание оценочно – эмоционального и побудительно – волевого планов текстов. Учащиеся должны научиться находить главную цель прочитанного, уметь обсудить текст, оценить героев и их поступки; возможно, додумать дальнейшую судьбу героев; ответить на вопросы, исходя из подтекста. Понимание читаемого зависит от уровня владения языком. Самое важное в этом плане – тренировать учащихся в чтении текстов с определенным количеством новых слов, а в связи с этим целенаправленно развивать их способность к языковой догадке.

Для этого необходимо следующее:

- 1) учить словообразованию, проводить словообразовательный анализ;
- 2) учить схватывать общий смысл отрывков, несмотря на наличие незнакомых слов, смысл которых может быть понят из контекста, учить находить в тексте ключевые слова;
- 3) учить самостоятельно пользоваться двуязычным словарем;

В основе методики преподавания русского языка в любой школе лежит принцип взаимосвязи в развитии устной и письменной речи. Использование таких, например, приемов, как предварительный устный разбор текста для изложения, обсуждение отдельных вопросов плана сочинения как по содержанию, так и с точки зрения языковых средств, анализ значения и структуры наиболее трудных слов, словосочетаний и предложений и т.п., несомненно, повышает качество письменных работ учащихся.

Необходимо увеличить на уроках русского языка объем речевой деятельности, строго соблюдается следующее правило: *обучение какому – либо виду коммуникативной деятельности должно состоять в основном из упражнений в этом же виде деятельности.* Отобранные виды работ следует рассматривать не изолированно, а в системе.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую задачу ставят перед школьниками принципы развивающего обучения?
2. Какие различия между устной и письменной речью?
3. Какие умения должны вырабатываться у учащихся нерусских школ на уроках русского и родного языков?
4. Что представляет собой письменная речь?
5. Какие умения включает в себя процесс составления связного письменного текста?
6. Какие упражнения относятся к числу письменных видов упражнений?
7. Что такое диктант? Его виды.
8. Что такое изложение? Его виды.
9. Что такое сочинение? Его виды.
10. Какие коммуникативные планы выделяет З. И. Клычникова?

Литература

1. Городилова Г. Г. «Развитие навыков и умения говорения у школьников, М. 1969
2. Журнал «Русский язык в национальной школе» №3, 1992
3. Н.М. Шанский «Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики.», М. 1977

Лекция 14. Методика развития устной речи у учащихся в национальной школе

Развитие речи – основное направление обучения русскому языку в национальной школе. Устная речь. Речевые ситуации в устном курсе русского языка. Формирование и развитие диалогической речи учащихся. Диалог на уроке.

Развитие речи – основное направление обучения русскому языку в национальной школе. Учащиеся, оканчивающие национальную среднюю школу, должны свободно владеть русской речью в ее устной и письменной форме, поэтому основным направлением курса русского языка в национальной школе является формирование и развитие русской речи учащихся.

Устная и письменная речь – это два равнозначных способа выражения средствами языка одного и того же содержания. Они тесно связаны, *взаимообусловлены* и взаимодействуют. Однако соотношение устной и письменной речи на разных этапах обучения русскому языку является различным. Сначала школьники овладевают только устной речью. Устная речь подготавливает учащихся к овладению *навыками* письменной речи.

Устная речь включает в себя аудирование (слушание и понимание речи на слух) и говорение (порождение высказывания, речи). Эти две стороны устной речи тесно взаимосвязаны, так как и в процессе аудирования, и при говорении участвуют органы слуха и *артикуляционный аппарат*.

Целью обучения русскому языку в национальной школе является неподготовленная (*спонтанная*) речь. Неподготовленная речь – это речевая деятельность, которая обеспечивает возможность языкового общения в естественных или в создаваемых в школьных условиях ситуациях.

Устная речь существует в форме диалогической или монологической речи. Одним из важнейших видов речевых умений и навыков, выработка которых у учащихся считается основной задачей обучения второму языку в школе, являются, безусловно, навыки диалогической речи.

Как вид речи диалогическая речь, в противоположность монологической, означает речь более чем одного человека. Диалог как форма высказывания означает, в противоположность монологу, участие в беседе двух человек. Основное свойство в диалоге – *чередование* в говорении, когда одно высказывание сменяется другим. Диалог обслуживает потребности людей в речевом общении во всех областях их деятельности.

Диалогическая речь, как наиболее употребительная форма речевой *коммуникации*, отличается от других форм прежде всего естественностью. Академик *А.В. Щерба* писал:

«Монолог является в значительной степени искусственной языковой формой, подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге».

Развитие навыков, обеспечивающих активное владение диалогической речью, должно опираться на определенный, специально отобранный лингвистический материал и на психологические *закономерности* использования высказываний для коммуникации. Процесс коммуникации характеризуется двусторонностью коммуникативного процесса, *непосредственностью* и неофициальностью общения.

Важно прежде всего отобрать наиболее характерные для диалогической формы способы *стимулирования* и реагирования: нельзя диалог сводить только к вопросо–ответным *репликам*, так как умение ответить на вопрос и даже задавать их еще не является умением вести свободный разговор на определенную тему.

Вопросы в диалогах составляются без всякой связи со сказанным ранее и со словами собеседника и носят описательный характер.

Что это? – Это стол. Это стол? – Да, это стол.

Основная задача предварительного учебного курса – научить в равной мере и коммуникативной, и назывной речи (и высказываниям типа *Собака лает*, и высказываниям типа *Это стол*). Основное требование современной *методики* состоит в том, чтобы обучение происходило на коммуникативно-ценных речевых единицах, отражало естественные связи этих единиц в реальном *непринужденном* общении.

Тематический отбор лексики для предварительного устного курса не обеспечивает в должной мере коммуникативных целей обучения. Для общения в быту на русском языке следует начинать, отталкиваясь от такого словаря – минимума (лексического), который моделировал бы активный запас слов современного *русского литературного языка* как лексической системы, связанной и с другими языковыми уровнями.

Речевой этикет – важная область общения: знание его помогает установить контакт с собеседником. Выражения речевого этикета в большей степени стандартизированы и заучиваются говорящими как готовые блоки, поэтому введение в учебный процесс с первых же уроков слов русского речевого этикета поможет детям быстрее наладить общение друг с другом, тем более что различные *стереотипные* выражения усваиваются нерусскими обычно путем *подражания* на уровне лексического запоминания.

Чтобы приблизить обучение устной речи к жизненной ситуации, следует больше упражнять учащихся в понимании и использовании в своей речи неполных вопросов и ответов.

В учебных диалогах для выражения контакта между собеседниками используются в основном стандартные формы *обращения* и *императива* типа *скажи, послушай, покажи*.

Совершенно нет таких распространенных реплик, как просьба, приказание, развернутый совет (краткая информация). А ведь реплика – стимул не обязательно должна быть выражена в форме вопроса или ответа. Часто она содержит предложение что-нибудь сделать: *Пойдем в кино!*, предупреждение: *Быстрее приходи!*, приказ: *Вытри доску!*. Строение реплик-стимулов зависит и от того, какой реакции добивается говорящий. Например, из реплики-стимула *Саша, ты идешь в школу?* Вытекает, что говорящий ждет подтверждения своего предложения. В роли стимулов могут выступать простые сообщения: *Лена купила новое платье.* Это сообщение может вызвать реакцию одобрения: *Какое красивое!*, присоединения: *Я тоже хочу новое платье!*, уточнения: *Где купила? Когда купила?*

Для диалогической речи наиболее характерны *смежность* реплик, их связь с предшествующим высказыванием как со стороны содержания, так и *синтаксиса*.

Реплики – реакции менее самостоятельны, чем стимулы, поэтому их всегда рассматривают в отношении к определенному стимулу.

Для начального этапа обучения диалогической речи наиболее употребительными репликами-стимулами являются сообщение информации, запроса информации и побуждение к действию (приказ, просьба).

Порождению речевого высказывания соответствуют два фактора: мотив речевого действия и характер участников диалога. В пособиях для иностранцев, изучающих русский язык, можно встретить задания, требующие от учащихся речевых высказываний, соответствующих различным индивидуальностям.

При исследовании вопроса о развитии диалогической речи, проведенного в I классе, были выдвинуты такие *гипотезы*:

1. Для развития диалогической речи необходимы специальные ситуативные речевые упражнения (заучивание типовых фраз, характерных для диалогической речи и предложений типа *С праздником!*, *Спокойной ночи!*, в которых падежные формы *мотивированы* скрыто). Основной упор при этом делается на упражнения по методу управляемых ответов.

Были разработаны и проведены в классе упражнения на заучивание диалога наизусть (диалоги речевого этикета); составление диалога, аналогично данному; составление диалога с запрограммированной реакцией по стимулу – сообщению; на комбинирование изученных речевых образцов; вставку реплик-реакций в *деформированный* диалог (исходные реплики-стимулы были даны); реакцию на реплику-стимул; диалоги по картинкам, диалоги – *инсценировки*.

Диалоги по обучению русскому речевому этикету могут быть двух видов.

1. Диалоги, состоящие из стандартизированных выражений, например, диалог-приветствие

(они даются на первом этапе обучения): *Здравствуй, Саша! – А, Гена, здравствуй!* (Вариант: *Добрый день!*).

Как живешь? – Хорошо, спасибо.

Как ты? – Тоже хорошо.

2. Другие диалоги допускали наряду с готовыми конструкциями свободные сочетания слов, при этом создавались ситуации, в которых учащийся вынужден употреблять желательные для данного случая речевые высказывания, то есть учитель управляет речевым действием.

Обучение ведется на микродиалогах. Тренировочные упражнения в подготовительный период должны *имитировать* процесс говорения по структуре методом управляемых ответов.

Задание 1. Скажи, что ты делаешь то же самое (присоединись к мнению собеседника).

Я учусь в первом классе. – И я в первом классе.

Я учусь хорошо. – И я учусь хорошо.

Задание 2. Скажи, что будешь делать что-то другое.

Я буду рисовать. – А я буду писать.

Я пойду в магазин. – А я пойду в кино.

Задание 3. На услышанное сообщение реагируйте отрицательно.

Вот красивая кукла, купи ее! – Да что ты! Она совсем не красивая!

Задание 4. На услышанное сообщение отвечайте со словом конечно, выбирая один из двух вариантов.

Что ты купишь, карандаш или ручку? – Конечно, ручку.

В результате экспериментальной работы получены следующие данные: упражнения по методу управляемых ответов создают условия, близкие к естественной коммуникативной ситуации; внимание учащегося сосредотачивается на выделенном диалогическом явлении благодаря заданию, описывающему назначение данной конструкции (например, скажи то же самое; отрицай; обрадуйся; удивись) и активному воспроизведению данной конструкции с разным лексическим наполнением. С лексикой наиболее употребительных слов русской разговорной речи для учащихся были составлены диалоги и разработана система подачи речевого материала в упражнениях. Составляя данные диалоги по развитию навыков русской разговорной речи, надо помнить о том, что учащиеся в разговорной речи должны знать гораздо больше, чем употреблять.

Для создания диалогов необходимо знать, какие ситуации являются типичными для функционирования тех конструкций, которые представлены в грамматическом минимуме для предварительного устного курса.

Учебный диалог должен состоять из простых коммуникативных единиц, употребляемых в устном общении, и быть ситуативно обусловлен, поскольку ситуация является дополнением и уточнением речи собеседника.

Структурные компоненты любой речевой ситуации одни и те же: 1) исходные условия и обстоятельства; 2) новые условия и обстоятельства.

В соответствии с характером и целью высказывания диалог может быть: вопросительным, утверждающим, отрицающим, побудительным. Например:

Вопросительный диалог:

Установка: желание узнать что-то.

Как тебя зовут? – Лена. А тебя? – Саша.

Сомнение: *Пойти мне в кино? – Конечно, очень интересный фильм.*

Исходные условия и обстоятельства: говорящий раздумывает, идти ли ему в кино.

Особенностью данной системы является то, что формирование речевых умений ведется параллельно с выработкой речевых навыков.

Построение такой системы упражнений в соответствии с этапами формирования речевых навыков и умений позволяет классифицировать трудности. Каждому этапу соответствуют определенные упражнения: подготовительные, обеспечивающие усвоение определенного образца; упражнения, стимулирующие употребление данного речевого образца в сочетании с ранее усвоенными и перенесение его в реальную ситуацию; упражнения, связанные с программированием учеником самостоятельного высказывания (согласись, отрицай, подтверди).

Диалогическая речь характеризуется эмоциональностью, употреблением междометий, вводных элементов, обращений, формул речевого этикета.

В процессе общения диалогическая речь – это чаще всего неподготовленная, ситуативно обусловленная речь. Диалогическая речь тесно связана с обстановкой, поэтому говорящим не требуется отражать в речи то, что дано им в непосредственном восприятии. Вследствие этого в диалогической речи реплики не могут быть отделены одна от другой, да и сам диалог непонятен без описания ситуации, в которой происходит диалогическая речь.

Например:

- *Теплые?*

- *Да, очень.*

- *И красивые к тому же –*

этот диалог понятен лишь партнерам по общению, непосредственно видящим предмет, о котором идет речь.

С целью обучения диалогической речи используются ситуативные упражнения. Речевые ситуации на уроке могут создаваться с помощью текстов, путем словесного описания речевой ситуации, использованием естественной ситуации и иллюстрированной *наглядности*. Иногда используются естественные речевые ситуации.

Речевая ситуация позволяет формировать речевые умения и навыки на изучаемом языке.

Речевая ситуация – это фон для речевых действий (Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. Воронеж, 1975г.), это «такая ситуация говорения, когда ученик чувствует себя или вместе с героем, или вместо героя» (Черноусова Н.С. Словарная работа на уроках русского языка в IV – VIII классах. Киев, 1983г, с.26). Такие ситуации создают на уроке атмосферу речевого общения, собеседования, обмена мнениями, позволяют детям активно включиться в диалог.

Организация учебного процесса вбирает в себя несколько понятий: мотивацию учебной деятельности, обеспечение речевой среды, использование доброжелательной обстановки на уроке.

Мотивация обеспечивается занимательностью учебного процесса. Спонтанному усвоению русских слов, *словосочетаний*, которые чаще всего употребляются в речи, способствует в условиях близкородственного *двуязычия* речевая среда.

На первоначальном этапе для создания учебно – речевых ситуаций подбирается дидактический материал: предметные и сюжетные картинки, увеличенные иллюстрации к сказкам, игрушки, тексты, *скороговорки*, стихотворения и др. Эти материалы позволяют запомнить новую лексику, составлять словосочетания, отрабатывать грамматические формы слов, их произношение, а главное – заинтересовывают и располагают детей к речевому действию.

Прежде чем использовать речевую ситуацию как методический прием, необходимо разобраться в самом понятии «речевая ситуация», в методике ее создания и применения в учебном процессе. Структурные компоненты речевых ситуаций: описание места действия, определение участников разговора, речевой замысел, усвоение детьми образцов речи и слов, которые они должны будут использовать.

Уже в самой системе заданий следует давать учащимся новую информацию, ставить перед ними новые цели и задачи. Необходимо стимулировать желание детей узнать что-то, получить информацию о каком-либо факте, событии, чтобы удовлетворить свою *любопытность* или поделиться своими впечатлениями.

Речевой стимул - такое воздействие со стороны учителя, или средств обучения, или учебного процесса в целом, которое формирует и развивает элементарную речевую деятельность учащихся.

Речевой стимул – это внешний стимулятор речевой деятельности. Он задается учителем и выступает как причина, побуждающая к речи, выражается словесно и вытекает из смысла ситуации.

В основе высказывания должен лежать еще и непосредственный речевой мотив, то есть желание ответить на вопросы, сообщить друг другу о своих впечатлениях.

Речевое действие на основе речевой ситуации возможно лишь при наличии и единстве компонентов ситуации. Для продуцирования речи важна привлекательность ситуации. В создании учебной речевой ситуации большое место отводится наглядности. Иллюстративный материал дает возможность учителю постоянно создавать новые ситуации для речевых упражнений.

С целью формирования речевых умений и навыков необходимо проведение подготовительных (тренировочных) упражнений:

Ситуация 1: Начался урок. Учитель вошла в класс, а Коля опоздал. Коле надо обратиться к учителю, чтобы она разрешила ему сесть за парту. Что он должен сказать?

- *Здравствуйте!*
- *Здравствуйте.*
- *Извините. Можно сесть за парту?*
- *Садись, но больше не опаздывай.*

Ситуация 2: Идет урок. Дети рассматривают рисунок в книге, а Вася забыл книгу дома. Учитель предлагает Васе обратиться на русском языке к Коле (соседу по парте), чтобы он разрешил ему работать по книге вместе с ним. Что должен сказать Вася Коле?

- *Коля, положи, пожалуйста, книгу ближе.*
- *Пожалуйста, а для чего?*
- *Будем смотреть вместе, хорошо?*
- *Хорошо.*
- *Спасибо!*

Ситуация, построенная на основе наглядности (ситуация 1) и воображаемая ситуация (2) на общую тему.

На уроках в I классе использовать речевые ситуации изолированно нецелесообразно. Их следует включать систематически в учебный процесс.

Чтобы нерусские дети приобретали хотя бы элементарные навыки повседневного общения, что входит в требования учебной программы к практическому овладению русским языком, необходимы специальные занятия, направленные на развитие у учащихся разговорной диалогической речи, которые как по содержанию, так и по методике проведения во многом должны отличаться от диалогических упражнений из программного материала. Дифференциация должна быть отражена в первую очередь в требованиях учебной программы по русскому языку, в учебных пособиях, а также в словарно – фразеологическом минимуме по классам. Все это дает учителям возможность равномерно распределять учебное время на уроке для работы по развитию как книжной, так и разговорной речи учащихся, усвоение которых можно считать двумя сторонами единого процесса – практического овладения русским языком.

Вопросы для самоконтроля

1. Как взаимосвязаны устная и письменная речь?
2. Что является целью обучения русскому языку в национальной школе?
3. Что такое диалогическая речь?
4. Каким может быть диалог в соответствии с характером и целью высказывания?
5. Что характерно для диалогической речи? С чем она связана? Условия диалогической речи?
6. Что такое речевая ситуация? Каковы структурные компоненты речевых ситуаций?
7. Задача учебного предварительного курса?
8. Каковы формы выражения реплики – стимула?
9. Два вида диалогов по обучению речевому этикету?
10. Каковы структурные компоненты любой речевой ситуации?
11. Что такое организация учебного процесса?

Литература

1. Бакеева Н.З., Даунене З.П. «Методика преподавания русского языка в национальной школе». Л., 1986
2. «Русский язык в национальной школе» №5. М., 1976
3. «Русский язык в национальной школе» №8. М., 1977
4. «Русский язык в национальной школе» №5. М., 1977

Лекция 15. Изучение лексики русского языка и пополнение словарного запаса учащихся национальной школы

Особенности усвоения лексического минимума. Пути обогащения словарного запаса учащихся. Текст как средство развития правильной разговорной речи

Словарная работа в национальной школе в связи с практической ее направленностью имеет свою специфику. Так как цель обучения русского языка – прежде всего научить учащихся практическому владению устной и письменной речью, нет надобности да и возможности обучать всей русской лексике.

Исходя из этого, при обучении лексике целесообразно уделять внимание тем вопросам, которые связаны с практическим овладением русской речью, с трудностями при освоении русской лексики.

Естественно, при такой цели и своеобразных условиях изучения русского языка (РЯ) в национальной школе необходимо ограничение словаря, научный отбор минимума слов для научных целей.

Современная методика преподавания РЯ в национальной школе признает, что трудности усвоения слов, с одной стороны связаны с особенностями лексической системы самого РЯ, а с другой – со спецификой лексики родного языка учащихся.

Так как слова в языке существуют не изолированно, а в связи с другими, необходимым условием овладения лексикой РЯ учащимися национальных школ является изучение ее в определенной системе, во взаимосвязи, в сопоставлении, что облегчает процесс усвоения материала.

В процессе обучения большое место должно быть отведено семантике слов, т.к. с ней связано правильное понимание слова и употребление его в речи.

Подавляющее большинство слов РЯ многозначно. Многозначные слова, представляющие собой многочисленную систему лексических значений, вызывают особые трудности учащихся национальных школ. Работа по обогащению словаря учащихся преследует задачу введения и закрепления в речи не только новых слов, но и новых значений уже знакомых лексем. Однако нужно учитывать и то, что не все значения каждого слова должны быть введены в активный словарь учащихся.

При работе над многозначной лексикой учащиеся должны усвоить, что разграничению значений слов способствует контекст. Лексические окружения слова, ситуация. В контексте многозначное слово всегда выступает в одном из своих значений. Учащиеся практически должны быть знакомы с тем, что обычно каждое значение слова характеризуется свое-

образным лексическим окружением. В прямом значении слова сочетаются с одним кругом лексики, в переносном – совершенно с другими. Например, глагол дать в прямом значении «вручить» образует словосочетания с такими конкретными существительными, как книга, журнал, шапка и т.д.; выступая в значении «предоставить» или «предоставить возможность чего-нибудь», глагол дать образует словосочетания дать квартиру, дать комнату, дать слово; в сочетании с некоторыми существительными глагол дать выражает действие по значению данного существительного: дать задание, дать звонок. Дать согласие и т.д.

При работе над семантикой слова необходимо учитывать различия в лексических значениях слов, их специфику. В настоящее время принято выделять три типа лексических значений:

- прямое, или номинативное
- фразеологически связанное
- синтаксически обусловленное

Большую часть лексического минимума, предназначенного для активного усвоения учащимися национальных школ, составляют слова обладающие первым типом значений и частично вторым.

С указанными типами лексических значений связан весьма актуальный для национальных школ вопрос о лексической сочетаемости слов, так как для того, чтобы оформить свою мысль, недостаточно знать только семантику слова, надо уметь соединять слова согласно грамматическим закономерностям, а также их индивидуальным лексическим особенностям.

Характерной особенностью обучения русской лексике является то, что далеко не все синтаксически обусловленные значения слов, особенно значения, являющиеся экспрессивными оценками отрицательного характера, должны войти в активный словарь учащихся национальных школ. Но с синтаксически обусловленными значениями слов учащиеся, безусловно встретятся при чтении художественной литературы. И учитель РЯ должен иметь в виду специфику этих значений. В РЯ, как и в других языках, выделяются группы слов, объединенных синонимическими связями. Владение синонимикой разнообразит речь, делает ее более тонкой и выразительной. Слова – синонимы должны войти на разных этапах и в речь учащихся.

Учитывая, что учащиеся национальных школ овладевают определенным, ограниченным словарем, в него включаются далеко не все виды синонимов. В первую очередь учащиеся овладевают основным, стилистически нейтральное слово синонимического ряда. Затем в речь учащихся, как правило, вводятся синонимы, различающиеся оттенками значений

(большой - огромный). Стилистические синонимы изучаются учащимися старших классов (взор - взгляд).

На различия в значении и употреблении синонимов должно обращать внимание на всех этапах обучения.

В процессе работы над синонимами учащиеся должны познакомиться и с тем, что в синонимический ряд могут включаться слова не только в своем прямом значении, но и в переносном. Многозначное слово способно входить, таким образом, в несколько синонимических рядов. Например, имя прилагательное «свежий» входит в следующие синонимические ряды: свежий, мягкий (хлеб); свежая, несоленая (рыба); свежий, прохладный (ветер) и т.д.

В лексической системе современного РЯ слова могут находиться также в антонимических отношениях (теплый – холодный, польза – вред, войти - выйти).

Методика преподавания РЯ в национальной школе, учитывая характер объединения этих слов, предусматривает одновременную работу над антонимами. Знакомясь со словами в антонимических парах, учащиеся глубже понимают и лучше усваивают значение и употребление каждого слова.

В методических целях объединения слов современного РЯ может проводиться и по другим принципам. Таковыми являются деривационные связи слов. В РЯ много однокоренных слов, и при работе над лексическим значением слова их связь нельзя не учитывать, т.к. опора на знание учащимися слов того же корня помогает быстрее и глубже овладеть новой лексикой.

Большие трудности у учащихся национальных школ вызывают паронимы. Незнание тонких смысловых нюансов ведет к смешению в речи учащихся таких слов, как место и местность. Пушной и пуховой, записи и записки, припоминать и напоминать. В этих случаях необходима большая работа по разъяснению семантики паронимов, их смысловых и грамматических различий, следует также подчеркнуть разницу в их произношении и написании. Уточнению смысловых различий помогает показать их связь с другими словами. Например, прилагательное «практический» сочетается с существительными «занятия, деятельность», а «практичный», которое часто отождествляется с прилагательным «практический» вступает в связь с существительным «человек».

Важным фактором при обучении русской лексике учащихся национальных школ является учет возможности объединения слов, основывающегося на экстралингвистических связях, то есть на классификации самих предметов и явлений действительности. «Отображая определенным образом те или иные «отрезки действительности», слова, естественно, связаны между собой. Как связаны и отображаемые ими явления самой действительности. Благодаря этим «внеязыковым» связям, слова объединяются в группы, которые можно назвать те-

матическими». Изучение лексики в тематических группах помогает учащимся установить смысловые связи между словами, лучше понять их значение, т.к. предметная общность слов может обуславливать и некоторую общность их словообразовательных и семантических примет; обеспечивает системность, последовательность введения словаря; способствует повышению интенсивности развития связной речи.

При работе над словом в национальной школе необходимым является учет специфики родного языка.

Неточное знание объема значений русского слова учащимися, перенесение особенностей слова родного языка на соответствующее русское ведет к ошибкам в их речи.

Выявлению причин, тормозящих усвоение лексики, способствует сопоставительное изучение русского и родного языка учащихся.

Опыт обучения русскому языку учащихся национальных школ показывает, что легче усваивается русская лексика, совпадающая в объеме значений с лексикой родного языка учащихся, поэтому особое внимание на уроках РЯ должно уделяться лексике, различающейся в объеме значений.

Лексика, общая в русском и родном языках учащихся, не должна выпадать из поля зрения при обучении РЯ, т.к. работа над ней не только устраняет ошибки в речи учащихся, но и пополняет активный словарь значительным значением слов.

Т.о., при работе по обогащению словаря учащихся национальных школ важную роль играет учет своеобразия лексики РЯ, а также особенностей лексики родного языка по сравнению со словарным запасом РЯ. Установление лексико-семантической типологии родного и русского языков помогает выявить трудности в усвоении словаря и наметить наиболее эффективные виды лексической работы.

В настоящее время можно считать общепризнанным мнение методистов о необходимости лексического минимума при обучении неродному языку. Необходимость отбора лексического материала диктуется прежде всего целями и задачами обучения РЯ в национальных школах, а также «ограниченными возможностями запоминания языкового материала за единицу времени, отпускаемого на изучение языка».

При отборе лексического материала для единого словаря минимума учитывается комплекс лингвистического и дидактических принципов, так как отбор учебного языкового материала, в частности лексического, определяется особенностями как самого предмета отбора, так и спецификой обучения русскому языку нерусских учащихся. Принципы эти следующие:

1. Статический принцип отбора
2. Сочетаемость слов

3. Словообразование возможности слова
4. Семантическая ценность
5. Стилистическая нейтральность слова
6. Ситуативно-тематический принцип
7. Методическая целесообразность слова

В национальной школе при обучении русскому языку наряду с активным овладением лексикой предусматривается усвоение учащимися и пассивного словаря.

Активным словарным запасом учащиеся пользуются для выражения своих мыслей (говорение, письмо), слова пассивного словаря им понимают мысли, высказанные другими (чтение, аудирование).

Активный словарь образует ядро словарного запаса учащихся, пассивный дополняет, а при определенных условиях и обогащает его: часть пассивного словаря постепенно становится достоянием активного словаря учащихся. Следовательно, при обучении русскому языку учащихся начальной школы стоит задача не только обучения их речи активным словарем, но и расширение их пассивного словарного запаса.

Среди комплекса условий, формирующих и обогащающих словарный запас учащихся, важное место занимает семантизация слов.

В современной теории и практике обучения лексики РЯ выбор средств и приемов семантизации конкретного слова зависит от лингвистических и психологических факторов, а именно: от характера лексического материала, обусловленного системой изучаемого РЯ и особенностями взаимодействия русского и родного языков учащихся, а также от возрастных особенностей учащихся, их лингвистической подготовки на каждом этапе обучения, от особенностей восприятия и усвоения изучаемого слова.

В методической литературе для национальных школ рекомендуются следующие средства и приемы раскрытия значения слова:

1. Наглядная семантизация
2. Средства РЯ (включение слова в контекст, краткое или расширенное толкование на изучаемом языке, использование грамматических свойств слова и т.д.)
3. Средства родного языка (перевод, толкование на родном языке)

Практика показывает, что целесообразно, во-первых, использование не одного какого-либо приема семантизации, а комбинирование их; во-вторых, дифференцированное использование приемов семантизации соответственно этапу обучения и языковому материалу.

Эффективность обогащения лексического запаса учащихся национальной школы зависит от особенностей существующих источников, от специфики их использования, целенаправленности словарной работы.

Основными источниками обогащения и лексического запаса учащихся являются, во-первых, учебники и учебные пособия по РЯ и литературному чтению, в которых сосредоточен словарный материал, необходимый для практики и подлежащий усвоению учащимися за период обучения в школе, а также целенаправленное использование материалов произведений художественной литературы, газет, журналов и т.д. и, во-вторых, окружающая речевая среда - управляемая и неуправляемая.

Организация работы по обогащению лексического запаса учащихся по существующим учебникам и пособиям происходит в основном целенаправленно:

- путем чтение текстов учебников по РЯ и литературному чтению, а также произведений художественной литературы (классное и внеклассное чтение) и работы по этим текстам;

- путем выполнение различных лексических, лексико-орфографических, лексико-грамматических и других упражнений.

В процессе работы над текстом словарный запас учащихся пополняется эпитетами, сравнениями, метафорами, фразеологизмами и т.д. Попутно должно вестись над накоплением пассивного словаря, который необходим для понимания содержания текста. Работу эту необходимо проводить систематически и планомерно, с учетом того обстоятельства, что на определенном этапе слова из пассивного словаря перейдут в активный.

Формирование лексического запаса при работе над текстом учебников по РЯ связано с комплексными изучениями материала курса русского языка.

Основные приемы работы по тексту учебника РЯ, способствующую обогащению лексики, - это чтение текста и семантизации слов, выписывание слов по тематическим и семантическим группам, работа со словами с точки зрения их состава (однокоренными словами, словами с одинаковыми суффиксами и префиксами, именующими определенное значение), замена слов и словосочетаний другими, близкими по значению, составление предложений с выделенными в тексте словами, пересказ текста, придумывание начала или конца рассказа с употреблением в речи заранее выделенных для усвоения слов и словосочетаний.

Целенаправленное формирование и обогащение словаря происходит также путем выполнения различных упражнений, из которых характерными являются: специальные лексические упражнения, призванные непосредственно формировать словарь; упражнения, связанные с изучением других уровней языка (фонетические, грамматические, орфографические); упражнения на формирование связной устной и письменной речи.

Во всех типах упражнений должна быть предусмотрена специальная работа (как с отдельными словами, так и в контексте) по уяснению значения слова и его употреблению. Слово в предложении должно быть представлено, во-первых, с учетом его внутриязыковых особенностей, во-вторых, с учетом внеязыковых факторов, связанных с подбором тематики и ситуаций и подачей слова в конкретной тематико-ситуативной ограниченности.

К наиболее универсальным типам упражнений, формирующим и расширяющим запас слов учащихся, относятся специальные лексические упражнения, которые можно и необходимо использовать при изучении всех разделов курса. Это упражнения на подбор синонимов (смелый, храбрый, отважный); на подбор антонимов (хорошо-плохо, пришел - ушел); на различение значений одного и того же многозначного слова в разных контекстах (завел часы – завел собаку), с помощью подбора синонимов (готовить уроки – учить уроки, делать уроки; готовить обед – варить обед); на группировку по тематическим признакам (например, спорт: лед, каток, соревнования, кататься, выиграть, победить со счетом); на разграничение значений слов, близких по звуковому облику (прочитать – перечитать, золотой – золотистый и др.).

Формирование и обогащение словаря учащихся происходит также при выполнении упражнений, связанных с изучением фонетики, орфографии, грамматики. Общая специфика этих упражнений заключается в комплексной подаче учебного материала и в особенности связи работы по лексике с другими уровнями языкового материала. Связь эта может быть прямой, органической, при выполнении языковых упражнений, например: подбираются и семантизируются слова при изучении фонетических явлений на различение фонем, от которых зависит значение слова (дом – том, забил - забыл); при обучении учащихся орфографии (слова с разделительными ь и ъ, с удвоенными согласными и т.д.); при изучении различных грамматических категорий (род, число, падеж, вид, время и т.д.). Связь лексической работы с изучением грамматического материала может быть косвенной, неорганической. В процессе выполнения такого рода упражнений, преследующих в большей степени цель привития грамматических навыков, словарный запас учащихся не только пополняется новой лексикой, но и обогащается различными формами слов, а также активизируется ранее накопленная лексика.

Обогащение словаря особенно интенсивно идет при выполнении устных и письменных работ на формирование продуктивных речевых умений. Особая роль здесь отводится отбору темы беседы или письменной работы, а также созданию речевых ситуаций соответственно программе обучения. Тематическое накопление и введение слов в речь позволяет усвоить лексику в системе смысловых связей, лучше запомнить эти слова и использовать их нужной сфере речевой деятельности.

Обогащения запаса слов учащихся можно интенсифицировать, учитывая специфику материала разных разделов курса РЯ. Так, довольно большое количество слов учащихся приобретают при изучении раздела «Состав слов и словообразование». Изучая структуру слова, учащиеся постепенно овладевают способами образования слов. Первоначальное накопление словаря идет путем отбора однокоренных слов, уяснения значения корня, суффикса, приставки. Затем, используя способы образования слов, учащиеся от известных им слов образуют новые слова. Накопление лексики посредством образования новых слов должно иметь место при изучении всех частей речи, на всех этапах обучения. Особенно эффективен этот способ в старших классах, т.к. учащиеся уже имеют достаточный опыт образования слов и запас лексем. На базе которых возможно дальнейшее обогащение словаря.

При изучении частей речи можно выделить несколько направлений по работе над значением и употреблением слова: Усвоение семантических и тематических групп внутри части речи, работа над многозначностью слов, синонимами, антонимами, паронимами; работа над лексической наполняемостью грамматической модели.

Интенсивно идет обогащение словаря учащихся при изучении раздела «Синтаксис», так как в словосочетаниях и предложениях реализуются валентные свойства слова – его грамматическая и лексико-семантическая сочетаемость, выявляется и активизируется сопутствующая лексика.

Важным источником обогащения словарного запаса учащихся национальных школ при отсутствии русской речевой среды является речевая среда, создаваемая на уроке с определенной целью и тематикой, где учащиеся имеют возможность общаться на РЯ под руководством учителя.

Необходимым условием обогащения лексического запаса учащихся является создание управляемой речевой среды и вне уроков – в процессе проведения школьных вечеров, экскурсий и т.д.

Немаловажную роль в обогащении и развитии речи учащихся играет целенаправленное использование передач радио и телевидения. Чтобы использование данных источников было эффективным, необходим постоянный контроль со стороны учителя в подборе просматриваемого или прослушиваемого материала. Дозировка материала с учетом возраста и интересов учащихся, систематичность и связь с программным учебным материалом, а также последующая работа по активизации в речи учащихся накопленных слов.

Обогащение словаря учащихся происходит и стихийно. В таком случае накопление слов связано с неуправляемой окружающей средой – в процессе общения учащихся с городским населением, чтение на РЯ газет, журналов и т.д., а также при непреднамеренном прослушивании радиопередач или просмотре телепередач, кинофильмов, спектаклей. Задача

учителя в данном случае – постоянно наблюдать за речью учащихся, фиксировать появление новых слов, помогать или правильно понять смысл этих слов, правильно произносить, писать употреблять их в речи.

Используя различные методы при преподавании РЯ в национальной школе (в данном случае таким методом является текст), нужно учитывать некоторые моменты.

Говоря о методах обучения применительно к урокам русского языка, необходимо учесть условия обучения, его цели и задачи. На выбор метода обучения влияют и возрастные особенности учащихся, уровень их развития и т.д.

В соответствии с основной целью обучения – обучением речи на русском языке – теоретический материал представляется основной для формирования речевых навыков и умений. В дополнении к нему практический материал (предложения, тексты, диалоги, монологи) – есть пример для применения полученных навыков и закрепления их специально подобранных примерах.

При сообщении языковых фактов учащимся существенным критерием выбора метода является учет таких моментов, как интерес учащихся к объясненному материалу, сознательное его усвоение, активизация мыслительной деятельности.

Целесообразно использование моделей в процессе обучения, т.к. модель (предложение, текст, словосочетание) дает возможность дифференцированно представить все существенные структурные и семантические особенности изучаемого явления, но при этом учащиеся имеют дело не с абстрактной языковой категорией, а с определенной языковой единицей, сообществом этих единиц.

При усвоении языкового материала можно обращаться к такому приему, как самостоятельная работа учеников с текстом, в результате которой учащиеся могут самостоятельно анализировать и усваивать аналогичные языковые явления.

Но необходимо учитывать и то обстоятельство, что учащиеся владеют грамматической системой родного языка. Это позволяет использовать перенос языковых значений, сформированных при изучении родного языка, а также умений и навыков лингвистического анализа, усвоенных языковых закономерностей, причинно-следственных отношений.

Одним из практических способов обучения правильному разговорному языку является текст.

Прежде всего текст как таковой (исключим не надолго грамматические и синтаксические моменты) служит отличным источником для обогащения речи учащихся. Из текста привлекаются неизвестные слова, требующие «расшифровки» лексического значения. Такой лексикой может быть диалектная, устаревшая, иноязычные выражения с прямым или дополнительными значением. В начале при помощи учителя, а после самостоятельно, работа

над отдельными текстами, учащиеся будут находить и расшифровывать значения незнакомой лексики, выписывать эти слова в составе придуманных словосочетаний, предложений, составлять с определенным количеством подобных слов текстами собственного сочинения. Благодаря таким упражнениям лексика, усвоенная из новых текстов, будет прочнее и глубже заполняться учащимися, пополняются сразу 3 вида словарей: активный, пассивный и потенциальный. Затем, в зависимости от лексической ценности и употребляемости новые слова укрепляют в каком – либо одном виде словарного запаса учащегося или не попадут в различные группы.

Для детектирования неизвестных или сложных слов, осмысления полученной информации, вычисления грамматических и морфологических, лексических особенностей текст прочитывается в начале учителем, а потом учениками несколько раз, но не вслух, а про себя. Это способствует активизации сразу двух органов восприятия: слуховых и зрительных. Чтение играет важную роль в речевой деятельности учащихся, ибо воспринимая текст зрительно, либо проговаривая его вслух, учащийся сначала при помощи учителя, а затем самостоятельно воспринимает интонационные артикуляционные особенности изучаемого языка в процессе восприятия текста ученики закрепляют полученные умения и навыки адекватного восприятия полученной информации, учатся ставить вопросы относительно содержания, делать и формулировать выводы, критически и объективно оценивать полученную информацию и использовать ее в соответствующей ситуации, отличать главное от несущественного в процессе восприятия информации.

Коммуникативной задачей чтения и анализа текста является выработка и закрепление у учащихся познавательных, ценностно-ориентационных навыков.

Для наилучшего восприятия текстового чтения, влияющего на коммуникативные навыки и умения, эффективны следующие виды работ:

-самопостановка вопросов учениками и задаванием их друг другу с целью получить осмысленный развернутый ответ

-постановка вопросов по тексту товарищем или учителем с целью получить в ответ четко и лично выстроенное мнение учащихся по поводу содержания вопроса.

Следовательно, текст – есть благодатный речевой материал используемый для развития речевой деятельности. Именно речевой материал в силу своей целенаправленности и интуитивной обусловленности отражает тематику устной и письменной форм коммуникации. Единица языка становится коммуникативно-заостренными лишь в речевом материале. Поэтому от качества речевого материала в многом зависит усвоение языка и его проявлений.

Цели, преследуемые методом при обучении работы с текстом, и его чтение и анализа, заключается в преодолении акцента и приближении произношения к максимально схожему

акценту носителей изучаемого языка; расширение грамматического и лексического уровня обучающегося; снятие произносительных трудностей при работе с текстом; сопоставление фонетического строя системы современного русского языка с родным.

Комплексно происходит и отработка и закрепление нового лексического материала, грамматических особенностей сложных слов либо словосочетаний.

Помимо всего прочего текст выступает и как пример культуры речевого, мыслительного и национального поведения, благодаря работе с текстовыми пособиями (как художественными, политическими, историческими) учащиеся национальной школы проникают:

- культурой речевого этикета (связь с микросистемой специфических национальных вербальных) единиц, принятых и предписанных обществом;

- культурой мышления (формирование и решение мыслительных коммуникативных задач);

- культурой языка как упорядоченный в индивидуальном опыте учащегося системе лексических, фонетических, грамматических средств выражение мысли;

- культурой речи как способом формирования и формулирования мнений посредством языка при общении, умением подчинить текст одной общей, главной мысли, отражающей замысел высказывания; соединить высказывание или суждение в сложное отражение мыслей за счет использования обособленных оборотов, вводных частей; умением изменить композиционную структуру порождаемого текста.

Без сомнения, работа над текстом направлена на развитие правильной, грамотной речи учащегося. Это содержательная и мотивационная база для высказываний, выражающих отношение обучаемого к мыслям, содержащимся в тексте, а также для правильного умения общаться с собеседником.

Текст, воспринимаемый на слух или зрительно, может в качестве дополнительного упражнения трансформироваться в разговорный текст. Задача этого вида задания - служит стимулом, образцом высказывания, содержательной базой, условия для совершенствования речевых навыков.

Трансформированный в разговорный, текст должен быть коммуникативно-натуральным интересным, эмоциональным, адресным; связным, цельным, логически выстроенным, информативным; обеспечивающим совершенствование навыков через объем, повторяемость и комбинирование речевого материала. Такой текст – основа процесса совершенствования речевых навыков.

Разговорный текст разграничивается на монологические и диалогические высказывания. Обучающиеся должны четко знать, каким параметрам должны соответствовать воспроизводимые ими высказывания.

Обучаясь на основе разговорного текста монологическому высказыванию, учащийся должен помнить, что его высказывание должно быть целенаправленно, ситуативно-обусловлено, индивидуально, мыслительно-коммуникативно, личностно-деятельно, логично, целостно, информативно, последовательно.

При диалогическом высказывании учащийся должен осознанно и четко определить свою речевую задачу, спланировать ход беседы; спонтанно перестроить свою беседу, подстраиваясь под того с кем ведется беседа; должен суметь захватить и перехватить инициативу в диалогическом высказывании, адекватно ситуации среагировать на реплику собеседника.

При работе с текстом используется ряд других упражнений, направленных на развитие связной правильной русской речи.

Одним из таких упражнений является пересказ прочитанного текста. Работа может быть организована «по цепочке» и в индивидуально-выборочном порядке. Работа ведется при закрытых учебниках, что дисциплинирует и концентрирует мышление учащихся, развивает навыки воссоздающего воображения и логико-смысловую память.

Немаловажную роль играет и анализ текста. Важно обеспечить учащимся выбор индивидуальных средств языковой выразительности. С точки зрения лексического, семантического анализа использованных в тексте образных средств, очень полезно научить детей разбираться в сугубо-авторских выразительных оборотах и в обычных художественных средствах, используемых для подчеркивания или усиления определенных качеств и свойств предметов, лиц. Также производится и анализ грамматических структур, стилистических особенностей текста.

Полезно произвести работу, направленную на сравнение готового письменного или разговорного текста и устного произвольного высказывания без подготовки.

Во время эксперимента внимание учащихся обращается на характерные черты, свойственные устной, заранее не подготовленной речи: прерывистость, повторы, интонационная нерасчлененность. Затем ученикам нужно предложить облечь содержащиеся в отрывке мысли в форму предложений с однородными членами, которые осложнились бы обособленными приложениями.

Благодаря использованию текста в системе обучения правильной разговорной русской речи, у учащихся вырабатываются необходимые умения и навыки, позволяющие грамотно, логично и осознанно строить грамматические конструкции, члены которых верно связаны между собой. Также развивается и обогащается лексический словарь ученика его мышление и чувство изучаемого языка.

Вопросы для самоконтроля

1. С чем связаны трудности усвоения слов?
2. Что является необходимым условием изучения лексики?
3. Какие слова вызывают наибольшие трудности при усвоении слов?
4. Какие три типа лексических значений принято выделять?
5. Почему при изучении РЯ необходимо учитывать специфику родного языка учащихся национальных школ?
6. Каковы принципы отбора языкового материала при изучении РЯ?
7. Назовите приемы раскрытия значения слов?
8. Что является основными источниками обогащения лексического запаса?
9. Назовите универсальные типы упражнений, формирующие и расширяющий запас слов учащихся.
10. Для чего необходимо использование моделей в процессе обучения?
11. С чем сталкиваются учащиеся при работе с текстовыми пособиями?
12. На что направлена работа над текстом?

Литература

1. Балыхина Т.М. «О системности русской лексики и о системе в обучении лексике», М., 2002.
2. «Методика преподавания русского языка в национальной школе» - Под ред. Н.З.Баксейвой, З.П. Даунене, Л., 1986.
3. «Методика преподавания русского языка иностранцам» - По ред. С.Г. Бархударова, М., 1967.
4. Панов Б.Т. «Уроки развития речи учащихся», М., «Просвещение», 1986.
5. Пассов Е.И. «Основы методики обучения иностранным языкам», М., 1977.
6. Раяцкас В.И. «Об основных методах обучения гуманитарным дисциплинам» -, М., «Педагогика», 1980.
7. Щерба Л.В. «Преподавание иностранных языков в средней школе», М., 1947.

Лекция 16. Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной школе.

*Текст в преподавании РКН. Художественный текст как средство обучения РКН.
Работа с художественным текстом в национальной школе*

Коренные изменения в жизни нашего общества затронули все сферы его жизнедеятельности, в том числе и народное образование. Особо значительными оказались перемены, происшедшие в национальных школах различных регионов, где претерпел существенные изменения процесс преподавания всех учебных предметов, в первую очередь - русского языка и литературы. Языковая ситуация, сложившаяся в большинстве республик, усиление внимания к преподаванию родного языка, привели к значительному уменьшению количества часов, отводимых на изучение русского языка и литературы. В связи с этим актуальными стали вопросы разработки новых программ по русскому языку и литературе, основанных на принципах взаимосвязанного изучения этих дисциплин.

В современной педагогической и методической литературе взаимосвязь рассматривается как сложное явление, составными элементами которого являются и межпредметные связи, и координация, и интеграция.

В методике преподавания русского языка и литературы не раз ставился вопрос о необходимости тесной взаимосвязи этих двух предметов. Это отражено в трудах К.Д. Ушинского, Л.В. Щербы, Н.М. Шанского и др.

Взаимосвязь русского языка и литературы в обучении - традиционна и естественна. Основы здесь очевидны: тексты - отрывки из произведений художественной литературы - часто составляют языковой материал для упражнения и диктантов.

В настоящее время признанным является положение о том, что текст - наиболее эффективная единица при обучении неродному языку. На основе текста формируются, развиваются и совершенствуются речевые и языковые умения и навыки.

Текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях. Возникает вопрос в связи с понятием "текст" как стилевая разновидность. С этой точки зрения все тексты разделены на две группы:

- а) тексты нехудожественные (разговорно-бытовые, газетного, научного и других стилей);
- б) тексты художественные, то есть тексты, созданные мастерами слова.

На фоне снижения общей культуры современных школьников (в том числе и языковой) работа с ХТ на уроке русского языка приобрела особую актуальность, так как служит не только решению учебных, но и воспитательных задач. Представляя собой образцовые речевые произведения, тексты позволяют расширить знания учащихся по русскому языку и литературе, развивать чувство языка, любовь к русскому языку, его богатству. Работа с текстами стимулирует развитие связной речи учащихся, и анализ ХТ обеспечивает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, слушанию, говорению и письму.

Современные исследователи, занимающиеся вопросами преподавания русского языка как неродного, говорят о трех видах компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся к концу обучения в школе - коммуникативной, страноведческой и языковой. Коммуникативная компетенция предполагает развитие у ученика способности общаться на изучаемом языке, языковая - знание системы языка (его лексики, грамматики, синтаксиса и т.д.); страноведческая компетенция включает в себя овладение определенными знаниями о народе-носителе языка (его быте, обычаях, традициях), освоение которых дает возможность осуществлять коммуникацию, а не только строить грамматически правильные фразы. Выявление возможностей использования ХТ в качестве средства обучения русскому языку предполагает решение вопроса о том, насколько использование данного учебного материала способствовало приобретению учащимися трех указанных видов умений.

Значение ХТ для приобретения учащимися коммуникативных умений выявляется и путем его рассмотрения через призму личностно-деятельностного подхода, разработанного в трудах известных психологов (Л.В. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др.).

Благодаря наличию разнохарактерных заданий (языкового и литературоведческого плана), работа с текстом способна удовлетворить познавательные и интеллектуальные потребности отличающихся по своим интересам групп учащихся, принести им радость познания, создавая тем самым основу для формирования дальнейшего устойчивого интереса к освоению русского языка и чтению на этом языке литературных произведений.

Литературный материал на уроках русского языка, оказавший на учащихся большое эмоционально-смысловое воздействие, и вопросы, поставленные к нему учителем, служат стимулом, побуждающим потребность самостоятельного речевого высказывания, вызывают у школьников желание принять участие в обсуждении проблем, затронутых в произведении, вступить в беседу или дискуссию с товарищами. Потребность выразить мысль, возникшую в результате чтения текста или работы над ним, вызывает, в свою очередь, потребность в языковых средствах, необходимых для ее выражения. Текст в этом случае становится также стимулом для функционального освоения речевых единиц, способствуя разрешению одной из важнейших проблем преподавания русского языка в национальной школе - проблемы усвоения иноязычной лексики.

В процессе проведения страноведческой работы ХТ выполняют две функции: а) объекта изучения как факта национальной культуры; б) источника сведений о национальной культуре, охватывающего все ее многообразные проявления (особенности быта, обычаев и т.д.).

Решение вопроса о возможности применения ХТ в качестве средства формирования языковых умений нерусских школьников заставило обратиться к проблеме соотношения языка художественной литературы и литературного языка. Данная проблема занимает большое место в работах лингвистов (А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский и др.), указывающих, что особенности языка художественной литературы (образность и многозначность слов, их стилистическая неоднородность и т.п.) затрудняют использование литературных текстов в процессе усвоения языка. В то же время ученые отмечают, что, отражая в произведениях речевую народную культуру, писатели производят тщательный отбор наиболее характерного в языке, стремятся воплотить лучшие качества литературного языка. В связи с этим художественная литература становится подлинной школой языка, а литературные произведения оказываются средством обучения и воспитания.

Не менее тесная связь прослеживалась между литературоведческой и языковой компетенцией. Лингвистический анализ, проводимый учителем, и лингвистическое комментирование как прием работы с учащимися, позволяют снять возникающие перед школьниками языковые затруднения, обеспечивая понимание текста на смысловом уровне. Работа над языком произведения, проводимая в процессе анализа его содержания, прививает учащимся умение понимать значение слов в контексте, а через них - словесно-художественный образ, созданный писателем, т.е. одновременно дает школьникам возможность понять специфику искусства слова и обеспечивает их языковое развитие.

Стремление как можно более полно и всесторонне использовать ХТ, а также объективные условия, сложившиеся в большинстве республик (изменения языковой ситуации, сокращение часов на преподавание русского языка и литературы и т.п.), вызвали разработку интегрированного курса, способного обеспечить одновременное решение задач языкового и литературного развития нерусских учащихся.

В главе рассматриваются критерии отбора текстов для обучения русскому языку: внешние (учет возможностей, коммуникативных потребностей обучаемых, их читательских интересов, наличие фоновых знаний, степень приобщенности обучаемых к понятиям, которые необходимы для оформления высказывания на материале текста, уровень развития соответствующих умений); внутренние (особенности смысловой и структурной целостности текста, его связанность, завершенность и принадлежность к определенному жанру, его проблемность, доступность, воспитательные возможности).

Критериями отбора ХТ явились методические, психологические, лингвистические, экстралингвистические факторы, диктуемые образовательными и воспитательными целями, а также требованиям педагогической направленности, возможностью взаимосвязанного обучения русскому языку и литературе на материале отобранных текстов.

Следуя указанным критериям отбора текстов, были предложены для занятий ХТ, объединенные проблематикой, решающей социальные, психолого-педагогические, языковые задачи.

Проблема адаптации ХТ в учебных целях привлекала и привлекает внимание методистов русского языка как иностранного и как языка межнационального общения (Н.М. Шанского, Л.А. Шеймана, Г.Г. Городиловой).

Под адаптацией произведения они понимают способ методической обработки языка и содержания с целью сделать текст доступным для восприятия учащимися, учитывая степень владения ими неродным языком. Обработка содержания произведения заключается в определении наиболее целесообразного пути сокращения сюжетно-композиционной структуры текста, в отборе важных законченных в смысловом отношении отрывков (эпизодов) текста. Языковая обработка предполагает снижение лингвистических трудностей, сокращение неактуальной лексики текста, замену синонимической лексикой, подлежащей активизации.

В методической литературе обычно различают несколько видов адаптации. А.Н. Васильева ориентируется на речевую структуру текста и выделяет сильную, среднюю и условную адаптации.

Работа с ХТ на уроках русского языка, несомненно, может помочь учащимся национальной школы развить чувство языка, расширить свой лексический запас, может способствовать развитию эстетического вкуса и формированию речевых навыков в чтении, говорении, письме. Учащимся интереснее работать с неадаптированными ХТ. Использование ХТ на уроках русского языка повышает эффективность усвоения грамматического материала, который включает в себя ХТ, стимулирует учащихся к общению на русском языке.

Цель работы с художественным текстом - сформировать у учащихся национальной школы теоретические и практические навыки работы с ХТ на уроках русского языка.

Что же касается хода и результатов работы с художественным текстом, то можно сделать следующие выводы:

1. Если обучение будет осуществляться комплексно на материале ХТ с использованием методических приемов, разработанных в соответствии с внутренними механизмами формируемых видов речевой деятельности и с учетом построения текста, то можно получить более высокие показатели владения русской речью и логических операций учащихся старших классов национальной школы.

2. При работе с ХТ необходимо развивать навыки самостоятельного анализа ХТ, используя для этого предложенную систему работы с текстом на уроках русского языка в национальной школе.

3. На материале учебного ХТ возможно изучение любых языковых явлений, любой грамматической темы, заданной программой по русскому языку.

4. Умение анализировать чужой текст формирует готовность использовать это умение при создании собственного высказывания.

5. Умение работать с различными видами словарей позволяет учащимся повысить уровень понимания прочитанного текста, способствует формированию культуры речи.

Основная проблема работы по русскому языку на материале ХТ в национальной школе заключается в недостаточной разработанности взаимосвязанного изучения языка и литературы. Необходимо выстроить единую систему изучения языка и литературы. В основе этой системы при изучении русского языка, с нашей точки зрения, должен быть переход от нехудожественных текстов к художественным, формирование речевых навыков, развитие речевых умений и усвоение лингвистических и литературоведческих понятий.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные приемы работы с художественным текстом?
2. Какова коммуникативная задача чтения и анализа текста?
3. С чем сталкиваются учащиеся при работе с художественным текстом?
4. На что направлена работа над художественным текстом?

Литература

1. Адабаев Х.М. Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальной (узбекской) школе. Диссертация. М., 1998.

2. Анализ художественного текста: Сборник статей / гл. ред. Н.М. Шанский. М.: Педагогика. Вып. 1. 1975.

3. Барышникова Е.Н. Особенности использования художественного текста в преподавании русского языка иностранным студентам-психологам // Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-методической конференции. 12-13 мая 2006 г., Минск, изд. Центр БГУ, 2006

4. Текст как единица обучения русскому языку и речи в национальной школе // О путях совершенствования обучения в национальной школе России, ИНПО. – М., 1996.

5.. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003.

Лекция 17. Культура речи в национальной школе

Предмет изучения речевой культуры (значения культуры речи). Культура речи и культура языка, их различия и взаимодействие. Структура речи как основа теории культуры речи. Классификация и пути преодоления речевых ошибок (в национальных школах на примере тюркоязычных школ).

Полезно начать с некоторых терминологических замечаний. Словосочетание «культура речи» (синоним – «речевая культура») применяется в настоящее время в русскоязычной литературе в трех значениях:

1. *Культура речи* – это прежде всего какие-то ее признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве;
2. *Культура речи* – это совокупность *навыков и знаний* человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения;
3. *Культура речи* – это область лингвистических знаний о культуре речи, как совокупности и системе ее коммуникативных качеств.

Нетрудно усмотреть внутреннюю зависимость между культурой речи в первом значении (назовем его объективным) и культурой речи во втором значении (назовем его субъективным): для того, чтобы структура речи приобрела необходимое коммуникативное совершенство, автор речи должен обладать совокупностью нужных навыков и знаний; вместе с тем для того, чтобы получить эти навыки и знания, нужно иметь образцы коммуникативно совершенной речи, нужно знать ее признаки и закономерности ее построения.

Предположив, что признаки и свойства языковой структуры коммуникативно совершенной речи допускают обобщение и в результате вырабатываются представления о коммуникативных качествах речи (правильность, точность, выразительность и т.д.), мы получаем возможность по-иному, чем это только что было сделано, сформулировать два важных определения:

1. Культура речи – это совокупность и система ее коммуникативных качеств;
2. Культура речи – это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

Приняв же во внимание то, что коммуникативные качества речи нужны для ее воздействия на слушателей и читателей, предметом и культуры речи как учения мы сможем признать языковую структуру речи в ее коммуникативном воздействии.

Так очерчивается предмет изучения новой лингвистической дисциплины и становится понятным то, что эта дисциплина опирается на весь круг описательных лингвистических

наук, а также на *психологию, логику, эстетику, социологию, педагогику*. Особенно тесные связи культура речи как наука имеет со стилистикой, и немало специалистов склонны растворить культуру речи в *стилистике*. Между тем у стилистики свой предмет изучения и свои задачи.

Стилистика – это учение о языковых и речевых стилях как функциональных вариантах языках и речи.

Прежде всего, полезно выяснить, имеем ли мы в виду именно речь в отличие от языка в тех случаях, когда говорим о культуре речи. Это тем более необходимо, так как осуществляются попытки различать культуру речи и культуру языка, и эти попытки не беспочвенно.

Термины и понятия «речь» и «язык» тесно связаны и взаимодействуют с терминами и понятиями «*речевая деятельность*», «*текст*», «*содержание текста*». Поэтому желательно рассматривать язык и речь не только в соотношении друг с другом, но и в соотношении с речевой действительностью, текстом и смыслом текста.

Примем следующие определения:

Язык – знаковый механизм общения; совокупность и система знаковых единиц общения в отвлечении от многообразия конкретных высказываний отдельных людей;

Речь – последовательность знаков языка, организованная по его законам и в соответствии с потребностями выражаемой информации.

Видимо из различия этих терминов следует, что можно говорить не только о культуре речи, но и о культуре языка. Культуру языка окажется ничем иным, как степенью развития и богатства его *лексики* и *синтаксиса*, отточенностью его *семантики*, многообразием и гибкостью его интонации и т.д. Культура речи – это система и совокупность его коммуникативных качеств, а совершенство каждого из них будет находиться в зависимости от различных условий, в число которых войдут и культура языка, и незатрудненность речевой деятельности, и смысловые задания, и возможности текста.

Чем богаче система языка, тем больше возможности варьировать речевые структуры, обеспечивая наилучшие условия коммуникативного речевого воздействия. Чем обширнее и свободнее речевые навыки человека, тем лучше, при прочих равных условиях, он «отделяет» свою речь, ее качества – правильность, точность и т.д. Чем богаче и сложнее смысловые задания текста, тем большие требования он предъявляет к речи, и, откликаясь на эти требования, речь приобретает большую сложность, гибкость и многообразие.

Пор принятому нами определению, речь – это последовательность языковых знаков, организованная по «правилам» языка и в соответствии с потребностями выражаемой информации. Такую последовательность создает говорящий (или пишущий), такую последовательность воспринимает и «расшифровывает», т.е. так или иначе понимает, слушатель (или

читатель). В общем случае задача заключается в том, чтобы в сознании слушателя (или читателя) возникла такая информация, которую выражал говорящий (или пишущий); правда, это случай идеальный и, как всякий идеал, едва ли достижимый; практически между информацией выраженной и информацией, возникшей в сознании слушателей или читателей, устанавливается большее или меньшее сходство. И чем больше это сходство, тем полнее и лучше осуществлены коммуникативные задачи. Более полному и лучшему осуществлению этих задач и служат коммуникативные качества речи, совокупность и система которых образует речевую культуру общества и отдельного человека.

Речь – это внешняя, формальная сторона текста; она всегда имеет не только языковую структуру и ее организацию, но и выражаемый ею, по существу, неязыковой (или внеязыковой) смысл, ради которого и во многом подчиняясь которому она строится. Речь оказывается явлением не только лингвистическим, но и психологическим и эстетическим. Именно поэтому люди давно заметили хорошие стороны речи и давно делают попытки объяснить их, в частности, прибегая к таким словам, как «точная», «правильная», «красивая», правда, эти слова применяются обычно нетерминированно, т.е. без точного и однозначного их логического содержания и определения.

Важнее для верного понимания и успешного описания речевой культуры, качеств хорошей речи оказывает умение увидеть системные отношения речи, ее языковой культуры к чему-то, что находится за ее пределами, к другим неречевым структурам (*язык, мышление, сознание, действительность* и т.д.).

Наверно самым главным качеством речи является правильность речи. Нет правильности – не могут срабатывать другие коммуникативные качества: точность, логичность, уместность и т.д. правильность речи всегда ведет к соблюдению *норм языка*, неправильность – к отступлению от них. Правильность речи – это соответствие ее языковой структуры действующим языковым нормам.

Одни нормы усваиваются легко и при минимальном участии школы. Другие – укрепляются влиянием школы. Третьи – остаются полу освоенными, и после окончания человеком средней школы.

Слова и их формы в речи объединяются в *словосочетания* и *предложения* – основные единицы синтаксиса. Умение пользоваться различными правилами соединения слов в словосочетаниях – один из показателей уровня владения речью. Учащиеся национальных школ при употреблении некоторых словосочетаний допускают ошибки.

Эти ошибки в русской речи нерусских школьников обусловлены влиянием их родного языка, незнанием норм сочетаемости русских слов. В любом случае учитель должен знать истоки всех ошибок.

Ведущие лингвисты, психологи и методисты считают, что «нельзя добиться существенного улучшения существующей методики, не зная ее «слабых мест», как раз и проявляющихся в ошибках».

Для примера возьмем речь учащихся тюркоязычных школ. Русский и тюркские языки принадлежат к типологически различным группам, хотя такие синтаксические категории, как подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство, являются общими и для русского, и для тюркских языков. Грамматические же их связи и морфологические выражения в русском и тюркских (киргизском, казахском, узбекском) языках проявляется по-разному.

Эти различия для учащихся тюркоязычных школ и создают затруднения при изучении русского языка, становясь причиной появления так называемых типичных ошибок. К последним можно отнести ошибки интерферирующего и методического характера. Рассмотрим ошибки при употреблении лишь глагольных словосочетаний со слабым управлением, в которых зависимая часть выражает лишь временное значение.

Ошибки интерферирующего характера возникают в русской речи нерусских школьников из-за расхождения синтаксической структуры словосочетаний в русском и тюркских языках. Школьники, подчиняясь закономерностям родного языка, переносят их в русскую речь.

1. В беспредложных глагольных словосочетаниях типа «стоять одна минута» вместо стоять одну минуту, «ждать одна неделя» вместо ждать одну неделю ошибки появились в результате переноса в русский язык зависимых слов одна минута и неделя без изменений их форм, т.е. так, как они стоят в аналогичных сочетаниях родного языка: в основном падеже;

В сочетаниях с отрицанием НЕ типа «не было весна» вместо не было весны, «не прошло день и ночь» вместо не прошло дня и ночи они появляются потому, что в тюркских языках отрицательные и утвердительные формы связаны с одной падежной формой и отрицание не влияет на управление слов.

2. В предложных глагольных словосочетаниях типа «смотреть в течение минута» вместо смотреть в течение минуты (кирг. Минута бою кароо) ошибки порождены тем, что многие послелогов в тюркских языках связаны с основным падежом и русские словосочетания учащиеся строят по тому же принципу: (глагол + сущ в им. п. без предлога вместо глагол + предлог + сущ в р.п.)

Пропуск предлога в словосочетаниях типа «заходить пятница» вместо заходить в пятницу объясняется тем, что в тюркских языках данные словосочетания образуются без послелога;

В словосочетаниях типа «начинать субботы» вместо начинать с субботы, «сходить воскресенье» вместо сходить в воскресенье учащиеся опускают предлоги С и В потому, что существительные, к которым они относятся, начинаются с однозвучного с предлогами согласного;

Смешение предлогов в сочетаниях слов типа «перенести в третий день» вместо перенести на третий день, «выйти в рассвете» вместо выйти на рассвете возникает потому, что школьников затрудняет выбор синонимичных предлогов (В или НА) для выражения временного отношения в винительном и предложном падежах. Не всегда дифференцируется учащимися значение русских предлогов ИЗ, С, ОТ: в тюркских языках значение этих предлогов передается существительными в исходном падеже с одним аффиксом -ДАН.

Нарушение порядка слов в глагольных словосочетаниях типа «суббота идти» - довольно распространенный тип ошибок в русской речи учащихся тюркских школ: в глагольных словосочетаниях тюркских языков установлен строгий порядок слов (зависимое слово + главное).

Смешение типов склонения: «прийти во вторник», «кончать к четверге» (существительные 2-го склонения изменяются по 1-му) – появление подобных ошибок в зависимом компоненте словосочетания – существительном объясняется тем, что в тюркских языках отсутствует грамматическая категория рода, характерная для русского языка.

Ошибки методического характера возникают в результате недостаточного закрепления вводимого лексико-грамматического материала или из-за неполного объяснения нового материала учителем. Все они связаны с нарушением требований *методики*. Учитель должен хорошо продумать и осознать пути исправления ошибок разного рода, постоянно держать в поле зрения и специально планировать работу по их исправлению. Обилие ошибок методического характера может служить основанием для корректировки программы с учетом особенностей работы учащихся данной национальности.

Следует помнить, что нарушение требований методики со стороны педагога неизбежно приводит к переходу интерферирующих ошибок в методические.

Следует отметить, что научно обоснованная, продуманная система упражнений, методически правильная ее постановка в условиях национальной школы – залог успеха в выполнении главной задачи *обучения* русскому языку: развитие устной и письменной речи нерусских школьников.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое культура речи?
2. Что является предметом изучения данной лингвистической науки?

3. Что такое культура языка? Как она взаимодействует с культурой речи?
4. Какое влияние оказывает структура речи на культуру речи?
5. Какие виды речевых ошибок вы знаете? Как можно их преодолеть?

Литература

1. Васильева А.Н. Основы культуры речи. М: Русский язык, 1990.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М: Высшая школа, 1998.
3. Калинин А.В. Культура русского слова. М: МГУ, 1984.
4. Колесов В.В. Культура речи. СПб: Лениздат, 1988.
5. Сборник статей «О культуре речи». М: Знание, 1981.

Лекция 18. Инновационные технологии в обучении русскому языку школьников

Теоретические аспекты инновационных процессов в образовании. Понятие об инновациях в образовании, их классификация. Роль инноваций в развитии образования. Применение новых технологий в обучении. Информатика и образование. Уроки-презентации и Интернет в образовании. Методические основы использования электронных учебных пособий в образовании.

В настоящее время в России происходят изменения во всех сферах жизни общества, в том числе и в области образования. В национальной политике образования уже несколько лет разрабатываются новые программы, направленные на совершенствование и модернизацию системы обучения в школе. Это обусловлено переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из основных задач современной школы является раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Проблема образования всегда интересовала ученых, политиков, социологов, поскольку именно образование является той основой, на которой формируется будущее направление процессов в стране, именно образование позволяет укрепить национальную мощь страны.

Данный дипломный проект посвящен. Актуальность темы заключается в том, что система образования не может находиться в стороне от происходящих новшеств, перемен, инноваций, образование и научно-технические процессы, происходящие в мире, должны находиться в тесном взаимодействии для успешного и эффективного обучения. Именно поэтому была выбрана тема работы, которая активно рассматривается и обсуждается и исследуется многими учеными педагогами в нашей стране.

Целью данной работы является рассмотрение и применение на практике (конспекты уроков) всех инновационных технологий в обучении русскому языку в школе в современной системе образования. Для достижения поставленной цели нами будут решаться следующие задачи:

- 1) описание теоретических аспектов инновационных процессов в современной системе образования;
- 2) рассмотрение новых технологий в образовании и их применения на практике
- 3) анализ инновационных технологий в обучении русскому языку;

4) составление конспектов уроков русского языка с применением новых технологий обучения.

Объектом исследования данной работы являются новые технологии в обучении русскому языку в школе. Предметом исследования послужили основные тенденции и инновации в современной системе образования.

Работа состоит из введения, трех глав, рассматривающих как теоретические, так и практические аспекты по проблеме исследования, заключения, списка литературы.

Для того чтобы эффективно организовать работу школы в инновационном режиме, нужно не только освоить определенные управленческие навыки, что безусловно является важной составной частью для реализации данной задачи в практической деятельности, но и восстановить первоначальный контекст, связанный с разворачиванием инновационных процессов как таковых, а затем представить специфику этих инновационных процессов в сфере образования.

Для более четкого понимания инновационных процессов в образовании необходимо сначала рассмотреть понятие «инновации» в образовании. Первоначально термин «инновация», предельно широко понимаемый как нечто новое и имеющее общественную значимость, появился в исследованиях по культурологии и лингвистике в середине прошлого века при описании процессов культурной диффузии. Его ввели для рассмотрения ситуации, в которой феномен из одного культурного ареала распространялся в другие, где выступал не как лежащий в культурной традиции, а как культурная (языковая) инновация, в той или иной форме ассимилируемая в сложившейся культуре. Эта диффузия трактовалась фактически в качестве естественного механизма-развития самой культуры. Такое значение термина «инновация» и по сей день сохраняется в ряде наук, например в этнографии.

Усиливающийся с каждым годом интерес и все большее осознание в обществе возможности использования инновационных процессов привели к тому, что с начала XX века стала оформляться специализированная область знания – инноватика – как особая наука о нововведениях, в рамках которой начали изучаться общие закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Приблизительно в конце 50-х годов на Западе и лишь в последние 10 лет у нас в стране образовательные инновационные процессы выделились в предмет особых исследований ученых. Были созданы специальные информационные службы, издания и журналы, отражающие ход и результаты данных исследований. Так, например, при ЮНЕСКО существует сейчас Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает педагогические нововведения в различных странах мира и информирует о них (совместно с Международным бюро по вопросам образования) всю педагогическую общест-

венность на страницах своего специального издания. Международное бюро по вопросам образования также принимает участие в публикации и другого периодического издания, посвященного инновационным процессам, — журнала «Информация и инновация в образовании».

Инновации в образовании находятся под контролем отдельной области педагогических знаний – педагогической инноватики. Это наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования. Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано прежде всего с возникновением и оформлением массового общественно-педагогического движения. Как и всякое социокультурное явление, российское инновационное педагогическое движение имеет свои субъективные и объективные предпосылки для возникновения, свою собственную историю и основные линии становления.

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику нововведения, но и логику его взаимодействия с окружающей средой. С этой точки зрения нововведение характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние самой среды на нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений: старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, финиш или кризис.

«Инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение», то есть можно сказать, что понятие «новое» напрямую связано с инновацией. В известном словаре СИ. Ожегова дается следующее определение: «Новый — это впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

Если первое определение — «впервые созданный» — дает представление о чем-то совершенно неизвестном ранее, то следующие характеристики — «недавно» и особенно «вновь открытый» - говорят нам о том, что в новом может присутствовать в какой-то степени элемент «старого», чего-то такого, что уже было. Таким образом, можно говорить о двух типах нового.

1. Впервые созданное новое (абсолютно новое). Такое новое равносильно открытию в области педагогики.
2. Новое, содержащее в себе элементы старого.

Старые и новые элементы, соединившись, могут дать как конкретизацию и дополнение, так и принципиально новую картину знания.

Любая инновация в образовании относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что является новым для одного учителя, может быть абсолютно не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер, она рождается в конкретное время и решает задачи конкретно-исторического периода. Нововведение может очень быстро стать достоянием многих, войти в массовую образовательную практику, но затем может также устареть и в более позднее время даже стать тормозом развития.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Существуют различные виды инноваций, в зависимости от признака, по которому их разделяют.

1) по видам деятельности: педагогические и управленческие, причем педагогические обеспечивают педагогический процесс.

2) по характеру вносимых изменений: радикальные, комбинаторные, модифицирующие. Радикальные основаны на принципиально новых идеях и подходах; комбинаторные представляют собой новое сочетание известных элементов; модифицирующие совершенствуют и дополняют соответствующие формы и образцы.

3) по масштабу вносимых изменений: локальные, модульные, системные. Локальные – это инновации, в которых изменения компонентов не зависят друг от друга; модульные представляют собой взаимосвязанные группы нескольких локальных инноваций; системные – это инновации, при которых осуществляется полная реконструкция системы как целого.

4) по проблематике: инновации, направленные на изменение всей школы в целом, на создание в ней воспитательной системы или иной системообразующей деятельности на основе концептуальных идей; инновации, направленные на разработку новых форм, технологий и методов учебно-воспитательного процесса; инновации, направленные на отработку нового содержания образования и новых способов его структурирования; инновации, направленные на разработку новых форм и систем управления;

5) по источнику возникновения: внешние (за пределами образовательной системы); внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы).

6) по масштабу использования: единичные; диффузные.

7) в зависимости от функциональных возможностей: нововведения – условия; нововведения-продукты; организационно-управленческие нововведения. Нововведения – условия обеспечивают эффективный образовательный процесс (новое содержание образования, инновационные образовательные среды, социокультурные условия и т. д. Нововведения-продукты – это педагогические средства, технологические образовательные проекты и т. д. Организационно-управленческие нововведения – это качественно новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование.

8) по масштабности и социально-педагогической значимости: федеральные, региональные, субрегиональные (предназначены для образовательных учреждений определённого типа и для конкретных профессионально-типологических групп педагогов).

9) по осмыслению перед внедрением инноваций: случайные, полезные, системные. Случайные – это инновации надуманные и привнесённые извне, не вытекающие из логики развития образовательной системы. Чаще всего они внедряются по приказу вышестоящего руководства и обречены на поражение. Полезные инновации – это инновации, соответствующие миссии образовательного учреждения, но неподготовленные, с неопределёнными целями и критериями, не составляющими единого целого со школьной системой. Системные – это такие инновации, которые выведены из проблемного поля с чётко обозначенными целями и задачами. Они строятся на основе учёта интересов учащихся и педагогов и носят характер преемственности с традициями. Они тщательно готовятся, экспертируются и обеспечиваются необходимыми средствами (кадровыми, материальными, научно-методическими).

На основе представленной классификации инноваций можно сделать вывод, что чем выше ранг инноваций, тем больше требования к научно-обоснованному управлению инновационным процессом.

Основной тенденцией современного образования является постепенное смещение приоритетов от прямого обучения к индивидуальному контакту со студентами. Ключевые лекции и семинарские занятия остаются, конечно, незаменимыми, однако существенная часть учебного процесса может проходить во время индивидуальных консультаций с преподавателями по конкретным темам или проблемам.

В качестве основной черты современного образования можно назвать его диалогичность, которая проявляется в сосуществовании как различных подходов к преподаванию, так и самих методов преподавания. Уже при подготовке студентов педагогических вузов надо формировать их ментальную совместимость, умение и любовь вести полемику. Для обеспечения ментальной совместимости учителей они сами должны уметь:

– вести безоценочный диалог с коллегами;

- определять степень взаимодополнения и взаимообогащения различных методических концепций при условии сохранения их самобытности и самостоятельности;
- формулировать проблемы в категориях целей и решений (без «перехода на личности»).

Выпускнику современной школы нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не исполнительность, а инициатива и самостоятельность. Саморазвитию научить напрямую нельзя – эта способность не передается. Но педагог может создать условия для «выращивания» этой способности. Умение создать такие условия становится профессиональным требованием к педагогу. Для реализации новых целей образования нужен новый учитель – педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития, осваивать новые технологии обучения, постоянно развиваться. Педагог-профессионал – это уже не транслятор предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятельности подростков и юношей. Педагог имеет дело с человеком развивающимся, его действия строятся на знании психологии личности, основных подходов к пониманию и объяснению характера, развития личности в определенные периоды жизни. Поэтому каждый учитель должен получить психологическое образование и психологическую подготовку. Психологическое образование невозможно получить путем простого суммирования различных психологических дисциплин, а психологическую подготовку – несколькими часами студенческой практики. Поэтому при обучении студентов в педагогических вузах и на курсах повышения квалификации учителей целесообразно ввести курс «Психологической антропологии» – целостного учения о субъективной реальности человека, его становлении и развитии в образовании. Этот курс должен стать основой психологического образования педагога.

Инновации в образовании имеют принципиально важное значение для образовательного и педагогического процесса и позволяют установить эффективность определенных проектных шагов, помогают скорректировать процессы в образовательной практике.

Одной из главных идей введения инноваций в образование состоит в новом качестве образования, что является главной целью реформирования современной школы. Совершенствование или принципиальная перестройка содержания, форм и методов обучения и воспитания, организация образовательного процесса в соответствии с возрастающими традициями или переход в инновационный режим развития – всё это имеет смысл лишь в том случае, если в результате мы получим личность, способную жить в изменяющемся мире. Новая школа

ориентируется, прежде всего, на развитие личности, отказываясь от массового подхода к формированию нового поколения – недавнего лозунга прошлого.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный». Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

Влияние инновационных изменений на здоровье учащихся должно прослеживаться руководителями школ особенно тщательно.

Учебная нагрузка, режим занятий определяются Уставом школы на основе согласований с органами здравоохранения. Расписание занятий должно включать достаточно продолжительный перерыв, необходимый для питания школьников. Выбирая и самостоятельно разрабатывая варианты нового содержания и технологий образования, коллектив и руководитель школы обязаны учитывать недельную загруженность учащихся уроками.

Школьные нововведения всегда затрагивают интересы населения, условия труда и занятости педагогов. Некоторые школы отходят от традиционного построения учебного года: меняют сроки изучения учебных курсов, экзаменов, выделяют дни и даже недели для самостоятельных занятий, переносят, иногда удлиняют время каникул. Эти новшества, связанные с переменами в “годовом календарном учебном графике“, руководитель школы обязан согласовывать с органами местного самоуправления, а также – с муниципальными органами исполнительной власти, советниками, специалистами этих органов по вопросам образования.

Такого же согласования требуют и другие новшества: введение новых профильных курсов; сокращение времени на изучение отдельных предметов и их интеграция; дифференциация образования; изменения в условиях набора учащихся; создание элитарных учебных заведений и других новых типов и видов школ.

После того, как руководитель всесторонне проанализировал ситуацию в школе, определил, какие результаты работы школы необходимо улучшить, у него, естественно, возникает потребность в обоснованном выборе идей, с помощью которых это можно было бы сделать наилучшим образом. Выбор идей неизбежен потому, что для достижения одних и тех же целей, тех или иных результатов могут быть отобраны разные нововведения, каждое из которых имеет свои сильные и слабые стороны.

Все эти подходы к нововведениям в школе чреватые серьёзными издержками, такими, как колоссальные перегрузки детей и учителей, снижение успеваемости по тем предметам, которые не охвачены “экспериментальной” работой, поскольку освоение неактуальной, неоптимальной чужой идеи, да ещё освоение неграмотное отнимает у учителей, охваченных этой деятельностью, все силы и время, что неизбежно приводит к дестабилизации педагогического процесса.

Но если руководителю все эти подходы не характерны, он понимает их ущербность и хочет обоснованно выбрать оптимальные именно для своей школы идеи развития.

Выбор идей реализуется путём их обсуждения, продумывания группой компетентных лиц- экспертов (это наиболее зрелые и прогрессивные работники школы, приглашённые специалисты). Он включает сравнительную оценку идей по ряду параметров и является творческим актом. Оценка идей может осуществляться как с помощью мысленного экспериментирования, так и на основе разработки проектов деятельности предполагаемых участников преобразования.

Введение инноваций в образовательный процесс требует четкого оценивания инновационных идей с позиций актуальности оцениваемого нововведения, то есть по степени соответствия нововведения потребностям школы, социальному заказу, возможностям устранения каких-то существенных недостатков в работе, по мере решения проблем, выявленных в результате анализа работы школы, соответствие региональной и местной политике в развитии образования, по степени значимости той проблемы, на решение которой направлена инновация. Не мене важным аспектом введения инноваций является результативность нововведения, то есть оценка происходит либо по аналогии освоения этой идеи в другом месте, либо экспертным путём (на основе интуиции, изучения потенциала идеи. Также необходимо учитывать время, необходимое для освоения инновации и финансовые затраты на освоение новой идеи и его материально-техническое обеспечение.

Роль инноваций в образовании главным образом определяется творческой новизной, методической разработанностью идеи, возможностями потенциальных участников освоения новшества и балансом интересов учителей. Роль инноваций в образовании несомненно велика и существенна, поскольку от инноваций во многом зависит дальнейшее развитие и совершенствование педагогических технологий и качества образовательного процесса.

Сейчас во многих школах учащихся знакомят с компьютерами уже в начальных классах. Часто на уроках процесс вовлечения учащихся в устную речь по различным темам бывает неинтересным. При работе с использованием компьютеров это исключено, так как необходимые на уроке наглядность и ситуации на мониторах вполне реальны – «изображения» движутся, разговаривают, задают вопросы и т.д. Чтобы получить хорошую оценку при работе с компьютером на уроке иностранного языка, ученику приходится работать творчески. А учителю приходится приобретать необходимые электронные учебники и делать подборку по ним нужных ситуаций, а также распечатку дополнительных вопросов и тестов и перенос их на все компьютеры, чтобы в определенный момент на уроке учащиеся могли сесть за отдельные компьютеры, найти и открыть нужную папку. С таких уроков никто из учеников не уходит с чувством разочарования. Радость познания – вот что дает использование компьютеров на уроках. А это, в свою очередь, вместе с развитием мышления ведет к развитию инициативной речи.

Хотя работа с компьютерами на уроке ограничена по времени в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, она составляет 10-15 минут, на уроке присутствует подъем и интерес, сохраняющийся до конца урока, независимо от того, следует ли за этим работа с текстом учебника.

Сегодня имеется большое разнообразие современных мультимедийных учебников, где можно найти достаточно упражнений для учащихся всех возрастов и разных уровней знаний.

Большую помощь оказывает применение информационных технологий в разработке дополнительных учебных заданий по предмету, в подготовке и проведении контрольных работ, олимпиад, предметных недель. Используя компьютер, учителя имеют возможность распечатать, сохранить, при необходимости переделать по своему усмотрению тематические и поурочные планы, конспекты уроков и внеклассных мероприятий. Сейчас появилось множество различных видов нестандартных уроков. При умелом руководстве учителя их можно разнообразить использованием компьютера, что делает общение более интересным и оживляет атмосферу на уроке.

Каждый учитель мечтает приобщить своих учащихся к изучению своего предмета, хочет видеть их более развитыми, любознательными. Все хорошо знают, как непросто вос-

питать у учащегося потребность изучать тот или иной предмет, убедить каждого ученика в том, что ему нужно знать этот предмет и поддерживать интерес к нему. Для достижения этого сегодня на уроке используется метод проектов.

Он позволяет нам создавать на уроке исследовательскую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный творческий познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Группа учащихся формируется с учетом психологической совместимости, при этом в каждой группе есть сильный ученик, средний, слабый. Группа выбирает одно задание, но при его выполнении происходит распределение ролей. Каждый ученик получает самостоятельный участок работы в проекте.

В процессе выполнения проекта учащиеся приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому каждый участник активно включается в поиск новой информации. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы. Работая над проектом, школьники учатся работать в “команде”, ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей.

На всех этапах урока учитель должен инициировать самостоятельную, поисковую, творческую деятельность учащихся, направлять на определение проблемы и поиска путей ее разрешения.

Информатизация образования требует смещения акцентов в провозглашенных ныне целях образования, побуждает изменить объем и состав подлежащего изучению материала. На передний план выходит задача развития навыков и освоения новых средств телекоммуникации (обмена результатами информационной работы). Естественно ожидать, что эти изменения должны найти отражение в характере и содержании учебной работы школьников.

Теоретически, образованный член информационного общества должен:

- знать о существовании общедоступных источников информации и уметь ими пользоваться;
- уметь понимать и сознательно использовать различные формы и способы представления данных в вербальной, графической и числовой формах;
- уметь оценивать достоверность и практическую полезность имеющихся данных с различных точек зрения, использовать их для решения конкретных практических задач.

Однако далеко не все создаваемые учебные программы отвечают этим требованиям. Система классического образования молчаливо предполагала, что существует хорошо известный набор базовых источников информации, которые содержат весь необходимый со-

временному человеку культурный багаж, достаточный для образования. В современной образовательной практике предполагается совместное создание информационных блоков учителем и учеником.

Умение находить и собирать информацию, проверять ее достоверность - первый шаг на пути к самостоятельной работе с информационными источниками, к самостоятельному продуцированию лично значимой информации.

Сегодня в распоряжении все большего числа учащихся имеются такие мощные инструменты фиксации наблюдений, как цифровое фото, видео, аудио, ПК. И если раньше единственным источником информации был школьный учебник, то сегодня Интернет предоставляет информационное поле для поиска источников, которые далеко выходят за ограниченный объем школьного учебника. Это может быть использовано учителями, что собственно и происходит в гимназии. Учащиеся получают поисковые задания для подготовки уроков.

Поэтому важно не само по себе использование информационно-компьютерных технологий, так как соответствующие технологии могут быть недоступны или ограниченно доступны в школе. Важно, чтобы на уроке присутствовали необходимые элементы содержания (целенаправленное обучение наблюдению и сбору данных). И как показывает практика, соответствующие средства ИКТ по мере роста их доступности быстро и легко становятся естественной частью таких уроков.

Очень часто упускается из виду, что и сами средства коммуникации быстро эволюционируют. Так, сегодня существенно выросло значение письменной речи: многие школьники переписываются в чатах не меньше, чем пишут на уроках в школе. Этот навык можно использовать и на уроках учителей-предметников и может стать вариантом дистанционного обучения, например, консультаций. Быстро растет значение «графической грамотности», а рисование и техническое черчение ждут такие же изменения в содержании и методах обучения, с какими сегодня сталкивается родной язык и литература в связи с появлением текстовых редакторов со встроенными словарями синонимов и омонимов, средствами проверки правописания. Использование компьютерных словарей на уроках русского языка и литературы может повысить плотность урока.

Главным признаком того, что данная работа стремится решить задачи обучения школьников телекоммуникационным навыкам, может служить тот факт, что ее содержание и структура предоставляют необходимое пространство для коммуникации.

Новые информационные технологии помогают найти естественный путь превращения школьников в активных участников учебного процесса. Однако сами по себе ИКТ не решают этой задачи. Соответствующие нововведения должны быть заложены в соответст-

вующих учебных курсах. Если этого нет, то вряд ли стоит ожидать, что ИКТ окажутся действительно полезным образовательным инструментом.

Цифровая информационная среда помогает изменить практику распространения информации в школе, что в свою очередь, приводит к перераспределению ответственности за результаты учебной работы, дает учителю новый уровень свободы в принятии решений об изменении организации и методов обучения и принципиально меняет его работу. С одной стороны это привлекает учителя, а с другой – отталкивает, так как виртуальная среда все еще непонятна для взрослых.

Компьютер – это инструмент, с помощью которого обучение может стать более интересным, быстрым, простым, а получаемые знания – более глубокими и обобщенными. Использование технологии мультимедиа базируется на подходах, в основе которых лежат естественное любопытство и средства для удовлетворения этого любопытства.

Учащимся интересно выполнять задания учителя-предметника, используя знания для этого какие-либо программы обработки информации. Примерами таких работ являются разработанные тесты по окружающему миру и обучающая программа по литературе по творчеству Булгакова. В эту программу ученик включил информационный, иллюстративный и проверочный материал.

Мультимедиа не только обеспечивает множественные каналы подачи информации, но и создает условия, когда различные среды дополняют друг друга. Перед учениками открываются огромные возможности в творческом использовании каждой индивидуальной среды, обладающей своим языком.

Использование мультимедиа позволяет учащимся научиться переносить исследовательские навыки на реализацию творческих проектов. Проекты позволяют глубже понять, как применить полученные знания на практике, выработать такие необходимые в жизни качества, как инициативность, самостоятельность, собранность. Одним из таких проектов является сайт школы, выполненный учеником 11 класса и проект о блокаде, подготовленный учащимися 10 классов.

Таким образом, мультимедиа начинает выступать как средство для построения учебного процесса, а компьютер превращается в обычный рабочий инструмент ученика, каким сегодня является книга и карандаш.

Оптимальное использование компьютера в современном школьном образовании в значительной степени зависит от решения целого ряда организационно-педагогических проблем. Естественно, что заглавной является проблема определения места и роли компьютера в образовательном процессе. Существенной является проблема подготовки педагогов к работе в условиях компьютеризованной школы.

Сегодня известны несколько моделей информатизации образовательного процесса:

- создание гипермедиа-сочинения, мультимедиа-выступления.

- работа с готовыми электронными изданиями. В сфере образования чаще всего применяются такие виды пособий, как:

- электронные учебники;
- электронные энциклопедии, путеводители и справочники;
- атласы;
- задачки;
- коллекции, галереи, мультимедиа-библиотеки;
- тренажеры;
- тесты и мн. др.

В школе чаще применяются готовые электронные учебники и созданные самими учителями презентации.

В современных условиях главной задачей образования является не только получение учениками определенной суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний. Опыт работы показывает, что у учащихся, активно работающих с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков. Умение ориентироваться в бурном потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы. Поэтому очень важна роль учителя в раскрытии возможностей современных информационных технологий в процессе преподавания как естественных, так и гуманитарных дисциплин.

Во всех сферах образования ведутся поиски способов интенсификации и быстрой модернизации системы подготовки, повышения качества обучения с использованием компьютерных технологий. Применение компьютерных технологий в учебном процессе дает возможность использовать в педагогической практике психолого-педагогические разработки, позволяющие интенсифицировать учебный процесс, реализовывать идеи развивающего обучения. Возможности компьютерных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения привело к появлению новых методов и организационных форм обучения и более быстрому их внедрению в учебный процесс.

Применение компьютерных технологий в современном образовательном процессе – вполне закономерное явление. Однако эффективность их использования в обучении зависит от четкого представления о месте, которое они должны занимать в сложнейшем комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия «преподаватель – обучающийся».

Использование компьютерных технологий изменяет цели и содержание обучения: появляются новые методы и организационные формы обучения. Обновление содержания обу-

чения связано, прежде всего, с повышением роли гуманитарной подготовки, формированием у обучаемых последовательного естественнонаучного представления об окружающем мире.

Внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

Занятия детей с компьютером включают четыре взаимосвязанных компонента:

- активное познание детьми окружающего мира,
- поэтапное усвоение все усложняющихся игровых способов и средств решения игровых задач,
- изменение предметно-знаковой среды на экране монитора,
- активизирующее общение ребенка с взрослыми и другими детьми.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования детей, выявления их личностных особенностей до игры. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления компьютеризации обучения: а) изучение информатики; б) использование компьютера при изучении различных предметов. При этом компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения. Еще никогда педагоги не получали столь мощного средства обучения. Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютер позволяет усилить мотивацию ребенка. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, оперативноеощрение правильных решений позитивно сказываются на мотивации. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием, значительными пробелами в знаниях. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Настоящим творческим стимулом для учителя является создание уроков-презентаций, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Есть уроки, где нужно на доске вычерчивать большое количество схем и опорных сигналов, для этого требуется много времени и места. Данная задача успешно решается с помощью компьютера и экрана.

Презентации помогают удовлетворить творческие амбиции учителей и пополняют базу методических разработок уроков.

Работа с презентациями заставляет учителя конкретизировать объемный материал, формулировать свои мысли предельно кратко и лаконично, систематизировать полученную информацию, представляя ее в виде краткого конспекта. Школьники под руководством учителя отрабатывают навык составления конспектов, который необходим для обучения в ВУЗе.

Но есть и особые трудности. К трудностям организационного порядка относится проблема концентрации внимания учеников. Некоторые дети (независимо от возраста) не могут в силу своего темперамента более 10-15 минут воспринимать информацию с экрана компьютера. Ни один компьютер не заменит живого общения с учителем.

Наличие в школе Интернета открывают большие возможности информатизации учебного процесса. В компьютерных сетях наравне с простым общением могут быть реализованы образовательные проекты, позволяют осуществлять дистанционное обучение. При информатизации образовательного учреждения сегодня особое внимание хотим уделять на организацию единой информационно-компьютерной технологии: Это автоматизация документооборота, педагогический мониторинг качества обучения.

В настоящее время у нас появилась новая проблема: как совместить в расписании работы компьютерного класса уроки информатики и предметы с использованием компьютера. По нашему мнению, для успешного внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс необходим специальный компьютерный класс для преподавания предметов, чтобы учитель-предметник имел возможность провести урок с использованием компьютера в соответствии со школьным расписанием уроков.

Внедрением информационных технологий в учебный процесс есть плюсы и минусы. И все таки, будущее - за новыми формами обучения. Их нужно осваивать и внедрять в учебный процесс.

Интернет – новое явление в системе образования, открывающий доступ к дополнительным знаниям и умениям. Мы знаем, что это глобальная компьютерная сеть, что компьютеры всего мира могут соединиться друг с другом в одно мгновение. Здесь мы без особого труда найдем интересующую нас информацию. Более того, в этой сети мы можем разместить информацию о себе или о своей организации.

Какое значение это новшество может иметь для образования? Можно ли однозначно сказать, что Интернет – это мощный инструмент, который органично впишется в учебный процесс? Для кого он будет полезен в первую очередь: для учеников или преподавателей? Может быть, Интернет вытеснит из учебного процесса сначала книгу, а затем и самого учи-

теля. Возможно, и школа как социальный институт отомрет за ненужностью: электронный преподаватель, вооруженный неисчерпаемыми базами текстовой, графической и видеoinформации с экрана монитора расскажет ребенку об устройстве мироздания, истории его страны и высших человеческих ценностях? Много вопросов и опасений ставит перед образованием этот быстро развивающийся спрут. Но мы не можем от них отвернуться и ждать, когда все само встанет на свои места. Мы вынуждены познакомиться с этим явлением, изучить его и научиться использовать, что называется “в мирных целях”, т.е. в интересах учебного процесса.

Западные страны гораздо раньше России стали интенсивно использовать компьютерные технологии в науке и производстве. Интернет как сетевая технология, несмотря на свой юный возраст, быстро вторгается во все сферы жизни социума. Конечно, прежде всего как информационная среда и почтовая служба, но не только. С появлением электронных денег Сеть стала посредником для расчетов, что привело к развитию виртуальной торговли. Во многих странах мира можно, не выходя из дома или офиса, оплатить товар в виртуальном магазине и получить совершенно реальный продукт или услугу.

Во-первых, огромным информационным ресурсом, который ежедневно пополняется. Все хоть сколько-нибудь значительные библиотеки мира предлагают свои виртуальные книжные полки потенциальным читателям. Музеи и галереи демонстрируют свои экспонаты и шедевры прямо на вашем рабочем столе. Электронные путеводители соблазняют достопримечательностями далеких стран. Сеть предоставляет возможность любому участнику коммуникаций опубликовать любую информацию о себе или своих проектах. И желающих сделать это с каждым днем становится все больше и больше.

Во-вторых, Сеть несет функцию почты. Сообщение почти мгновенно доставляется в любую точку мира, где есть доступ в Интернет (этот аспект может быть использован всеми участниками образовательного процесса: и учителя, и школьники могут переписываться с друзьями и коллегами во всех странах мира, участвовать в олимпиадах и конкурсах...).

В третьих, наименее заметная, но не менее важная возможность Сети, которая может быть эффективно использована администраторами в области управления образованием, а именно: возможность создавать профессиональную корпоративную среду. Такая среда называется корпоративной сетью и, по существу, является интеграцией нескольких основных функций и технологий, объединяющих в одну организационную среду электронную почту, базы данных, совместное использование информационных ресурсов и обмен текущей документацией. Такую технологию называют Интранет/Интернет технологией. Главная идея данной технологии состоит в том, чтобы использовать каналы связи сети Интернет для объединения локальных сетей с целью организации безбумажного делопроизводства. Это зна-

чит – более широко и практично взглянуть на потенциал Повсеместно Протянутой Паутины, рассматривая последнюю как эффективный инструмент управления образовательным процессом любого уровня.

Другими словами, наиболее перспективно, с точки зрения любого участника образовательного процесса (ученик – учитель – администратор), представить Интернет не как сложившуюся систему, которую необходимо изучать (это в принципе невозможно), а скорее как технологию, осваивая которую, мы решаем не только учебные задачи, но и упорядочиваем образовательный процесс в целом.

Для того, чтобы Интернет в школе стал не просто дорогостоящим развлечением и процессом познания ради самого процесса, а имел практический смысл, необходимо подойти к этому вопросу системно. Недостаточно организовать в школе компьютерный класс и связать его локальной сетью. Недостаточно преподавателю информатики изучать с детьми отдельные программы или сканировать картинки для мультимедийных кабинетов или фотографии для своих персональных страничек.

Прежде всего, необходимо признать, что только комплексный подход через обучение максимально широкого круга учителей и руководителей образовательных учреждений позволит нам использовать Интернет как мощный инструмент целостного развития образовательных технологий. И уже с самого начала следует отдавать себе отчет в том, что наиболее затратная часть проекта внедрения Интернет в школу связана не с техникой или коммуникационными каналами, а с обучением кадров.

На данный момент в современном обществе происходит неудержимое развитие информационных технологий, особенно в области мультимедиа, виртуальной реальности и глобальных сетей. Использование этих технологий в различных сферах жизнедеятельности человека породило немало философских, теоретико-методологических и социально-экономических проблем.

В настоящее время во многих инновационных школах применяются новейшие разработки науки и техники в области образования, наиболее популярными инновационными методами в обучении становятся электронные учебные пособия, которые могут использоваться даже на ранних этапах обучения.

В рамках телекоммуникационных технологий, методистами предприняты усилия для создания небольшого компьютерного пособия, отвечающего требованиям поэтапного изучения предмета.

Методика организации контроля отличается нестандартностью (оригинальностью) как за счет компьютерных возможностей, так и за счет структурной организации. Функции контроля знаний косвенно выполняет и компьютерный эксперимент: самостоятельно полу-

ченные теоретические результаты учащийся проверяет на опыте, а не по готовому ответу. Такой подход позволяет стимулировать познавательный интерес, сближая работу учащегося с научным исследованием.

Реализуемый подход позволяет использовать обучающие программы как в открытом, так и в индивидуальном режиме. Персональные задания и схемы представления материала позволяют учесть все ошибки пользователя и своевременно скорректировать учебный материал.

Внедрение новых информационных технологий в процесс обучения в школе сопряжено с определенными трудностями. Это объясняет фрагментарный характер использования компьютеров и недостаточную координацию соответствующих разработок, их планирования и финансирования. Часто программные продукты, созданные на основе новейших технических средств, несут на себе отпечаток педагогики и методики вчерашнего дня.

Однако многие современные педагогические и методические идеи представляются плодотворными и перспективными для разработки мультимедийных средств обучения. При создании программных продуктов стала очевидной необходимость учета психологических особенностей обучаемых, необходимо опираться на принципы коммуникативного подхода и на идеи развивающего и игрового обучения.

Перспективным представляется соединение возможностей мультимедиа с идеями проблемного обучения, разработка с помощью мультимедиа проблемных ситуаций различных типов.

Конструктивной является задача алгоритмизации и автоматизации процесса составления проблемных заданий средствами компьютера на основе формализации некоторых элементов этого процесса. Легко поддаются автоматизации упражнения по обучению, связанные с заполнением пропуска, перестановкой, выбором, удалением лишнего элемента и т.п.

С появлением компьютера расширился инвентарь наглядности в обучении различным предметам. Актуальной стала проблема определения наиболее эффективной с точки зрения обучения комбинации многоцепторных средств наглядности, которая имеется в арсенале мультимедиа.

На рынке информационных технологий намечается открытие сектора, ориентированного на сферу образования. Условия для этого складываются только сейчас. Региональные программы информатизации образования, разворачиваемые за счет местного бюджета, не могут обеспечить рынка образовательных компьютерных технологий в силу ограниченности масштабов таких программ. Реальной основой для развертывания рынка образовательных компьютерных технологий сегодня является домашний компьютер. Долгие дискус-

сии и наивные эксперименты не помешали тому, что в 1997 году домашний компьютер стал реальностью. По мнению экспертов, сегодня в домах россиян находится более полумиллиона компьютеров. Это означает, что уже сотни тысяч детей имеют доступ к достаточно мощному современному компьютеру в домашних условиях.

Компьютер действительно помогает обучению и развитию детей. А так как компьютер является потребительским товаром, рассчитанным на многолетнее использование, то сумма средств, затраченных за несколько лет на приобретение прикладного программного обеспечения, может быть сопоставима со стоимостью самого компьютера. То есть емкость рынка образовательного программного обеспечения потенциально сравнима с емкостью рынка домашних компьютеров как таковых. При этом огромным преимуществом рынка образовательного программного обеспечения является то, что весь или почти весь оборот этого рынка не выходит за пределы страны.

Выпуск отечественных компакт дисков для персональных компьютеров вырос за два года в десятки раз. Однако рост ассортимента и тиражей компакт дисков, ориентированных на применение в образовательной сфере, неизбежно обостряет конкуренцию между издателями и повышает риск потери инвестиций. В этих условиях необходима стратегия построения и освоения образовательного сектора домашних компьютеров. Наивность и некомпетентность могут привести не только к материальным потерям, но и к дискредитации самой идеи использования домашнего компьютера в сфере образования.

Для отечественной системы образования разработано свыше 200 качественных программных продуктов, которые прошли многолетнюю апробацию в реальных условиях учебного процесса сотен школ и получили одобрение тысяч учителей.

Сегодня разработаны и реально используются в школах компьютерные технологии, охватывающие практически весь курс средней школы. К сожалению, соответствующее оборудование, а значит и программы, имеют менее 20% школ.

Все программное обеспечение, разработанное в нашей стране для сферы образования, ориентировано на классно - урочную систему. В этой системе ключевую роль в организации процесса обучения играет учитель. Поэтому лучшие образовательные программные продукты сегодня разрабатываются в составе программно - методических комплексов, включающих детальные методические рекомендации для учителя. Эти рекомендации позволяют получить максимальный эффект от применения конкретного продукта. Для домашнего компьютера сегодня отсутствуют такие рекомендации. Отсутствует и педагог, которому такие рекомендации могли бы быть адресованы. В этих условиях процесс обучения с использованием домашнего компьютера становится неуправляемым. Это также снижает эффективность компьютерного обучения в домашних условиях.

Важнейшим итогом первого периода информатизации образования является осознание широкой педагогической общественностью необходимости системного подхода к использованию компьютера в школе. Это предполагает комплексное и скоординированное решение таких проблем, как оснащение компьютерами, отбор и приобретение программного обеспечения, разработка и издание методических материалов и учебных пособий, подготовка и переподготовка педагогических кадров, проведение психолого-педагогических и санитарно-гигиенических исследований.

Лекция 18. Инновационные технологии в обучении русскому языку школьников (продолжение)

Дистанционное образование в современной системе обучения. Инновационные технологии в обучении русскому языку в школе. Использование электронных учебных пособий в обучении русскому языку и их примеры. Технологии интерактивного обучения русскому языку. Примерный план урока по русскому языку с использованием инновационных технологий.

В наш стремительный век не все находят время на самообразование и повышение квалификации. Между тем, это может стать гарантией того, что ваши услуги на рынке труда всегда будут востребованы. Осознавая данный факт, многие приходят к выводу, что учиться и повышать квалификацию сегодня просто необходимо. Но не всегда это совпадает с нашими возможностями. Как бы прозаично это ни звучало, выявляется ряд проблем, препятствующих дальнейшему образованию: нет времени, загруженность работой, начальник не отпускает, возраст уже не тот, да и денег порой на образование не хватает. Решением этой проблемы может стать обучение в системе дистанционного образования.

Дистанционное образование в последнее время завоевывает все большую популярность. Преимуществом такого образования является то, что обучение происходит на расстоянии. Вам не потребуется ехать к месту учебы. Вам пришлют материалы и задания на дом, а вы должны будете изучить представленные темы и отправить выполненные упражнения обратно. Связь между вами и преподавателем может осуществляться посредством простой почтовой связи, либо с использованием Интернет - технологий.

По оценкам некоторых организаций, работающих в системе дистанционного образования, с каждым годом количество обучающихся все возрастает. И это не удивительно. Для жителей отдаленных территорий, для занятых людей, у которых не всегда есть возможность оторваться от работы и время, для того, чтобы поехать на обучение - система дистанционного образования предоставляет большие возможности.

В последнее время в нашем обществе утвердилась мысль о том, что бесплатного образования не существует. Отчасти, с этим можно согласиться. Конечно, государство гарантирует нам получение общего, среднего (полного) образования бесплатно. Но как дело обстоит с дополнительным образованием? И здесь можно найти варианты. Многие институты и университеты, в том числе и зарубежные, фирмы, международные или российские центры дистанционного образования предлагают бесплатные дистанционные курсы.

Рассмотрим подробнее некоторые дистанционные бесплатные курсы, предлагаемые сегодня. Если для вас главное – это знание, то проблем не возникнет. Если нужен документ об окончании курсов, то приготовьтесь, что вас могут попросить приехать на очную аттестацию. Причем, за это, возможно, еще попросят и заплатить. Цены могут быть разными, от пятисот рублей до нескольких тысяч. В некоторых случаях аттестацию вы проходите также дистанционно, но вам придется оплатить выдачу документа об окончании обучения и заплатить за доставку диплома или свидетельства вам. Еще один вариант – материалы вы получаете, но выполненные задания никто не проверяет. Такие курсы небольшие по объему, а направлены на то, чтобы показать, чему же могут вас научить за деньги. Что касается дистанционных курсов иностранных ВУЗов, то часто они хоть и бесплатные, но могут быть представлены на английском языке, что существенно ограничивает возможность многих обучаться по этим разработкам.

Система дистанционного образования в России и странах СНГ пока еще не очень развита. Есть много проблем с разработкой курсов, вопросами представления их ученикам. Одними из сложных являются вопросы мотивации обучающегося, контроля его действительного уровня знаний. Все это требует обсуждения, поиска путей решения, а пока большинство преподавателей действуют «методом проб и ошибок».

Основательные изменения, происходящие в системе образования конца XX – начала XXI веков, связанные с гуманизацией, демократизацией, активным внедрением компьютерных технологий, оказывают заметное влияние на обучение в нашей стране русскому языку как родному и как неродному. Расширение экономического и культурного сотрудничества, необходимость в быстром и эффективном овладении языком предъявляют новые требования к его изучению. Это проявляется в создании новых концепций в овладении языком. Необходимость повысить качество формирования языковой, лингвистической и некоторых других типов компетенций требует применения новых средств для совершенствования процесса обучения. Открываются новые пути использования информационных технологий.

Как уже указывалось выше в работе, в настоящее время разрабатывается большое количество системных продуктов, в число которых входят электронные учебные пособия по русскому языку. Разнообразие пособий по русскому языку дает возможность преподавателю и ученикам остановиться на более подходящем и отвечающим требованиям образовательного процесса и соответствующем уровню знаний обучаемых.

Популярным электронным пособием по русскому языку считается электронный репетитор-тренажер «*Курс русского языка*», который на данный момент является одной из лучших обучающих компьютерных программ по русскому языку. Репетитор-тренажер представляет собой систему обучающих тестов-тренингов, формирующих навыки грамотности, и

способствует устранению типичных и индивидуальных ошибок. Хорошим помощником "Курс русского языка" может стать для абитуриентов при подготовке к письменным вступительным экзаменам в ВУЗы, а также для студентов и тех взрослых людей, которые готовы раз в 3-5 лет освежать в памяти знания русского языка. "Курс русского языка" теперь снабжён новейшей программой проверки грамотности - "ОРФО 8.0". Компьютерный курс состоит из практической и теоретической части. Теоретическая часть включает справочник по грамматике. Практическая часть содержит обучающие, контролирующие, игровые задания по всем темам русской орфографии и пунктуации. Одни упражнения статичные, другие динамичные, игровые; одни требуют самоконтроля, другие сразу же проверяются компьютером.

Электронный репетитор-тренажер "Курс русского языка" издается в двух вариантах: базовом и полном. Базовая версия программы содержит 5 уровней сложности (600 заданий), полная версия - 10 уровней (1300 заданий). Каждый уровень включает 15-17 тем по основным правилам орфографии и пунктуации, а каждая тема, в свою очередь, состоит из 5-10 разнообразных типов заданий и упражнений. В конце каждого уровня предлагается выполнить итоговые контрольные задания, написать экзаменационные диктанты.

Полная версия курса также комплектуется печатным справочником по орфографии и пунктуации.

Каждый уровень репетитора-тренажера представляет собой самостоятельный "мини-курс" русского языка, включающий правила на часто допускаемые ошибки. Выполнив все задания на первом уровне, ученик переходит ко второму уровню и так - до последнего уровня включительно.

От уровня к уровню упражнения и задания усложняются.

Все упражнения, выполняемые пользователем в обучающей компьютерной программе, оцениваются. Оценки проставляются рядом с названием упражнения в данной теме. Таким образом меню (содержание) уровня становится своеобразным таблоем успеваемости. Интегральная оценка грамотности по всем изученным темам сведена в специальном разделе, который называется "Журнал". В "Журнале" приведен список всех изучаемых тем и выставлена усредненная оценка за все упражнения по данной теме с учётом уровня. Пользователь может сразу увидеть свои "слабые" места и ещё раз повторить плохо усвоенные темы.

Репетитор-тренажер "Курс русского языка" завершается итоговым тестированием. Чтобы горький корень ученья казался слаще, в обучающую компьютерную программу включены забавные игры и странички "Знаете ли вы".

Не менее популярным электронным пособием по русскому языку, активно используемым многими преподавателями, является программа-тренажер по русскому языку

«Фраза». Программа "Фраза" - это своеобразный электронный репетитор, разработанный опытными преподавателями русского языка, методистами и психологами. "Фраза" содержит около 4 000 заданий по ВСЕМ темам курса русского языка средней школы, в том числе около 1 000 заданий для подготовки к выпускным и вступительным экзаменам. Задания систематизированы в соответствии с программой изучения русского языка в общеобразовательных учреждениях России.

С помощью этой программы можно повысить уровень грамотности письма, в кратчайшие сроки исправить "двойки" и "тройки" по русскому языку, изучить и повторить правила орфографии и пунктуации, тщательно проверить знания и моментально восполнить пробелы. Этот репетитор следит за каждым вашим шагом, мгновенно реагируя на ошибки; в случае затруднения выводит на экран соответствующие правила с примерами и исключениями; помогает сразу исправить свои ошибки; позволяет зрительно запоминать только верные написания; в конце работы подводит итоги и выставляет оценку, ведет статистику успеваемости.

Еще одной современной разработкой в области электронных пособий для обучения русскому языку стал современный интерактивный курс с использованием мультимедиа-средств обучения «Уроки русского языка Кирилла и Мефодия. 5–6 классы». Цель уроков — дать школьникам 5–6 классов в доступной и увлекательной форме базовые знания и углубленное представление о русском языке. Уроки содержат: более 750 озвученных иллюстраций и практических заданий, более 200 проверочных упражнений с интерактивными подсказками, более 90 страниц справочника, который содержит важнейшие правила и сведения о строении языка, словарь, содержащий 850 словарных статей. Уроки курса охватывают темы:

- Фонетика
- Фонетическая основа орфографии
- Морфология
- Словообразование
- Синтаксис
- Пунктуация
- Лексика

В основу курса положена методика М.В. Панова. Учебное пособие для общеобразовательных учреждений с приложением на компакт-диске ставит своей целью не только дать базовые знания по русскому языку в объеме программы 5, 6 класса, но и расширить, углубить представление о языке, так как авторы полагают, что именно системное изучение русского языка поможет избежать ошибок. После теоретической части следуют проверочные задания. Необходимую дополнительную информацию можно получить в справочнике пра-

вил и в словаре (850 словарных статей). Оценка ученика после прохождения темы зависит от правильности выполнения упражнений, от частоты использования подсказок, от ответов на контрольные вопросы. Также предлагается режим "Виртуального экзамена", позволяющий оценить знания ученика.

Освоение материалов, представленных в курсе, позволит школьникам правильно употреблять слова и грамотно их записывать, связывать отдельные слова в предложения и безошибочно расставлять знаки препинания, точно и выразительно излагать свои мысли.

Компания «Кирилл и Мефодий» разработали курс также и для школьников старших классов. Курс *"УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ, 9 КЛАСС"* посвящен вопросам синтаксиса и пунктуации сложного предложения, вызывающим наибольшие трудности у учащихся.

Уроки охватывают следующие темы:

- Современный русский язык как развивающаяся система
- Сложное предложение
- Сложносочиненное предложение
- Сложноподчиненное предложение
- Бессоюзное сложное предложение
- Сложные предложения с разными видами связи

Уроки включают:

- озвученные иллюстрации и практические задания;
- проверочные задания с интерактивными подсказками;
- справочник, содержащий важнейшие правила и сведения о строении языка;
- тесты;
- предметный указатель.

Не менее интересным электронным пособием является *Обучающий комплекс "Русский язык. Средняя школа. Часть 1"*. Он охватывает основные линии изучения традиционной программы по русскому языку 5-7 классов: фонетику и графику, словообразование, лексикологию и фразеологию, морфологию, орфографию. В комплекс не вошли синтаксис и пунктуация (они войдут в Часть 2). Основу комплекса составляют 14000 разноуровневых тестовых заданий, каждое из которых имеет контекстную справочную информацию. В учебном курсе 28 учебных разделов, более 350 учебных элементов, 1070 коррекционных и диагностических тестов, 70 тематических и контрольных уроков, 120 звуковых тематических и контрольных диктантов. Справочную информацию составляют: гипертекстовый учебник-справочник, краткие текстовые подсказки, алгоритмы выполнения заданий, опорные графические схемы.

Еще одной популярной разработкой стал *Орфографический тренажер русского языка «Грамотей»*. *Возраст: 5 – 11 классы*. Тренажер, напоминающий увлекательную компьютерную игру, развивает навыки грамотного письма.

Орфографический тренажер "Грамотей" предназначен для развития навыков грамотного письма на русском языке с использованием компьютера. Простая и увлекательная игровая модель напоминает всем известный "Тетрис": за время падения слова играющий должен выбрать пропущенную букву или символ. Выявленные проблемы можно устранить путем интенсивного игрового тренажа.

Адресат: ученики 5, 6, 7 классов, а также те, у кого уже возникли или могут возникнуть проблемы с русским языком: будущие школьники и выпускники, взрослые, которым часто приходится писать письма, приказы, отчеты и т.п.

Содержание: тренажер, позволяющий решать следующие учебные задачи:

- сплошное тестирование уровня орфографической грамотности на выбранном диапазоне школьного курса орфографии;
- работа по устранению выявленных изъянов методом интенсивного тренажа;
- выборочное тестирование в рамках пройденного материала;
- печать статистических данных, отображающих знания ученика.

В процессе тестирования проверяется знание 105 орфографических правил, изучаемых в 5-7 классах общеобразовательной школы. В руководстве пользователя можно найти подробный список этих правил с привязкой к школьной программе (по классам и четвертям). Все выявленные во время тестирования пробелы в знаниях отрабатываются на втором этапе обучения (тренаж).

Известная компания «1С» помимо разработок программного обеспечения для бухгалтерии занимается также созданием электронных учебных пособий, в частности по русскому языку был выпущен целый ряд различных электронных учебников. *Пособие 1С:Репетитор. Русский язык* – это мультимедийный учебный комплекс, который содержит изложение всего школьного курса русского языка и включает следующие разделы:

- фонетика,
- лексикология,
- словообразование,
- морфология,
- синтаксис,
- орфография,
- пунктуация,
- подготовка в вуз.

Программа представляет собой учебник, задачник и справочник, объединенные гипертекстовой структурой и включает в себя:

- два уровня сложности, что позволяет использовать курс как для подготовки к вступительному экзамену по русскому языку в технические вузы, так и для подготовки к экзамену в гуманитарный или языковой вуз,

- детальное изложение теоретического материала, эквивалентное 1200 страницам формата А4,

- 14000 вопросов и задач с ответами, объединённых в 461 языковой практикум,

- 1500 статей справочного материала,

- 600 статей лингвистического словаря,

- 46 озвученных анимационных моделей,

- 10 интерактивных таблиц,

- 3 часа дикторского текста,

- биографии учёных-филологов и информация по истории лингвистики,

- возможность обновления через Интернет.

Еще одной программой этой компании стал продукт *1С: Репетитор. Тесты по орфографии*. Это Обучающая программа для школьников старших классов и абитуриентов. Контрольно-диагностическая система "1С:Репетитор. Тесты по орфографии" адресована учащимся старших классов, абитуриентам, студентам, учителям-русистам, а также всем, кому по роду своих занятий необходимо писать грамотно или проверять грамотность других.

Эта оригинальная, специально разработанная система компьютерных тестов, позволяет проконтролировать уровень владения орфографией по теме, а также выявить причины ошибок и получить обоснованную индивидуальную рекомендацию, которая поможет избежать ошибок в дальнейшем. Тесты по орфографии — оригинальная система компьютерных тестов, позволяющая контролировать уровень владения орфографией по теме, а также выявить в процессе тестирования причины ошибок и получить обоснованные индивидуальные рекомендации, которые помогут избежать ошибок в дальнейшем. Эта система предназначена для использования старшеклассниками, абитуриентами и учителями-русистами, а также всеми, кому по роду занятий необходимо грамотно писать или проверять грамотность других.

Следует заметить, что разработчики современных электронных пособий по русскому языку охватывают различные возрастные категории. Для более младшего возраста также были созданы свои программы обучения. Например, *«Лунтик. Русский язык для малышей»*. *«Лунтик. Русский язык для малышей»* – обучающая игра, созданная по мотивам анимационного фильма *«Лунный Гость»* от кинокомпании СТВ и студии *«Мельница»*. Ваших детей

ждет веселое, необыкновенное путешествие в красочный мир Лунтика и его друзей, где они смогут познакомиться с видами букв, выучить слоги и ударения, а также развить навыки чтения.

Десять обучающих заданий, подобранных специально для «первоклашек». Каждое задание – маленькая забавная история из жизни Лунтика и его друзей. Замечательная графика и анимация от студии «Мельница». Веселые динамичные игры, которые не дадут ребенку заскучать.

Приведенные примеры современных электронных пособий по русскому языку представляют лишь малую часть всего разнообразия программных продуктов, выпущенных на российский рынок. Можно сказать, что применение электронных пособий положительно сказывается на образовательном процессе и усвоении нового материала, поскольку одним из источников мотивации является занимательность, а практически все электронные учебники очень занимательны, красочны и интересны. Возможности компьютера здесь неисчерпаемы, и очень важно, чтобы эта занимательность не стала преобладающим фактором, чтобы она не заслоняла учебные цели.

Компьютер позволяет существенно изменить способы управления образовательной деятельностью, погружая занимающихся в определенную игровую ситуацию, давая возможность занимающимся запросить определенную форму помощи, излагая учебный материал с иллюстрациями, графиками и т.д.

Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов.

Интерактивные образовательные технологии призваны выстраивать процесс обучения как диалог учащегося и преподавателя, диалог с книгой, текстом, самим собой в рамках усвоения учебного материала, то есть диалог в этом смысле рассматривается как универсальная характеристика лингвогуманитарной ситуации, обуславливающей субъектное развитие учащегося; предстает как специфическая культурно-лингвистическая среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, пересмотра прежних и выработки новых смыслов. Диалогический подход в интерактивных образовательных технологиях обеспечивает приоритет субъект-субъектных отношений и связан с преобразованием позиции преподавателя и позиции учащегося в личностно равноправные, в позиции сотрудничества; гарантирует последовательное становление личностных креативов не только до уровня интериоризованных, но и рефлексивных.

Таким образом, процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъекта-

ми обучения. Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем.

Технология интерактивного обучения русскому языку учащихся средней школы строится на принципах: глобальности в подаче материала, концентричности его предъявления и обработки по формуле «синтез-анализ-синтез», полифункциональности учебного материала, ролевой организации учебного материала, сознательного подхода к изучению русского языка, интенсивного обучения, индивидуализации обучения при ведущей роли ее личностного аспекта, функциональности, новизны. Методы, актуализируемые в рамках технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе: 1) метод проекта; 2) игровые методы; 3) дискуссионные методы; 4) метод сенситивного тренинга; 5) проблемные методы; 6) метод конференции; 7) метод сотрудничества.

Интерактивное обучение русскому языку построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, в том числе со сверстниками, носителями русского языка, учебной средой, окружающей языковой средой, которые служат областью осваиваемого опыта. Опыт учащегося, его активность в получении знаний, умений, навыков в сфере изучаемого языка – основные источники учебного познания.

Принцип интерактивности в целом позволяет учитывать в процессе изучения русского языка разноуровневое, разноаспектное описание отдельных форм, связанных с их синтаксической реализацией в составе диалогового сотрудничества (предложений и лексического наполнения) в тематических ситуациях. Интерактивный подход заключается также в особой группировке языкового материала, основанной на разграничении противоположных и сходных, главных и периферийных явлений внутри системы изучаемого языка.

Интерактивный подход в подаче грамматического материала может оказаться недостаточным в тех случаях, когда необходимо показать языковую систему в развернутом виде. Такая необходимость возникает особенно на продвинутых этапах обучения русскому языку. Систематизация знаний дает опору в понимании общих закономерностей существования языка и позволит самостоятельно оформлять и моделировать высказывание. Введение новой информации при таком подходе осуществляется поступательно, одновременно путем перехода от простого к сложному. Принцип интерактивности в методике преподавания русского языка проявляется также в диалоговой подаче материала, что подразумевает отбор грамматики и репрезентацию на дискурсной синтаксической основе, то есть в составе такой синтаксической единицы, в которой реализуется данное значение грамматической формы. Дискурсная основа подачи материала позволяет представить не просто факт языка, а его коммуникативную значимость. При интерактивном обучении как было сказано «...надо различать односторонний дискурс – связанное устное сообщение одного индивида с учетом

всех экстралингвистических факторов (ситуация, характер собеседника, кинестетика и фонация), и двусторонний дискурс – совокупность высказываний двух коммуникантов в устной форме «погруженная в жизнь» со сменой ролей «говорящий – слушающий».

Под высказыванием следует понимать (речевой акт в логико-философской терминологии) – речевое действие одного коммуниканта во время одного речевого тура.

Речевой тур (ход) – каждая очередная часть дискурса, принадлежащая одному коммуниканту в процессе общения, например, Ты, был вчера в кино? – да, был. (Два речевых тура). Основная единица дискурса, которая определяется относительно предложения (может равняться предложению или иметь усеченную форму (неполные предложения, эллипсис), или быть сочетанием нескольких предложений).

Тематическая единица дискурса (ТЕД) является совокупностью высказываний обоих коммуникантов, относящихся к одной теме как предмету общения. Односторонний дискурс (монологическая речь) имеет, как правило, одну тематическую единицу и реализуется в виде концептуального фрейма. Двусторонний дискурс (диалогическая речь) представляет собой обычно последовательность нескольких тематических единиц и оформляется в виде концептуального сценария. Совокупность тематических единиц дискурса образует его структуру”. Двусторонний дискурс характерен для интерактивного обучения, где интеракт (лат. *inter* между + *actus* «поступок, действие») – попеременное взаимодействие между коммуникантами при помощи вербальных и невербальных средств общения.

Если принять такой тезис, что основной коммуникативной единицей является дискурс, или текст, то основной единицей подачи грамматического материала следует признать предложение как минимальную составляющую высказывания. Высказывание, в свою очередь, может быть ранновелико предложению – единице, обладающей признаками семантической и интонационной законченности, но и может состоять из нескольких предложений. Только в предложении языковая единица становится коммуникативно значимой.

Принцип интерактивности в преподавании грамматики русского языка как иностранного заключается в специфическом описании, в его направленности на то, чтобы показать учащимся, как, каким образом то или иное явление употребляется в акте реальной коммуникации для реализации межличностного взаимодействия.

Последовательность введения и закрепления, т. е. презентации грамматического материала, определяется именно выбором синтаксических структур. Как было отмечено, что «...речь, в сущности, идет о словоформах и сочетаниях слов, накапливающихся вокруг “предикативных словосочетаний”, являющихся основой предложений». Комплексная подача материала на синтаксической основе подразумевает и одновременное пополнение лексического запаса; на базе, которого репрезентируется многообразие типов морфологических форм. Та-

кой путь ведет к расширению и усложнению структурной схемы предложения, используемого в акте коммуникации. Лексика, морфология и синтаксис оказываются гармонически связанными в процессе обучения. Такой подход позволяет моделировать речевую деятельность говорящего – носителя изучаемого языка, а также стимулирует потребность в самовыражении на иностранном языке. Как было отмечено Бондарко «... С первых же шагов обучения учащийся должен овладеть умением конструировать предложение, пользоваться им как минимальной единицей, поскольку в его синтаксической структуре реализуется функциональное (в отличие от линейного) расположение морфологических категорий и функциональная группировка отдельных слов».

Данная система принципов и методов в рамках интерактивного обучения русскому языку в школе, как показывает практика, позволяет успешно решать задачи обучения русскому языку учащихся разного школьного возраста в школах.

Примерный план урока русского языка с использованием инновационных технологий

План-конспект урока по русскому языку для 7-8 классов с применением компьютерных технологий

Тема урока: Слова состояния как части речи

Цели:

- Закрепить знания о категории состояния как части речи.
- Учиться отличать категорию состояния от других частей речи.

Оборудование:

- компьютеры с сетевым подключением,
- плакат с наглядностью,
- учебник.

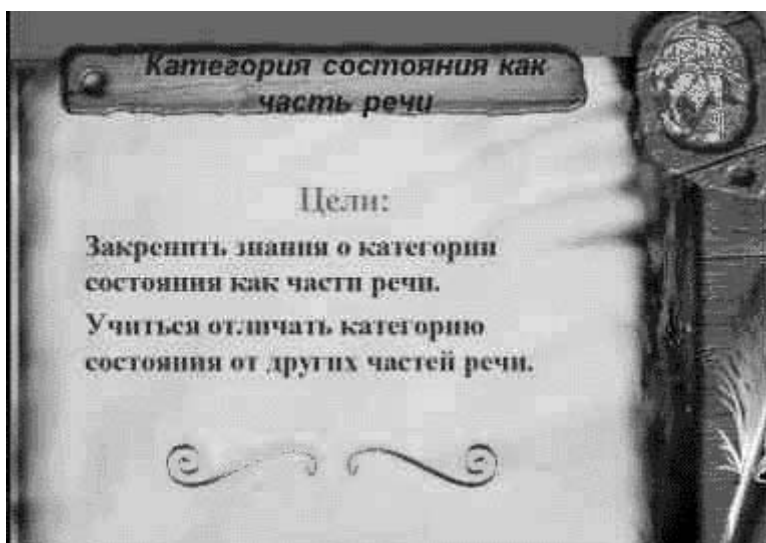
Виды работ:

- творческая работа в программе “Microsoft PowerPoint”;
- тестирование;
- диктант в программе “Школьный наставник”.

«Школьный наставник» - это, в первую очередь, набор программно-методических комплексов (ПМК), выполненных по единой технологии, которые при установке интегрируются в единую обучающую среду. Каждый ПМК - самостоятельный продукт, в который входят универсальные программные модули, единые для всех ПМК, и мультимедийный учебный курс по одному из предметов. С помощью ПМК можно организовать практически полностью автоматизированный индивидуальный учебный процесс для ученика, в результате которого им будет усвоен данный учебный курс.

Ход урока

1. Организационный момент. Сообщение темы и целей урока.



2. Творческая работа в программе “Microsoft PowerPoint”



Слова состояния – это особая группа знаменательных слов, которые обозначают состояние живых существ, окружающей среды, природы.

Слова состояния имеют общее грамматическое значение – состояние и отвечают на вопросы “каково?”, “как?”.

По своим морфологическим свойствам слова состояния похожи на наречия: они состоят из чистой основы (не имеют окончаний), большинство слов состояний имеют суффикс –О- (вольготно, хорошо, разумно).

Как качественные прилагательные слова состояния имеют степени сравнения (тепло – теплее, теплее всех, более тепло).

В безличном предложении (с главным членом сказуемым) слова состояния являются сказуемым. В этой функции они могут сочетаться с глаголами-связками быть, становиться, делаться и др.

Слова состояния образуются от прилагательных и существительных (холодно, пора, лень, горе, весело).



1. *Дать определение категории состояния как части речи.*
2. *Определить в предложении категорию состояния.*

Эта пора мне всегда нравилась.
Пора отправляться в путь.

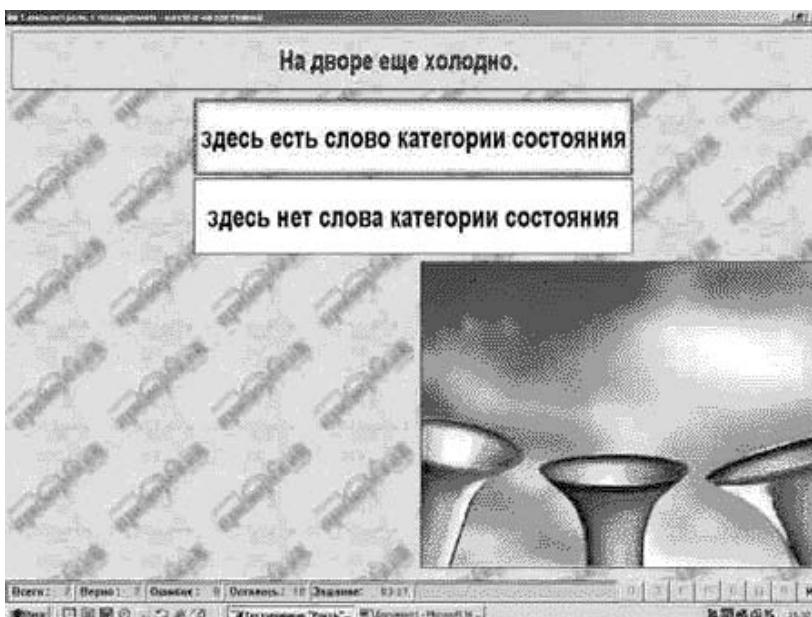
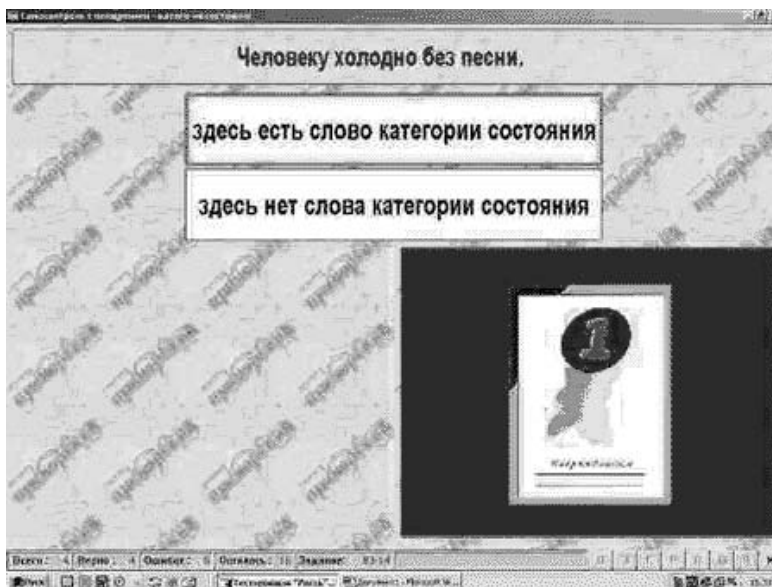
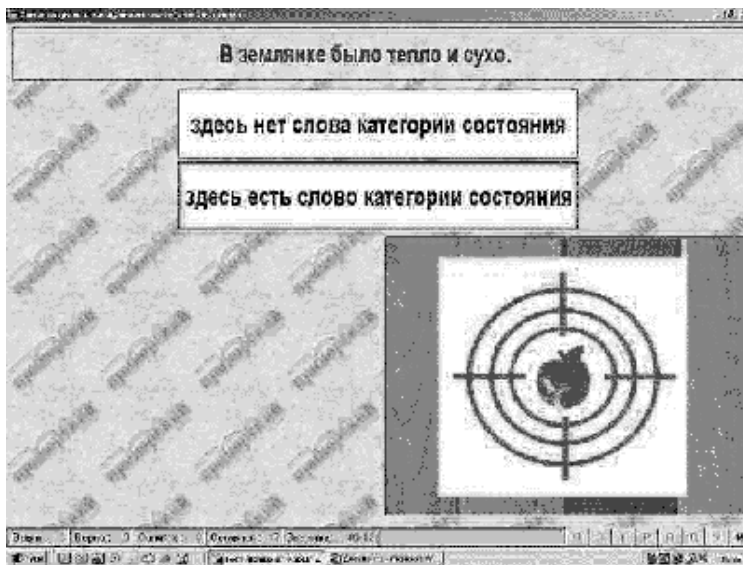
Составьте односоставные предложения с
категорией состояния



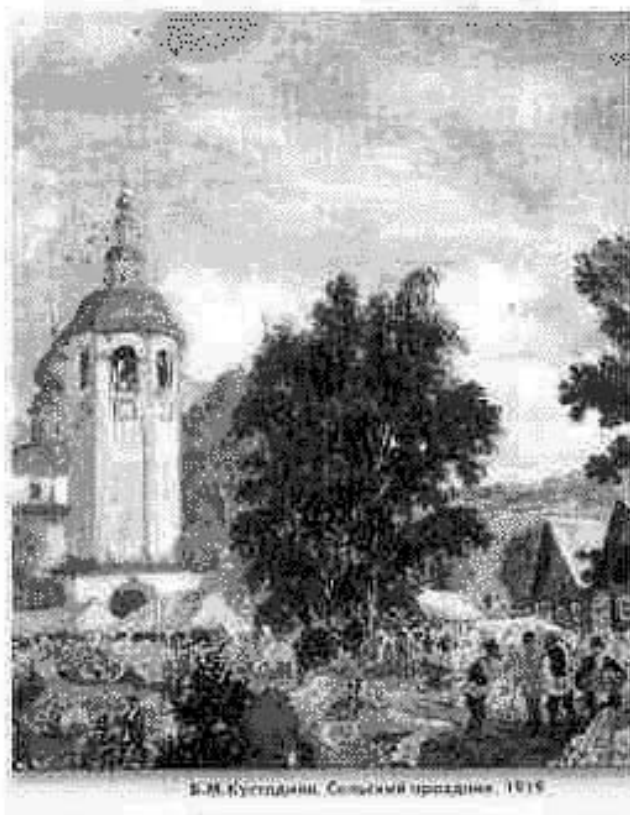
Учащиеся составляют предложения и называют слово состояния

3. Тестирование по данной теме (20 вопросов).

Учащиеся отличают слова состояния от наречий.



4. Творческое задание: Образовать слова состояния от прилагательных звонкий, красочный, грустный, теплый, радостный, светлый и использовать их в предложениях, данных к картине Б. Кустодиева “Сельский праздник”



В небе ... от
пения птиц и
колокольного
благовеста.

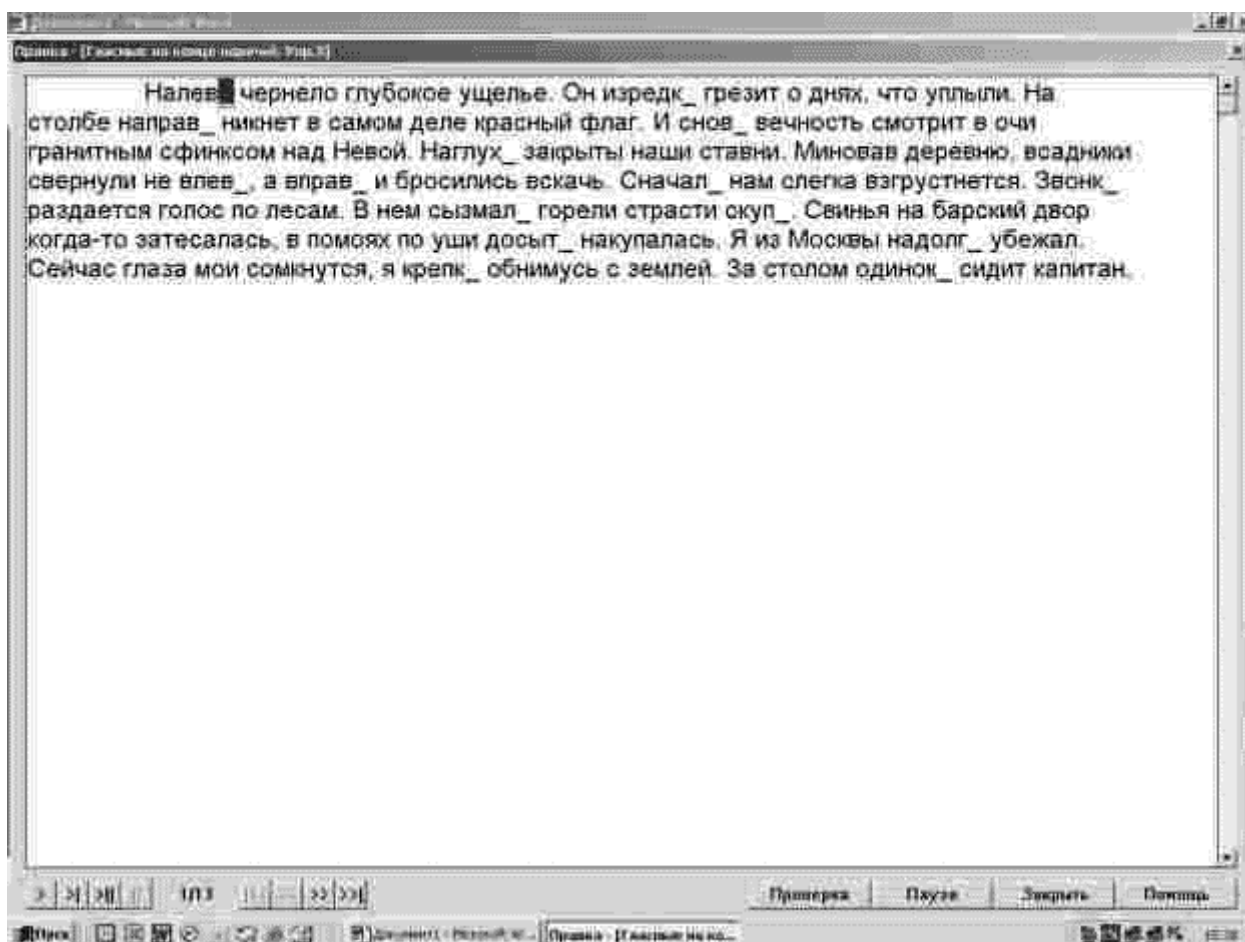
На душе ... и ...

В деревне ... / ...

5. Чем отличается категория состояния от наречия?

Наречие обозначает признак действия. В предложении являются обстоятельствами.

Повторение о наречии. Выполнение упражнений №1, №2 в режиме “Диктант” - “Наречие” - “Гласные на конце наречий”.



6. Итог урока.

Учащиеся еще раз дают определение категории состояния.

Сообщают о проделанной работе.

Сообщение оценок, выведенных компьютером.

Выполнив конспект урока русского языка с применением компьютерных технологий можно сделать вывод, что использование на уроке инновационных методов обучения способствуют мотивации обучаемых и созданию заинтересованности у школьников в изучаемом предмете.

Электронные пособия являются существенным дополнением к устным объяснениям учителя и помогают преподавателю контролировать и оценивать знания учащихся. Компьютерные презентации служат объектом привлечения внимания к изучаемому материалу, поскольку графика и анимация создают интерес и фокусируют внимание учеников на теме урока.

Итак, рассмотрев и проанализировав основные инновационные процессы, происходящие в современной российской системе образования России, описав способы применения новых технологий на уроках в школе, составив конспект урока русского языка с примени-

ем компьютерных технологий, можно сделать вывод, что современное образование в России невозможно без нововведений, инноваций, новых методик обучения. Инновационные процессы создают основу для формирования положительной мотивации у обучаемых в процессе изучения предметов в школе.

Обновление содержания школьного курса, разработка и внедрение новых программ по русскому языку, учебников и учебных комплексов настоятельно требуют интенсивного поиска новых путей и дидактических средств, новых технологий, способных обеспечить результативность обучения за счет выхода за пределы репродуктивной ориентации, за счет введения поисковых компонентов, создающих условия для развития внешней и внутренней учебной мотивации и в конечном счете позволяющих достигать гарантированные результаты обучения.

Процесс обучения, направленный на формирование положительной мотивации, должен характеризоваться отходом от авторитарного общения, перестройкой мышления учителя и учащихся, всемерным развитием личностных образований учеников, которые успешно реализуются при условии перевода учебно-познавательной деятельности на высший - продуктивно-творческий уровень развития, этому процессу активно способствуют внедрение инноваций в образование, таких как создание электронных учебных пособий, использование современных цифровых средств и компьютерных технологий на уроках, использование технологий интерактивного и дистанционного обучения, изменение ролей учащихся и преподавателей в образовательном процессе.

Роль инноваций в развитии современной школы несомненно высока. Сегодня инновационный поиск вошёл в спокойное русло, стал частью имиджа любой уважающей себя школы, элементом штатной ситуации в системе жизнедеятельности многих образовательных учреждений региона. Но существует огромное множество нововведений, применимых к образованию вообще и в частности к школе. Они играют огромную роль в существовании и дальнейшем развитии школы.

В работе были рассмотрены самые новые технологии обучения русскому языку в школе, которые показали свою эффективность и доказали право на существование. Данная работа имеет практическую ценность и может быть использована студентами старших курсов при подготовке уроков с использованием компьютерных технологий.

Развитие школы не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Дабы эффективно управлять этим процессом, его необходимо понять, а потому – познать. Последнее предполагает изучение его строения или, как говорят в науке, – структуры.

Вопросы для самоконтроля

1. Что представляют собой инновационные процессы в образовании?
2. Что такое инновации и какова их классификация?
3. Как применяются новые технологии в обучении?
4. Как используются электронные учебные пособия в образовании?
5. Что такое дистанционное образование и какова его роль в современной системе обучения?
6. Как используются инновационные технологии в обучении русскому языку нерусских?
7. Каковы технологии интерактивного обучения русскому языку?

Литература

1. Антология «Дистанционное обучение в современном мире». – М.: Владос, 2005.
2. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. – СПб.: Наука, 2001.
3. Власкин А. А., Сенцова Т. М. Автоматизированная система обучения русскому языку. Материалы VI международной конференции “Информационные технологии в образовании”
4. Горбунова В.А., Ширшова Л.А. Компьютерные технологии - новый ресурс привлечения учащихся в школьные библиотеки. Материалы НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ "ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ"// www.ioso.iip.net
5. Ерофеева Н.И. Управление проектами в образовании // Народное образование.– 2002, № 5.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании», ст.32, п.2.
7. Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2001.
8. Исаев. Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал, 2000, № 11.
9. Кажигалиева Г.А., Васенкова М.В. О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе// Педагогика, 2005, №2.
10. Карлинский А.Е. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований// ИЯШ, 2003, №4.
11. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Издательский дом Российской академии образования, 2003.
12. Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования / Учеб.пособие для студентов пед. вузов и повыш. квалиф. пед. Кадров. – М.: ЮНИТИ, 2004.

13. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Академия, 2005.
14. Лыфенко А.В.. Решение проблемы ментальной несовместимости в процессе изучения историко-методических вопросов //Начальное образование на пороге XXI века (Проблемы и перспективы). Материалы Всероссийской научной конференции. - Тула, 2000.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Учебное пособие для Студенов педагогических ВУЗов. – М.: Наука, 2006.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2002.
17. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках русского языка – потребность времени//Вестник МУ. 2005 №7.
18. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. – М.: Новая школа, 1996.
19. Пугачёва Н. Б. Источники инноваций общеобразовательного учреждения// Завуч, 2005, № 3. С.29.
20. Пугачёва Н. Б. Психолого-педагогическое обеспечение инновационной деятельности общеобразовательного учреждения // Завуч, 2005, № 3.
21. Руднев Е.Н. Миссия, стратегия и практические действия // Директор школы, 2006, № 8.
22. Сергоманов П. Р. Изменения в школе: одни проблемы // Учитель, 2003, № 6.
23. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: Магистр, 2007.
24. Слостёнин, В. А. Педагогика – М.: Школа-Пресс, 2000.
25. Трайнев В.А и др. Дистанционное обучение и его развитие. – М.: Гардарики, 2005.
26. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Новые технологии. – М.: Скрипторий 2003, 2005.
27. Тюнников Ю. С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход// Стандарты и мониторинг в образовании, 2004, № 5.
28. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005
29. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. - М.: АСТ, 2001.
30. Яковлева Е.В. Современные теории и методики обучения русскому языку. – М.: Экзамен, 2004.

ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА

1. Цель курса

Обучение русскому языку в национальной школе имеет воспитательное, образовательное и коммуникативное значение. Задачи обучения состоят в том, чтобы помочь учащимся; овладеть русским языком как средством коммуникации, пробудить интерес к изучению русского языка, стремление овладеть им, выработать прочные орфоэпические, орфографические и пунктуационные навыки. Успешное выполнение этих задач зависит от многих факторов, в том числе и от содержания обучения. Под содержанием обучения в советской школе понимается система знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения в соответствии с целями коммунистического воспитания. Воспитательная задача курса русского языка заключается в том, чтобы в процессе обучения (в совокупности с обучением другим учебным предметам) содействовать умственному развитию учащихся, воспитывать у них высокие моральные качества. Образовательная задача курса русского языка состоит в вооружении учащихся доступными сведениями о русском языке, о его значении в жизни народов нашей страны, о богатстве и величии русского языка, о его лексическом составе, звуковом и грамматическом строе.

2. Задачи курса

Так как в условиях национальной школы изучение русского языка как учебного предмета осуществляется прежде всего в процессе обучения речевой деятельности, то учащимся необходимо накопить определенный запас слов, научиться употреблять их в речи по законам данного языка, овладеть навыками произношения и правописания и т. д.

Обучение и воспитание осуществляются в органической связи. Поэтому весь материал, на котором осуществляется обучение (тексты, вопросы и

задания к ним и т. п.), должен быть тщательно продуман с точки зрения его ценности как для развития мыслительной деятельности учащихся, так и для воспитания высоких моральных качеств.

Темы о Родине, о героическом прошлом нашей страны, о Великой Отечественной войне, о трудовых подвигах людей нашей страны, о ее прекрасном будущем, о красоте и богатстве наших городов и сел, о дружбе народов, об успехах науки, техники и культуры, а также многие другие предоставляют широкие возможности для сообщения учащимся сведений идейно-политического, нравственного и эстетического характера и вместе с тем позволяют успешно решать и образовательные задачи. Практическое значение обучения русскому языку обеспечивается решением коммуникативных (речевых) задач курса. Все обучение должно быть направлено на то, чтобы учащиеся день за днем, из урока в урок овладевали все новыми умениями и навыком. Причем следует помнить, что овладение русской речью в школе — это не столько усвоение готовых образцов (хотя и оно очень важно, особенно в младших классах), сколько умение применять на практике усвоенный языковой материал, что связано с осознанием определенных закономерностей данного языка, познанием его правил и законов, усвоением определенной суммы знаний, на основе которых формируются соответствующие умения и навыки речи.

В этой связи следует заметить, что коммуникативная направленность не означает ограничения целей курса русского языка овладением разговорной речью. Решение коммуникативных задач, обеспечивая формирование и последовательное развитие навыков речи, должно привести к тому, чтобы оканчивающие национальную школу хорошо владели родным и русским языками. Решение коммуникативных задач является не только основным условием достижения учащимися продуктивного билингвизма (двухязычия), но и успешного решения отмеченных выше воспитательных и образовательных задач курса.

Если ученик не будет понимать, что ему рассказывают, что читает он сам, то и все ценные сведения образовательного характера до него не дойдут, самые ценные в воспитательном отношении тексты никакого воздействия на него не окажут.

Следует учесть и обратное: если реализация воспитательных и образовательных задач находится в прямой зависимости от решения коммуникативных задач, то успех в решении последних, т.е. выработке речевых умений и навыков, обуславливается доброкачественностью материала, на котором проводится обучение, ценностью текстов в воспитательном и образовательном отношении.

Таким образом, воспитательные, образовательные и коммуникативные задачи курса тесно связаны друг с другом и взаимно обусловлены.

Учет этого фактора очень важен при определении содержания обучения русскому языку в национальной школе, которое должно отразить состояние и уровень развития общества, достижения науки, техники и культуры. При этом содержание обучения русскому языку в национальной школе должно отвечать тем требованиям, которые определяются ролью русского языка как средства межнационального общения, дружбы и сотрудничества народов.

Инновационность курса

Минимизация языкового материала по русскому языку в учебных целях.

Русский язык — один из богатейших языков мира. Овладение всеми сокровищами русского языка в национальной школе происходит постепенно: основы овладения закладываются в начальных классах и интенсивно расширяются в последующих. Успех в этом деле находится в прямой зависимости от того, насколько правильно отобран необходимый для развития речи и доступный для учащихся на данном этапе языковой материал.

Между тем жизнь все больше убеждает, что языковые минимумы целесообразно унифицировать, при этом, разумеется, предусматривая возможность введения лексики, характерной для данной местности, и учитывая другие факторы как лингвистического, так и экстралингвистического характера (близость языков, сроки введения русского языка как учебного предмета и т. д.).

Минимумы разработаны на основе принципов, обусловленных спецификой данного уровня языка (они освещены в соответствующих разделах учебного пособия: лексики, грамматики, фонетики и т. д.). Вместе с тем все минимумы объединены общим принципом коммуникативной направленности обучения, критерием употребительности языковых единиц, опорой на науку о русском языке, учетом специфики системы русского языка.

Эти минимумы определяют лингвистические границы содержания обучения русскому языку в национальной школе. При распределении языковых минимумов по периодам обучения или по классам большое значение имеют данные психологии, дидактики и т. д.

Правильное распределение материала по периодам или по классам, так же как и отбор, очень важно для создания уже в начальных классах прочной и относительно завершенной коммуникативной основы на минимизированном материале и для последовательного расширения и обогащения этого микро-языка в следующих классах с сохранением его коммуникативной направленности.

Так как развитие устной и письменной речи проводится на основе определенных тем и ситуаций, то важна и разработка ситуативно-тематического минимума.

При отборе тем и ситуаций первостепенное значение придается их ценности в воспитательном отношении. Темы и ситуации должны давать возможность обучать всем видам речевой деятельности.

Ситуации постепенно усложняются.

Коммуникативной направленностью обучения обуславливается необходимость на любом его этапе сочетать явления разных уровней русского языка: лексики, слов образования, грамматики, фонетики и т. д., поскольку в речи они функционируют в тесной взаимосвязи.

В зависимости от языкового материала, включаемого в курс русского языка, возрастных особенностей учащихся, различной степени их общего и языкового развития с давних пор принято строить курс русского языка для национальной школы по трем концентрикам: I—III классы, IV—VIII классы, IX—XI классы.

В каждом концентре дается относительно законченный круг знаний, умений и навыков; каждый концентр имеет свои задачи; между концентриками устанавливается необходимая преемственность, что способствует планомерному расширению знаний, умений и навыков учащихся.

В начальных (I—II) классах уже многие годы языковой материал вводится в типовых фразах, или моделях предложения. Подбор этих типовых фраз по определенным темам обеспечивает последовательное формирование и развитие навыков речи учащихся. Каждую новую фразу ученик должен услышать, увидеть ее (на доске или на готовой таблице), узнать значение, произнести, усвоить грамматическую форму слов, данных в этой фразе, повторить их несколько раз, узнать правописание и записать. Введение языкового материала в типовых фразах обеспечивает установление органической связи между произношением, слуховым и зрительным восприятием речи, практическим усвоением грамматических форм и конструкций, а также правописанием. Обучение русской речи предполагает постепенное развертывание структуры речевого высказывания, т. е. постепенное распространение предложения путем ввода новых слов с пониманием того, как меняется от этого смысл высказывания.

К концу начального этапа обучения, приблизительно в III классе, приемы введения языкового материала становятся более разнообразными за счет включения и моделей, и некоторых доступных правил.

В последующих классах также важна комплексная работа по всем уровням русского языка, так как функционирует разноаспектный (фонетический, лексический, грамматический) материал в речи. Однако, ввиду того что постепенно, из класса в класс, увеличивается объем языкового материала, в IV—V классах не все бывает возможно и целесообразно вводить в моделях.

В определении структуры курса русского языка на продвинутом этапе (IV—X классы) имеют место различные принципы расположения материала, а именно: концентрический, комплексный, линейно-ступенчатый, линейный. Концентрический принцип. Внутри каждого концентрического продвинутого этапа — IV—VIII и IX—XI классы — языковой материал может быть дан с делением на более мелкие концентры. Темы и вопросы, изучаемые на предшествующем этапе, повторяются в последующем, где они изучаются более углубленно и расширенно.

Так, например, в IV—V классах при изучении имени существительного и глагола, а также некоторых других частей речи дается небольшой круг сведений: понятие о данной части речи и основные типы словоизменения (склонение имени существительного, спряжение глагола). В следующем концентре (VI—VIII классы) все это изучается еще раз, но с добавлением новых сведений (склонение существительных типа пролетарий, армия, здание, разноспрягаемые глаголы, наклонение). Если выделяется еще концентр, то в нем все ранее данное опять повторяется и вводятся другие, более сложные вопросы. Точно так же дается материал по другим частям речи.

Такая подача обеспечивает повторяемость материала и связь между новым и старым. Однако излишняя повторяемость одного и того же нередко снижает интерес учащихся к изучаемому материалу.

В настоящее время концентрическое распределение языкового материала максимально подчиняется решению задачи развития речи учащихся путем расширения объема материала, подбираемого по жизненным ситуациям и темам. Умело применяемый концентризм — важное условие успешного обучения русскому языку в национальной школе.

При построении курса по комплексному принципу весь учебный материал распределяется по комплексам, или циклам.

Работа по моделям может занимать большее место в IV—V классах, причем путем отбора этих моделей по определенным жизненным темам и ситуациям. При этом важно не сводить комплексность лишь к работе по моделям, а осуществлять ее и при построении курса русского языка на основе других принципов.

Под термином линейный принцип подразумевается такой принцип, когда грамматические категории вводятся в том порядке, какой принят в науке о языке, например, части речи изучаются одна за другой: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол и т. д. Синтаксические категории также располагаются в аналогичном порядке. Внутри каждой части речи опять же соблюдается порядок, принятый в научной грамматике, например падежи: именительный, родительный, дательный, винительный и т. д. Между тем для ведения речи, составления даже самых элементарных предложений в школьных условиях из частей речи чаще требуются имя существительное и глагол, из косвенных падежей — винительный (Ученик читает книгу. Антон кормит кролика). Следовательно, линейный принцип нацелен не столько на развитие речи, сколько на вооружение учащихся систематизированными знаниями. Разумеется, учащимся нужны не только речевые умения и навыки, но и знания. Круг этих знаний должен быть установлен с учетом коммуникативной направленности обучения.

Линейно-ступенчатый принцип содержит элементы линейности и ступенчатости. Части речи и их грамматические категории, точно так же и синтаксические категории, располагаются линейно, но вводятся небольшими частями и не сразу, а в два-три приема. Распределение материала и его ввод определяются необходимостью этого материала для развития речи и доступностью его для учащихся данного этапа обучения, данного класса. Например, в программе по русскому языку для национальной школы РСФСР² при изучении темы имя существительное в IV классе сначала изучается род,

число существительного в начальной форме, т. е. то, что нужно для выражения подлежащего, затем идет тема «Глагол общее понятие о глаголе и его спряжении, т. е. то, что нужно для выражения сказуемого. Затем опять вводится материал по теме 4. Существительное, но уже новый — склонение существительных, т.е. то, что нужно для составления предложений с различными второстепенными членами. Здесь же дается новый материал по глаголу. В V классе по обеим темам изучаются новые вопросы, знание которых увеличивает возможности учащихся в пользовании устной и письменной речью на русском языке. Таким же образом, ступенчато, включаются и остальные части речи в IV, V и VI классах. Такой порядок представления материала позволяет планомерно работать над составлением предложений, постепенно распространяя их новыми членами, новыми словами, создавая условия для изучения частей речи на синтаксической основе. Как показывают проведенные научные исследования и школьная практика, в условиях национальной школы охарактеризованные принципы применяются в сочетании друг с другом, т. е. в чистом виде почти не встречаются. Так, распределение материала по трем концентрикам (I—III, IV—VII, IX—XI) классы) сохраняет свою силу при построении курса на основе любого из рассмотренных принципов. В каждом из концентров продвинутого этапа (IV—VIII и IX— XI) классы) также имеет место концентрическое расширение материала, но в то же время наблюдается стремление избежать бесконечного повторения одного и того же материала и потому предусматривается введение его в ступенчатом расположении. Во всех концентриках обращается внимание на комплексность, на установление тесной связи между явлениями разных уровней языка (лексики, словообразования, грамматики и т. д.).

В то же время в старших классах придается значение большей систематизации знаний, в связи с чем имеет место некоторая линейность, но поскольку по той или иной категории многое уже изучалось в предыдущих классах, дается по ней не все подряд, а то, что раньше не вводилось, в результате чего осуществляется линейно-ступенчатый принцип. Таким

образом, в условиях национальной школы наиболее оптимальным является сочетание концентрическо-комплексного и линейно-ступенчатого построения курса русского языка.

Содержание и построение курса по любому учебному предмету, в том числе по русскому языку в национальной школе, устанавливается программой. Программа — это основной государственный документ, определяющий содержание курса, его объем, последовательность изложения материала, круг знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по данному учебному предмету.

Программа по русскому языку для национальной школы призвана максимально содействовать решению воспитательных, образовательных и коммуникативных задач. Устанавливая взаимосвязь различных уровней языка (лексики, грамматики, фонетики и т. д.), программа должна обеспечить такое содержание и построение курса, которое способствует в наиболее короткие сроки и с лучшими результатами развивать русскую речь учащихся. Тот факт, что программы составляются в республиках, предоставляет возможность учитывать местные условия, взаимоотношение систем русского и родного языков учащихся.

Учитель должен хорошо знать программу и точно выполнять ее. Всю свою работу он должен планировать в соответствии с требованиями программы: определять методические приемы, использовать дидактический материал, рационально использовать систему упражнений, имеющих в учебнике. Учителю русского языка в национальной школе очень важно знать программу по родному языку, с тем чтобы устанавливать связь в обучении языкам. Кроме того, учителю V—X классов необходимо хорошо знать программу по русскому языку для начальных классов, чтобы обеспечить преемственность в обучении. Программа обычно состоит из объяснительной записки и самой программы (изложения курса).

В объяснительной записке раскрываются важнейшие задачи курса русского языка, кратко обосновываются его содержание и структура в общем и

отдельно по разделам, указывается связь между ними. В объяснительной записке может быть освещена также связь между классными и внеклассными занятиями. Объяснительная записка помогает учителю ориентироваться в содержании курса, последовательности материала. Содержание и композиция программ, создавая лучшие условия для решения коммуникативных, воспитательных и образовательных задач, должны как можно полнее отвечать цели обучения — овладению учащимися русским языком. Русский язык является языком межнационального общения народов нашей страны, поэтому необходимо, чтобы учащиеся национальных школ всех республик получали одинаковые знания, умения и навыки по русскому языку, чтобы, оканчивая школу, они имели возможность свободно общаться с представителями любого народа страны, владели определенным, одинаковым уровнем культуры речи. Это говорит о целесообразности унификации основ курса русского языка для национальной средней школы.

В этой связи встала задача создания типовой программы по русскому языку для национальной школы, которая была бы направлена на унификацию основ содержания и структуры курса. При ее разработке учтен богатый опыт республик в составлении программ.

Практическая направленность обучения:

1. Осуществление взаимосвязи в решении воспитательных, образовательных и коммуникативных задач.
2. Развитие всех видов речевой деятельности.
3. отбор и организация материала в соответствии с лингвистической и педагогической науками и с учетом специфики овладения русским языком в национальной школе.
4. Преемственность между начальными и последующими классами.

Так как продвинутый этап обучения, т. е. IV—XI классы, охватывает учащихся от 10 до 16 лет, которые и по своим возрастным особенностям, и языковой

подготовке далеко неоднородны, необходим дифференцированный подход к курсу русского языка в этих классах.

В связи с этим в типовой программе курс русского языка должен быть распределен следующим образом:

1. В IV—V классах в целях развития речи органически объединены, с одной стороны, материал русского языка и литературы (объяснительного чтения) и, с другой, явления разных уровней языка (лексики, грамматики, словообразования, фонетики, орфографии). Структурным стержнем программы является определенный минимум тем и ситуаций.

2. В силу значительного расширения объема материала начиная с VI класса вводятся самостоятельные курсы русского языка и литературного чтения, в VI—VIII классах ситуативно-тематический принцип расположения материала играет вспомогательную роль, а основным стержнем обучения становится систематизированный курс русского языка в концентрическом и линейно-ступенчатом расположении.

3. В IX—XI классах завершается обучение русскому языку в национальной школе. Предполагается дальнейшая систематизация языкового материала на синтаксической основе. Параллельно изучается курс русской литературы.

Структура программы определена путем сочетания рассмотренных выше принципов: концентрическо-комплексного и линейно-ступенчатого.

Учебник — книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету в соответствии с программой и предназначенная для осуществления целей обучения. Так как обучение является воспитывающим и развивающим, то учебник в школе выполняет большую роль в воспитании подрастающего поколения и развитии его познавательных способностей.

В учебнике реализуется содержание и структура курса по данному учебному предмету.

Учебник по русскому языку в условиях национальной школы является основным пособием, которое в принципе определяет всю совместную работу учителя и учащихся в сложном процессе обучения их речевой деятельности и изучения ими языка как общественного явления и семиотической системы.

Учебник русского языка для национальной школы строится на основе общедидактических принципов обучения, но вместе с тем характеризуется всеми теми специфическими особенностями, которые свойственны содержанию и структуре курса русского языка в национальной школе. Учебник должен содержать лишь самые необходимые теоретические сведения, которые будут помогать учащимся осознавать изучаемое явление, и хорошо продуманные задания (упражнения), представляющие определенную систему. Другая особенность — учет взаимоотношения системы русского и родного языков и опора на знания учащихся по родному языку — в учебнике осуществляется в различных формах. Как уже отмечалось, с одной стороны, это выражается в более сокращенном изложении в учебнике того, что известно учащимся из курса родного языка (например, понятие о предложении, о главных и второстепенных членах предложения, об обращении и т. д.). В данном случае лишь приведение термина родной грамматики уже многое объясняет учащимся. С другой стороны, учет особенностей родного языка осуществляется путем более детального освещения изучаемого явления (например, рода имен существительных видов глагола, предложного управления), подачей его небольшими частями, введением особой системы упражнений, более частым повторением данного явления в последующих упражнениях и т. д. Такой путь учета особенностей родного языка называется в методике скрытым сопоставлением. В учебнике имеют место и открытые сопоставления (например, в тюркских языках глагол ехать требует после себя дательного падежа, в русском — винительного и предложного).

Если учебник является общим для школ нескольких народов, то описанная специфика заключается в тщательном учете тех явлений, которые сложны в русском языке и представляют трудность для всех учащихся

(например, виды глагола). В отдельных учебниках, предназначенных для нескольких народов, имеются вопросы или задания, рассчитанные на установление связи с изученными правилами родного языка.

Особенностью учебника русского языка для национальной школы является также наличие упражнений на перевод с одного языка на другой. Перевод с русского на родной язык может служить одним из приемов семантизации (объяснения значения) слов, перевод же с родного на русский является эффективным видом упражнений для развития русской речи учащихся. Говоря о специфических сторонах учебника русского языка, следует подчеркнуть более разнообразный характер словарной работы, наличие в учебнике двуязычных (русско-национальных) и других словарей, систематических упражнений на произношение. Наглядность, имеющая большое значение в учебнике языка вообще, в условиях обучения русскому языку в национальной школе приобретает особую значимость как одно из средств осуществления практической направленности курса. Схемы, рисунки, картинки должны быть направлены на то, чтобы помочь учащимся в составлении предложений и связных текстов. В учебниках русского языка из класса в класс увеличивается материал, имеющий наряду с воспитательным большое образовательное значение: информация о новинках науки и техники, тексты на темы культуры, искусства, на темы о природе и т.д.

Такой материал повышает интерес учащихся к предмету. В настоящее время проблема унификации содержания обучения русскому языку как языку межнационального общения становится все более актуальной.

О целесообразности создания типовых учебников говорит то, что при определении содержания и структуры курса, наряду с учетом соотношения между родным и русским языком, прежде всего приходится исходить из системы и нормативов самого русского языка — того языка, который является предметом обучения. О необходимости создания типовых учебников для IV—XI классов национальной школы свидетельствует ряд факторов.

Во-первых, различия, вызванные особенностями родного языка учащихся, как показывает анализ учебников, не столь велики в них. Более ощутимыми являются различия в отборе и организации учебного материала в соответствии с коммуникативной направленностью курса. Во-вторых, некоторые явления русского языка (виды глагола, категория рода) трудны для учащихся национальных школ и требуют неослабного внимания к себе на всем протяжении обучения во всех школах. В-третьих, наиболее полно можно учитывать особенности родного языка учащихся в различных дополнительных пособиях (сборниках упражнений и др.).

На современном этапе развития общества большую помощь в обучении могут оказывать достижения научно-технического прогресса. Всевозрастающие требования к качеству обучения и воспитания обуславливают необходимость использования этих достижений путем внедрения их в учебно-воспитательный процесс.

В самом деле, при решении задачи неуклонного повышения уровня учебно-воспитательного процесса учебник в полной мере может выполнять свои функции основного источника теоретического и практического материала лишь в комплексе с разнообразными так называемыми аудиовизуальными средствами обучения. В этих условиях учебник рассматривается как центральная единица, вокруг которой группируются различные средства, помогающие развивать русскую речь учащихся: картины по развитию речи, диафильмы, лингафонные пособия, фонохрестоматии и т. д. Эти дополнительные компоненты базируются на тех же основах, что учебник, и составляют как единое целое. Изучение опыта школ и анализ учебников позволяют считать целесообразной для IV—XI классов следующую систему типовых учебников как центральных компонентов учебно-методических и аудиовизуальных комплексов:

1) для IV и V классов — комплексные учебники, содержащие материал по языку и объяснительному чтению как единый курс;

2) для VI, VII, VIII классов — учебники русского языка и учебники-хрестоматии по литературному чтению, поскольку начиная с VI класса материал по языку и литературному чтению дается в виде двух самостоятельных курсов;

3) для IX и X классов — один учебник русского языка, что позволит представить весь учебный материал как единое целое.

Чтобы учитель мог хорошо ориентироваться в учебнике и сопровождающем его учебном комплексе, методическое руководство к ним должно быть составлено как единое для работы ко всему комплексу для данного класса.

В помощь учителю должны издаваться разнообразные вспомогательные пособия: сборники упражнений, грамматические, орфографические и другие таблицы, а также различные (двуязычные, т. е. русско-национальные и национально-русские, толковые) словари, справочники, имеющие большое значение в выработке у учащихся навыков самостоятельной работы.

Контрольные вопросы и задания

1. Каковы цели и задачи курса русского языка в национальной школе как они осуществляются?
2. Из каких компонентов складывается содержание обучения, какова связь между ними?
3. Чем вызывается необходимость минимизации языкового материала ;в учебных целях? Какие минимумы разработаны для национальной школы? Каковы общие для всех минимумов принципы отбора языковых единиц? Каким требованиям должен отвечать ситуативно-тематический минимум? Какие учебные минимумы разработаны в вашем регионе? Дайте их краткую характеристику.
4. Какие основные принципы организации языкового материала известны в методике? Как используются эти принципы при построении курса русского языка в национальной школе?

5. В каком государственном документе определяется содержание обучения?
6. Какие принципы положены в основу типовой программы по русскому языку для национальной школы?
7. Проанализируйте программу по русскому языку, по которой работают национальные школы вашего региона, и определите, из каких частей она состоит, как осуществляет преемственность между начальными последующими классами в содержании курса.
8. Определите, по какому принципу расположен материал в программе.
9. Почему учебник русского языка для национальной школы в настоящее время рассматривается как центральный компонент единого учебного аудиовизуального комплекса?
10. Проанализируйте один учебник русского языка из числа действующих в национальной школе вашего региона и подготовьте сообщение об учебнике, обратив особое внимание на его содержание и структуру формы учета особенностей родного языка учащихся, на связь учебника аудиовизуальными средствами обучения.
11. Какие вспомогательные учебные пособия и с какой целью выпускаются в нашей стране?

Академическая этика

Все имеющиеся в творческой работе сноски тщательно выверяются и снабжаются «адресами». Не допустимо включать в свою работу выдержки из работ других авторов без указания на это, пересказывать чужую работу близко к тексту без отсылки к ней, использовать чужие идеи без указания первоисточника. Это касается и источников, найденных в Интернете. Необходимо указывать полный адрес сайта. Все случаи плагиата должны быть исключены. В конце работы дается исчерпывающий список всех использованных источников. При написании письменных работ необходимо полностью соблюдать формальные требования, предъявляемые к ним как документам официально-делового или научного стиля.

Содержание курса:

Раздел 1. (1 кредит).

1. Научно-теоретические основы методики преподавания русского языка в национальной школе.
2. Лингвистические, психологические и дидактические основные методики обучения русскому языку в национальной школе.
3. Лингводидактические категории методики обучения русскому языку в национальной школе.
4. Методика преподавания русского языка в национальной школе (РЯНШ) как отрасль лингводидактики.
5. Современная ситуация билингвизма в постсоветском пространстве. детский билингвизм в условиях эмиграции. Русские школы с этнокультурным компонентом.
6. Общие вопросы методики преподавания русского языка в национальной школе.
7. Цели, задачи, содержание курса РЯНШ.
8. Методы, приемы и средства обучения РЯНШ.
9. Новые технологии в методике преподавания русского языка в национальной школе.
10. Организационные моменты учебной работы по РЯНШ.
11. Современный урок русского языка в национальной школе.
12. Тестирование как форма контроля знаний учащихся по русскому языку. Основы технологии. Общая методика составления тестов.
13. Факультативные занятия по РЯНШ.
14. Внеклассная работа по РЯНШ.

Раздел 2. (1 кредит).

15. Методика изучения отдельных разделов школьного курса русского языка в X— XI классах.
16. Методика фонетики и орфоэпии.

17. Обучение составу слова и русскому словообразованию в национальной школе.
18. Методика обучения грамматическому строю русского языка.
19. Специфика изучения частей речи в национальной школе.
20. Основные вопросы методики синтаксиса русского языка в национальной школе.
21. Методика обучения русской орфографии и пунктуации в V— XI классах национальной школы.
22. Методика формирования и развития русской речи учащихся.

Общие проблемы:

- лингвистические и психологические основы методики развития речи;
- формирование речевых умений и навыков;
- формирование монологической и диалогической речи учащихся;
- система упражнений для обучения устной речи;
- чтение как вид речевой деятельности;
- виды работ по развитию связной письменной речи учащихся;
- обучение основным видам делового письма на уроках русского языка;
- перевод как особый вид упражнений по развитию речи учащихся.

Обогащение словаря учащихся:

- лингводидактические основы обучения лексике русского языка;
- понятие о словарной работе, ее значение;
- семантизация слов русского языка;
- пути обогащения словарного запаса учащихся;
- лексические ошибки в речи учащихся национальных школ.

23. Обучение русской фразеологии:

- специфика усвоения фразеологии;
- семантизация фразеологизмов и введение их в речь учащихся.

24. Особенности методики обучения русскому языку в X — XI классах национальной школы.

- Содержание курса и методические приемы обучения.
- Значение и место работы по повышению культуры речи учащихся.
- Упражнения по развитию связной речи учащихся IX — XI классов.
- Развитие письменной речи.
- Художественный текст как основа обучения русской речи и языку в условиях естественного билингвизма.
- Образная речь как проявление национального дискурса.
- Обучение культуре русской речи в условиях билингвизма (школа, семья, внешний мир).
- Влияние диалектов, просторечия; проявление интерференции.

Литература

Баринова Е. А., Боженкова Л. Ф., Лебедев методика русского- языка, м., 1974.Глава III.

Минимумы (лексический, фразеологический грамматический, фонетико-орфоэпический, примерный ситуативно-тематический. Научные основы учебника русского языка и литературы для национальной школы. Сб. статей, М., 1974.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Мирянова, И. В. Рахманова, В. С. Цетля. м., 1967. Глава 1,2, 3.

Текучев А. В. «Методика русского языка в средней школе, М., 1970, II.

Типовая программа по русскому языку для национальной средней школы (I—X классы), Ротапринт. м., 1980.

Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы. Под ред. проф. В. М. Чистякова. м., 1964.

Методика преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы. Под ред. проф. С. С. Филялова. М., 1963. Глава 1.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, в. с. Цетлин. м., 1967. Главы Т и П.

Педагогика школы. Под ред. И. Т. Огородякова. м., 1978.

Русский язык — язык межнационального общения. М., 1976.

Русский язык — язык межнационального общения и единения народов. Киев, 1976.

Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики. Под ред. н. м. Шанского и Н. З. Бакеевой. М., 1977.

Русский язык и литература в национальной школе РФ. Сборник. Л., 1977.

Методика русского языка в средней школе, Текучен А. В. . м., 1970. Глава IV.

Шанский Н. М., Успенский М. В. Основные направления в развитии методики русского языка в национальной школе. — 4Русский язык в школе , 1977, М 6.

Цели, задачи и содержание курса русского языка в национальной школе.

Условия и критерии выставления оценок:

От студентов требуется посещение лекций и семинарских занятий, обязательное участие в аттестационно-тестовых испытаниях, выполнение заданий преподавателя. Особо ценится активная работа на занятии (умение вести дискуссию, творческий подход к анализу текстов, способность четко и емко формулировать свои мысли), а также качество подготовки контрольных работ (тестов), докладов и итоговое испытание.

Шкала оценок:

		Неуд		3		4	5	
Кредит	Сумма	F	FX	E	D	C	B	A
	баллов	2	2+	3	3+	4	5	5+
2	72	менее 25	25	35	40	50	60	72

Пояснение оценок

- A Выдающийся ответ
B Очень хороший ответ
C Хороший ответ
D Достаточно удовлетворительный ответ
E Отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа
Оценка 2+ (FX) означает, что студент может добрать баллы только до минимального удовлетворительного ответа
FX Неудовлетворительный ответ (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления)
F

Посещение

л		4,5 (36 * 0,25)
с		

Активная работа на лекциях и семинарах – 4,5 / 9

Доклад / реферат

Самостоятельная работа 4*5=20 / 37

1 атг. – 15

2 атг. – 20 35