

библиотека
преподавателя
русского языка
как иностранного

В. Г. КОСТОМАРОВ
О. Д. МИТРОФАНОВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«РУССКИЙ
ЯЗЫК»



Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам

библиотека
преподавателя
русского языка
как иностранного

В.Г.КОСТОМАРОВ
О.Д.МИТРОФАНОВА

Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам

*Издание 3-е,
переработанное
и дополненное*



МОСКВА
„РУССКИЙ ЯЗЫК“
1984

Рецензент
д-р филол. наук
И. Г. Милославский (МГУ)

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.

К 72 Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984. — 159 с.

Предназначено для начинающих преподавателей, не обладающих педагогическим опытом и приступающих к преподаванию русского языка иностранцам (на различных курсах, в кружках и т. д.).

В пособии в популярной форме изложена общая характеристика русского языка как иностранного, даются методические советы по вопросам обучения иностранцев русскому языку.

К 4602010000-045 23-84
015 (01) -84

ББК 74.261.3

© Издательство „Русский язык”, 1976

© Издательство „Русский язык”, 1984, с изменениями

ПРЕДИСЛОВИЕ

Авторы задумали свою книгу как пособие для советских и зарубежных преподавателей, начинающих впервые обучать русскому языку иностранцев. Мы исходили из того, что некоторые из них могут не быть русистами или вообще словесниками по образованию. Но, думается, что и филолог, особенно начинающий или тот, у кого был перерыв в работе по специальности, сможет с помощью предлагаемой книги освежить свои знания, хотя, конечно, ему покажутся слишком очевидными многие наши утверждения.

Овладение языком — длительный, трудоемкий, а главное, индивидуальный процесс. Учителя могут лишь вовлечь своих учеников в этот процесс, помогая им развить уверенность в способности овладеть речью, показывая им пути, давая пояснения и советы. Немногие выучивают язык сразу; для тех же, кому он дается с трудом, учитель должен по крайней мере постараться сделать изучение языка приятным и полезным.

Преподавая язык вне СССР, в условиях, как говорят методисты, „отсутствия языковой среды”, следует довольствоваться тем, что учащиеся, интересующиеся языком, в конце обучения без затруднений используют освоенное.

Принципиально важно в этих условиях иметь строго отобранный дидактический материал и четкую систему его преподнесения и закрепления. И опытному педагогу необходимы программа и учебник, а начинающий преподаватель нуждается в этом особенно. Даже не очень удачный учебник лучше, чем замечательная „самодетельность” и никакого учебника, о чем еще в свое время говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский: при хорошем учебнике и благоприятной методике даже неопытный преподаватель может быть хорошим, а без того и другого и лучший преподаватель никогда не выйдет на настоящую дорогу.

В книге мы много внимания уделяем вопросу, как и какой учебник выбрать из массы существующих¹. Оставляя вопрос о выборе конкретного учебника на усмотрение учителя, мы подспудно предполагаем, что многие работающие со взрослыми учащимися остановятся на комплексе пособий „Русский язык для всех” или „Темп”, или „Русская речь — интенсивно”. Для молодежи лучше выбрать учебник „Горизонт” и „Старт — 1, 2, 3”. Преподаватели, занимающиеся со школьниками, могут обратиться к учебнику „Русский язык — 1, 2, 3”. Желающие познакомить учащихся с языком русской научно-технической литературы предложат им „Русский — самостоятельно”.

Эти учебники, как правило, являются основной частью комплексов, в которых есть приложение с грампластинками, сборник упражнений, пособие по развитию речи, а также хрестоматия и словари. В комплекс „Русский язык для всех” включен еще грамматический справочник на английском, французском, испанском, немецком и других языках. Некоторые из комплексов сопровождаются „Книгой для учителя”. Мы приводим примеры из этих учебных пособий для иллюстрации многих положений.

Заметим, что часто более эффективны учебники, ориентированные на конкретную страну и определенный родной язык учащихся (так, в Финляндии мы бы рекомендовали пользоваться материалами „Raz-dva-tri”, „Контакт”, „Маяк”, в ФРГ — „Russisch heute”, в скандинавских странах — „Русский язык — активно”, в Великобритании — „Вперед” и т. д.). В последние годы совместными советско-иностранными авторскими коллективами созданы учебники для школ Кубы — „Первые шаги”, „Юность”, Монголии — „Радуга”, есть учебники для школ Вьетнама, для студентов-нефилологов Индии, Афганистана, Италии и др.

Однако один, даже комплексный учебник не сможет полностью удовлетворить преподавателя и обеспечить учебный процесс в данных индивидуальных условиях и конкретной группе учащихся. Поэтому мы считаем принципиально важным стимулировать творческий поиск учителя, который должен не только сообщить учащимся какие-то знания и выработать умения, но возбудить и укрепить у них стремление к овла-

¹ Мы намеренно не указываем авторов, составителей, место и время выпуска приводимых учебников, учебных или наглядных пособий. Все эти книги неоднократно издавались и найти их любому желающему преподавать русский язык не составит особого труда.

дению языком. Книга не дает окончательных ответов, рецептов, она рассчитана и на самовоспитание методической изобретательности и гибкости преподавателя.

Оценивая приемы обучения, описанные в книге, учитель должен стремиться уловить их рациональное зерно — видеть в них лишь основу для выбора в зависимости от ситуации, характера учащихся, целей обучения и т. д. Мы оговариваем это, ибо считаем, что однозначный ответ в методике — лишь заманчивая панацея, столь же иллюзорная и недостижимая, как философский камень.

Авторы полагают, что учителю следует самому активно участвовать в создании учебных материалов, в обработке, улучшении, видоизменении и дополнении их. Вдумчивая оценка и приспособление к нуждам конкретных учебных групп текстов, магнитофонных записей, иллюстраций должны быть предметом внимания каждого учителя. Нужно стремиться к накоплению собственных, подходящих для разных этапов обучения учебных материалов — текстов для чтения, страноведческой информации, стихов, песен, сцен из пьес, игр, наглядных пособий, которые помогут учащимся быстрее освоить изучаемый язык.

Никто, кроме педагога, не сможет интерпретировать сложность каждого языкового явления в конкретной ситуации, его уместность для данной группы учащихся. И никто, кроме него, не сможет добиться, чтобы каждый урок был максимально продуктивным, доступным и просто интересным. Последнее определение подчеркнем особо (увы! скольких учащихся мы, преподаватели, оттолкнули от изучения языка именно безнадежной скукой уроков); заметим, что слово „интересный” в отношении учебного предмета не однозначно и что сделать учебу „интересной” не так просто.

Преподаватель обязан владеть искусством придать уроку живость и увлекательность — искусством, в арсенале которого весьма широкий, но очень индивидуальный набор средств и приемов: от правильного построения урока и учета психологии учащихся до незамысловатой шутки или забавной картинки. Учитель собственными усилиями творит во многом и многим еще неведомую методику самообразовательного урока, где он учит и... учится у своих учеников, улучшает, обновляет, корректирует себя как педагога, словесника, методиста.

Не случайно видные педагоги, руководители народного просвещения, не устают подчеркивать, что главное — учитель: его знание науки, которую преподает, и науки о человеке, его вооруженность методами обучения, его умение творчески ис-

пользовать их, щедрость его души, наконец, его стремление постоянно пополнять свои знания. Любви к языку обучить нельзя, любовью можно только заразить, любовь можно только возбудить. Но надо знать приемы возбуждения любви к языку — в этом состоит профессионализм учителя.

По концепции эта книга мало отличается от традиционных методик, которых изобилие; но наиболее принятые идеи и выводы в настоящей книге развиваются в практических деталях в свете данных лингвистики и психолингвистики, педагогики и психологии обучения второму языку, особо выделяется коммуникативность обучения. Мы уделяем также внимание современным исследованиям и описаниям самого русского языка.

Лингвистический материал в книге представлен широко, но он призван лишь иллюстрировать подготовку учебных материалов и выбор педагогических приемов; мы и не пытались изложить его исчерпывающе и систематически — это сделано во многих доступных учебниках и грамматиках. В то же время, приводя этот материал, мы надеемся, что он поможет преподавателю освежить в памяти некоторые „трудные” темы русской грамматики, лексики и стилистики.

Урок иностранного языка является обычно комплексным: учащийся работает одновременно с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, нередко упражняется не в одном, а в нескольких видах речевой деятельности — говорении и слушании, чтении и письме. Очевидна поэтому искусственность описания в книге отдельных сторон языка и его использования (например, аудирования и устной речи, фонетики, лексики и грамматики), неразрывно связанных в естественном общении. Частично эту неизбежную искусственную раздельность авторы пытались устранить системой изложения материала.

Наконец, мы стремились отойти от принятого сейчас в методических работах подчеркнуто научного стиля изложения. Конечно, читателю судить, насколько осуществилось наше стремление сделать эту книгу не очень трудной и не очень скучной.

Первое и второе (стереотипное) издания данной книги вызвали многочисленные отклики и рецензии. Авторы искренне благодарны коллегам за замечания, многие из которых учтены при подготовке настоящего, третьего, издания. Особую благодарность авторы выражают канд. филол. наук Е. М. Степановой, высказавшей очень интересные и полезные советы.

ГЛАВА I

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМ КАК НАУКА. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

В современном обществе взаимосвязь между различными науками — необходимое условие дальнейшего развития каждой из них. Решение любой комплексной задачи (а обучение языку именно такая задача) требует профессиональной ориентации не только в собственной науке — методике, но и в ряде наук, смежных с нею. Для методики обучения языку существенны связи с лингвистикой, психологией, психолингвистикой, дидактикой и другими науками.

В методике обучения языку есть свои понятия и категории, не дублирующие таковые смежных наук и даже не выводимые из них, а ее содержание не есть подходящим образом скомбинированные данные лингвистики, психологии, дидактики и т. д. У нее есть свой предмет исследования, неповторимый ни в одной из наук, — обучение речевому общению, или, как говорят, обучение другому языку как еще одному средству общения (в дидактике таким предметом будет обучение чему-нибудь вообще, в лингвистике — сам язык как явление и т. д.).

Правда, характер предмета методики по меньшей мере двойствен. Он по природе своей наталкивает на учет (не механическое заимствование, а учет) данных других наук при формулировке „своих”, методических, понятий и законов. Лингвист скажет методисту, что такое язык, фонетист даст сведения о звуках, грамматист раскроет законы изменения и сочетания слов, а лексиколог — законы значения слов и их разрядов, психолог снабдит методиста данными о восприятии и понима-

нии нового знания, о законах усвоения и памяти, о механизмах речи и т. п. И все же методика не будет лишь наилучшим образом упорядоченным соотношением разных наук.

Для методиста язык — не просто орудие мысли, система слов, законов их изменения и т. д., а предмет обучения; обучение же для него — не только сообщение знаний или воспитание умений, а прежде всего развитие у учащихся способности пользоваться языком как средством общения и получения информации.

Исходя из того, что методика является самостоятельной наукой, советские ученые и многие передовые ученые в зарубежных странах формулируют наряду с общедидактическими закономерностями (сознательность, доступность и т. д.) ее специфические понятия, категории, законы, положения, задачи. Среди них основными признаются:

- 1) коммуникативность;
- 2) учет особенностей родного языка учащихся, т. е. средства общения, которым они уже владеют;
- 3) учет факторов культуры страны изучаемого языка (лингвострановедение), в нашем случае — факторов русской советской национальной культуры².

В качестве основных категорий методики некоторые ученые предлагают еще назвать отбор и ограничение учебного материала, а также умения и навыки, которые должны быть приобретены в ходе обучения, однако это — общедидактическое требование, распространяющееся на все учебные предметы, изучаемые в школе или в вузе. В сфере собственно обучения языку (лингводидактики, если воспользоваться термином Н. М. Шанского) его можно истолковывать как один из аспектов принципа коммуникативности.

Из трех основных категорий методики, в первую очередь определяющих ее как особую науку, учет родного языка носит менее обязательный характер, нежели коммуникативность и лингвострановедение. В так называемых трудных условиях преподавания, например при отсутствии учебников для учащихся с редким родным языком и незнании его преподавателем, этот учет может даже игнорироваться, точнее компенсироваться методическими приемами и наглядностью. Без коммуникативности же и лингвострановедения нет современной методики обучения языку.

² Проблемы лингвострановедения достаточно широко представлены в опубликованной литературе, к которой мы отсылаем читателей.

Предмет методики — обучение общению на русском языке — предполагает активное использование языка уже в процессе усвоения для устного и письменного обмена мнениями, мыслями, сведениями. В центре внимания учителя и учащихся оказываются не готовые знания о языке, предъявляемые для запоминания в виде правил, схем, моделей, образцов и т. п., а включение обучающихся в непосредственный акт общения (между собой или с преподавателем).

Такая установка определяет конечную цель: овладеть и владеть языком, а не узнать и знать его. Эта фраза не есть игра словами и может быть пояснена таким диалогом из романа американского писателя Э. Синклера „Крушение мира“:

- А вы уверены, что можете сдать экзамен по французскому?
 - Господи! Да я с колыбели говорю по-французски, — изумленно воскликнул Ланни.
 - Я знаю. ...А скажите, как по-французски „усталый ребенок“?
 - Un enfant fatigué.
 - А как по-французски „прекрасный день“?
 - Un beau jour.
 - А почему вы в одном случае ставите прилагательное перед существительным, а в другом — после?
- На лице юного неуча изобразилось недоумение.
- Право, не знаю, — сказал он, — ставлю, и все тут.
 - Вот именно. Но на экзамене от вас потребуют, чтобы вы изложили правило или перечислили исключения, или еще чего-нибудь в этом роде. Что вы тогда сделаете?
 - Уеду обратно во Францию, — сказал Ланни.

Практические навыки владения речью могут выработаться и существовать (как у героя диалога) в отрыве от теоретического знания языка или даже в его отсутствие. Хотя объяснение правил, вне всякого сомнения, помогает выработке практических навыков, ускоряет овладение речью, само по себе оно не гарантирует умелое, адекватное пользование языком.

Указанные обстоятельства и учитывает принцип коммуникативности. Он возник в ответ на запросы современного общества, которое перестало удовлетворяться традиционным изучением слов и грамматики, не дающим живого владения речью.

Язык, как и любой другой сложный механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и действует и как им практически пользоваться. Несмотря на естественную связь, это разные подходы. Основной целью изучения русского языка иностранцами является не знакомство с ним как с известным лингвистическим феноменом, а утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли. Оно достигается последовательно коммуникативной организацией учебного процесса.

Нельзя не заметить, что коммуникативность обучения легче реализуется при изучении языка аналитического строя, например английского. Из-за флективного характера русского языка у преподавателей создавалась уверенность, будто изучение множества окончаний — самоцель. За рубежом существует мнение, что изучение флективного языка — русского, как и латинского, — важно главным образом для развития умственно-логических способностей. При этом упускается из виду, что латынь мертва, а значение русского языка прежде всего в том, что на нем говорят десятки миллионов людей.

Кое-где и сейчас упор делается на изучение логико-грамматической системы русского языка. В результате этого многие учащиеся неплохо знают грамматику и значительное число слов, но не способны пользоваться языком для общения. Для большинства желающих знать язык процесс подобного изучения оказывается слишком трудоемким и малопривлекательным. Нелингвисты от природы, которые, увы! составляют абсолютное большинство населения мира, не могут наслаждаться парадигмами, любоваться вариантами окончаний и читать словарь вместо приключенческого романа.

К тому же любые навыки приобретаются в процессе однотипной практической деятельности: навыки вождения автомобиля приобретаются не умозрительно, а за рулем; чтобы научиться плавать, надо плавать (а не изучать теорию плавания); чтобы овладеть языком, надо упражняться в пользовании им. Впрочем, в нужных (умеренных!) дозах теория в виде предваряющих или сопутствующих пояснений очень полезна, даже необходима для выработки любых навыков и умений (характерно, что современные методисты предпочитают говорить „инструкции“, а не „правила“!).

Только коммуникативность может сделать процесс овладения языком привлекательным для тех, кого интересует функция, а не структура, кто готов изучать структуру ради функции, но никак не хочет изучать структуру ради структуры. Коммуникативность обучения способна заставить их преодолеть нелюбовь к лингвистике ради тех перспектив, которые перед ними открывает владение русским языком, ради той пользы, которую оно принесет их профессиональной, трудовой деятельности, их духовному росту, общему горячему, насущному стремлению отдельных людей и целых народов как можно лучше понять друг друга.

Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка

с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их. Она сопрягается с идущей от лингвистики проблемой речи, языкового употребления, охватывающего все стороны общения современных людей, и его сложных связей с языковой системой, ставит в центр теории и практики обучения второму языку само употребление языка, его функционирование. Коммуникация не есть простая реализация языка, хотя, разумеется, он составляет ее основу; общение включает в себя многое сверх языкового кода (хотя бы жесты, ситуации, интонации).

Коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения — соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподнесения, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, а также меру и характер использования данных других наук и многое другое. Обучение понимается как развитие практических навыков владения русским языком в различных коммуникативных целях, в процессе которого одновременно усиливает мотивацию иностранных учащихся, их интерес к предмету „русский язык”.

Одновременно коммуникативность (в отличие от так называемых натуральных, или прямых, методов обучения) органически связывает развитие навыков и умений с теоретическим осмыслением языкового материала, вырабатывая для этого весьма искусные приемы. Прежде всего предполагается особый тем или иным умениям и навыкам отбор языковых явлений — последовательно функциональный подход к фактам языка, определяющий содержание учебного процесса, подлежащие усвоению виды деятельности, количественные и качественные характеристики отбираемого учебного материала (неодинаковые при обучении разным видам речевой деятельности), уровни владения языком, которые должны быть достигнуты в каждом из этих видов. Обучение слушанию, говорению, чтению и письму увязывается с традиционными принципами лингводидактики — сознательностью, доступностью, научностью и др., с воспитанием учащихся, знакомством их с цивилизацией, культурой, образом жизни советских людей.

Соответственно рассматривается ряд положений и принципов, которые являются ведущими для современного обучения:

- практическая направленность обучения;
- функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;

- ситуативно-тематическое представление учебного материала;
- изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;
- концентрическое расположение учебного материала и выделение нескольких этапов обучения.

Практическая направленность обучения

Коммуникативность обучения сопрягается с практическим овладением русским языком как средством мышления и общения в устной и письменной форме. Практическое означает „употребляемое, нужное в работе, в жизни”. Это стимулируется непрерывным обращением к целям, ради достижения которых учащиеся решились изучать иностранный язык. Духовные силы обучающегося во многом зависят от того, каковы мотивы учения. Эти мотивы могут быть различными: начиная от страха быть наказанным за невыученный урок до осознанного интереса к предмету, желания сделать его своей профессией, до глубокого удовлетворения от того, что удастся сделать в продвижении к новым знаниям.

Цель определяет содержание и во многом методику обучения. Например, выясняя у зарубежных специалистов различных областей науки и техники, зачем они изучают русский язык, мы получили общий ответ: изучение русского языка необходимо в первую очередь для того, чтобы уметь пользоваться русской научно-технической литературой, сравнительно свободно читать, понимать и правильно переводить тексты по своей специальности. Знание русского языка, как видим, не самоцель, а путь к расширению кругозора специалиста, к углублению его квалификации. К. Маркс изучил русский язык главным образом для того, чтобы пользоваться им в своей работе. В. И. Ленин также сначала выучил английский язык „пассивно”, чтобы читать работы английских экономистов. В наше время ввиду растущих темпов развития мировой научной мысли это особенно актуально. На русском языке сейчас создается, на него переводится, на нем реферируется не менее 80% всей мировой научно-технической информации. общепризнанным становится тезис, что человек, не умеющий пользоваться в своей работе специальной литературой хотя бы на одном из мировых языков, не является полноценным специалистом.

Человек, собирающийся в ознакомительную поездку в Советский Союз, заинтересован в знании так называемого турист-

ского языка, включающего значительное разговорных фраз, элементарно построенные, пожалуйста, как пройти..., Когда построено это здание?, Здравствуйте! Как ваше здоровье? — Я себя чувствую хорошо. А как вы? и т. п. Накануне проведения Московской олимпиады 1980 г. на книжных прилавках магазинов появились красочно изданные карманного формата разговорники (с симпатичным Мишкой на обложке) в комплектах с компакт-кассетой, настоящие помощники туриста в его путешествиях по спортивной столице. Каждая книжка включает некоторые общие фразы и термины того или иного вида спорта. Она предназначена для участников игр, судей, тренеров, представителей команд, журналистов, и ее тоже можно считать своеобразным курсом русского языка с избирательной целевой установкой, как сказали бы методисты.

Для молодежи, приезжающей на учебу в СССР, русский язык является средством и общения, и получения образования, и постижения советской действительности, советского образа жизни. Это предполагает достаточно свободное владение русским языком, т. е. „гибкое” чтение разнообразной литературы (специальной, общественно-публицистической, художественной), свободные беседы на различные темы и т. д. Заметим, что такая задача невыполнима при тех ресурсах времени, которыми обычно располагает абсолютное большинство зарубежных университетов и институтов (исключая, конечно, их филологические факультеты), а также курсов и кружков.

При обучении русскому языку в средней школе, где будущая профессия, круг интересов ученика остаются неопределенными, прямые коммуникативные цели учитывать труднее. Здесь приходится формулировать „искусственные”, условные задачи общения, осуществление которых, с одной стороны, создало бы надежный фундамент для дальнейшего развития речевых способностей детей, а с другой — позволило бы им в той или иной мере общаться на русском языке.

Практические цели, выдвигаемые или осознаваемые учащимися (желание научиться читать русские тексты или слушать советское радио, стремление свободно говорить на русском языке и пр.), определяются не только (и не столько) индивидуальными потребностями учащихся, но, безусловно, поддерживаются речевыми запросами современного общества, условиями его развития и его задачами на данном этапе, а также статусом и ролью изучаемого языка среди других языков мира. Сейчас, когда сложилась исторически новая общность людей —

советский народ, утвердилась международная роль Советского Союза — первой страны социализма, русский язык становится все более значимым.

Так, в 40 — 50-е гг. социальные функции русского языка во многих зарубежных странах, а следовательно, интерес к нему изучающих ограничивались письменной информацией; основной целью было обучение чтению и переводу художественных, общественно-политических текстов. Развитие в 60 — 70-х гг. международных экономических и культурных контактов СССР, торжество советской Программы мира и разрядки напряженности углубили и расширили интерес к всестороннему изучению русского языка: цели обучения изменились и — в условиях массовости — дифференцировались. Наряду с упомянутыми выше возникли большие контингенты учащихся, которые желают активно владеть русским языком, устной речью.

Наш весьма условный обзор реальных целей изучения русского языка сделан для того, чтобы показать, сколь изобретателен должен быть преподаватель, если он действительно хочет заинтересовать учащихся и тем вовлечь их в немедленное пользование языком.

Коммуникативность обучения в том, прежде всего, и состоит, что учащемуся интересна работа на уроке, ибо она согласована с целью, ради которой он сел за парту, что он чувствует пользу от любого изученного предложения, слова, падежа и т. д. Он их изучает не потому, что „так надо” для овладения языком, а потому, что может (и хочет!) немедленно использовать усвоенное для осуществления своих помыслов, желаний, стремлений. Если учащийся видит реальный эффект своих занятий языком, то это способствует заинтересованности в них. Еще Сенека говорил: если бы мне дали знание с условием не применять его, я бы совсем отказался от этого знания. По данным психологии, 80% знаний человека составляют сведения, усвоенные с интересом, а 60% — с удовольствием.

Любое явление надо изучать на таком материале, так преподавать, чтобы, во-первых, выражаемый им смысл, его тема были учащемуся интересны, и, во-вторых, соответствовали по возможности конечной цели, которую он перед собой поставил. Так, например, с учеными-физиками, желающими научиться просматривать научные журналы по специальности, изучение повелительного наклонения мы проведем на фразах: *Начертите круг...; Обозначьте точки деления...; Сравните полученные результаты вычислений...; Вывод пусть каждый запишет в тет-*

ради и т. п. Эти фразы предъявим им в письменной форме (скажем, написав заранее на доске), попросим прочитать вслух, перевести и записать в тетради. В туристской группе такие, например, фразы, как: *Предъявите (покажите) ваш паспорт! Дайте ваш билет! Проходите на посадку!* или *Быстрее на посадку!*, введем устно (предложим автоматически повторить после преподавателя или за магнитофоном — без перевода) и используем прием „выполнения действия по приказу”: объяснив значение демонстрацией (можно отдать приказ и выполнить его самому или показать диапозитив и т. д.), будем вместе с учащимися неоднократно повторять эти фразы и по возможности выполнять соответствующие действия. Затем организуем их общение между собой с включением изучаемых фраз и только после этого мы, может быть, представим их в письменном виде. Заметим, кстати, что в приведенном примере соответственно цели произведен и отбор самого языкового материала: в первом случае, помимо обычных форм, дана конструкция *пусть запишет*, характерная для научного стиля, а во втором — разговорная *быстрее*.

Наш пример показал, что цель обучения обуславливает круг ситуаций общения, преимущественную форму речи (монолог, диалог, полилог, монолог в диалоге и пр.), вид (или виды) речевой деятельности, к которой (или к которым) должен быть подготовлен учащийся в результате обучения. Все это необходимо отразить, имитировать в проведении урока по любой собственной языковой теме.

Приступая к обучению русскому языку тех или иных учащихся, необходимо четко представить себе жизненные ситуации и формы общения, в которых они хотят пользоваться русским языком. Соответственно мы решим, какие тексты надо принести на урок читать, какие темы на уроке обсуждать, какие задачи выполнять письменно, какие устно и т. п. Все это определяет объем языкового материала, систему устных и письменных упражнений, характер преподавания в целом.

История методики обучения иностранным языкам учит, что успешность новых приемов определяется отнюдь не счастливыми находками гениальных методистов и учителей-практиков. Главное тут в учете меняющихся целей изучения иностранных языков, отражающих соотношения функций родного и изучаемого языка в данном обществе (уже — в данной социальной группе), на данном этапе его развития. Успех выпадает на долю тех преподавателей и методистов, которым удает-

ся наиболее глубоко осознать цели обучения и найти эффективные пути к их достижению.

Устанавливая конечные и промежуточные цели обучения и соответственно определяя требуемый объем, характер и тематику учебных занятий, следует принимать во внимание реальные условия (общий объем часов, их распределение по годам обучения, возраст учащихся, их общеобразовательную и языковую подготовку и т. п.), в которых будет проходить обучение. Это необходимо и для того, чтобы выбрать подходящий для ваших целей и условий учебник русского языка.

Ситуативно-тематическое представление учебного материала реализовано во многих современных учебниках русского языка. Круг отобранных ситуаций и обусловленный ими объем языкового материала разнятся в зависимости от цели, условий обучения. При одной и той же цели обучения объем языкового материала варьируется в зависимости от сферы общения, контингента обучающихся, их возраста, интересов, общего культурного уровня и т. п. Так, например, комплекс учебных пособий „Русский язык для всех”, ориентированный на зарубежного читателя, включает ограниченное число тем и ситуаций повседневного общения: „Москва”, „Квартира”, „Кинотеатр”, „Магазин”, „Отдых”, „Знакомство”, „Профессия”, „Изучение иностранных языков” и т. д. Навыки говорения и слушания, понимание письменного текста и устного высказывания формируются в пределах того же активно изученного материала. Овладение навыками письменной речи ограничивается умением написать поздравление, дружеское письмо.

В учебном комплексе для студентов подготовительных факультетов вузов СССР — „Старт — 1, 2, 3”, рассчитанном на наличие языковой среды и ориентированном на развитие навыков в разных видах речевой деятельности — говорении, слушании, чтении и письме, темы, ситуации и соотношение языкового материала, обеспечивающего эти навыки, конечно, представлены иначе. Поскольку одной из задач обучения этих студентов является подготовка к получению профессионального образования на русском языке, связанного со слушанием лекций, чтением лекций по специальности, в учебники включен большой материал для пассивного, или, как говорят, рецептивного, усвоения.

В учебнике для детей „Русский язык — 1, 2, 3”, представляющем тот же начальный курс русского языка, круг тем, ситуаций и объем языкового материала изменены с учетом адресата.