

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

В общий объем понятия «развитие речи» включается также выработка навыков чтения и письменной речи. Чтение печатного текста, особенно во взрослой аудитории, присутствует уже с первых шагов и сопровождает изучение языка на любом занятии. Это естественно. Но нельзя все же забывать, что умение читать и писать основывается на иных навыках, нежели умение говорить и понимать на слух. Преподаватель должен строго различать говорение и чтение как разные виды речевой деятельности. Бытует ошибочное мнение, что люди, хорошо говорящие на каком-нибудь иностранном языке, смогут без труда прочесть и понять любой текст на этом языке. К тому же в сознании многих, в том числе и самих учащихся, развитие навыков устной речи представляется более важной задачей. Такое понимание проистекает из традиционной оценки владения языком: хорошо знать язык — это значит хорошо говорить на нем; если человек хорошо говорит, то он, конечно, сможет и прочесть текст, во всяком случае, без особого труда самостоятельно научиться этому уению. Несостоятельность такой точки зрения очевидна: и чтение и устная речь трудны, важны и значимы.

Разумеется, устная речь и чтение взаимосвязаны. Практика преподавания свидетельствует, что обучение устной речи способствует успеху при обучении чтению, особенно если тематическим источником как чтения, так и устной речи является один и тот же текст — одно и то же «содержание». Наоборот: интенсивное чтение помимо общего расширения языковых знаний — обогащения словаря, закрепления грамматики развивает устную речь. Однако бывает, что человек, хорошо говорящий по-русски, затрудняется прочесть и понять газетный, научный текст, художественное произведение даже современного писателя. Учитель нередко оказывается свидетелем такой ситуации, в том числе на уроках русского языка. Учащийся самостоятельно читает предложенный текст. При встрече с первым же незнакомым словом он обращается к словарю, хотя практически он может понять общую идею текста, если в нем есть до... 30% незнакомых слов, а 10% незнакомой лексики почти не влияют на понимание общего содержания. Более того, он ищет в словаре не только действительно новые, но даже и знакомые слова, считает почти всякий текст трудным для себя и... боится начинать чтение.

О чем свидетельствуют эти факты? Конечно, о неумении читать. Заметим, что умение «озвучить», проговорить печатный текст отнюдь не является чтением. Еще К.Д.Ушинский замечал: читать — это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое — вот в чем главное. тому Недаром учителя обучая тому или иному языку так настойчиво требуют «читать с выражением», т. е. показывая понимание читаемого.

Чтение как вид речевой деятельности может выступать и в качестве самостоятельной, может быть, даже единственной цели обучения. Мы рассматриваем чтение, поставленное на службу устной речи, что диктуется методическим принципом коммуникативности.

Умение читать складывается из техники чтения (правильного озвучивания, произношения слов, слово-сочетаний, предложений и уяснения их значений), и понимания прочитанного. Необходимые навыки работы при чтении включают умение пользоваться словарем, умение использовать языковую догадку, опереться на чувство языка, использовать грамматический справочник.

На начальном этапе обучения внимание учащихся нередко приковано именно к технике чтения; связи между словами, значение отдельных слов и предложений, а тем более содержание всего читаемого отрывка часто не улавливаются. Читая, учащиеся и не знают, что читают, так как поглощены самим процессом, формой, а не содержанием. На этом фоне ошибкой преподавателя было бы следить лишь за правильностью произношения, напротив: он должен (даже в ущерб фонетике!) всячески стремиться вырвать учащихся из плена формы, нацелить их внимание на смысл читаемого. Самым элементарным методическим выводом здесь будет: не перебивать читающего, поправляя его на каждом слове (ошибки в произношении лучше не-заметно записывать, чтобы потом дать нужные фонетические упражнения).

Выработка навыков адекватного произношения, умение правильно и осмысленно читать текст с соблюдением смысловых пауз и ударений имеют весьма важное значение, но главная задача все-таки — с первых же занятий русским языком прививать учащимся навык понимать, осмысливать читаемое уже в процессе первичного чтения.

Различают два вида чтения — аналитическое и синтетическое, или курсорное (от лат. *сигнус* — спешить; данное слово указывает только на то, что это — быстрое чтение, а не выражает сущности этого процесса). Задача синтетического чтения — охватить целое, понять текст без предварительного анализа лексики, грамматических форм, без посредства перевода на родной язык. Такое понимание происходит на базе изученных грамматических явлений и в основном знакомой или производной от нее лексики.

Работа над текстом преследует две цели: текст можно рассматривать как заключительное упражнение, обучающее устной речи, и как упражнение, непосредственно обучающее чтению.

В начале обучения рекомендуется сначала прослушать текст **в записи или** — его читает преподаватель так называемое образцовое чтение. При чтении текста (учащиеся глазами следят за текстом); **можно** заменить

¹⁰ БГУ. Кафедра русского языка

трудное слово или словосочетание синонимом, пояснить содержание при помощи интонации, жеста, даже картинки и пр., добиваясь того, чтобы учащиеся уловили, «схватили» общий смысл читаемого. Преподаватель, хорошо владеющие родным языком учащихся, нередко пользуются частичным переводом, подсказкой слова на родном языке; однако в целом это — не самый удачный прием, ибо тут излишне акти-визируется и без того всегда присутствующее обращение к родному языку, которое ослабляет запоминание фактов изучаемого языка. Затем текст читают два-три сильных учащихся.

После того как весь текст прочитан учащимися, переходим к проверке того, как, насколько они поняли текст, к его обсуждению. В практике работы хорошо себя зарекомендовали (особенно на начальном этапе обучения) такие виды упражнений на проверку понимания содержания текста: на доске записывается ряд предложений, учащиеся должны найти в тексте соответствующие им по смыслу преподаватель читает предложение, учащиеся должен сказать, соответствует ли оно содержанию текста; на до ске записывается несколько предложений, учащиеся должны выбрать одно, соответствующее содержащий текста, и др.

Было бы наивным думать, что навыки синтетического чтения на русском языке можно развить только путем изучения учебных текстов и эпизодического чтения рассказов и статей в аудитории. Без систематического интенсивного чтения посильной дополнительной литературы (домашнее, внеаудиторное чтение) студенты не приобретут навыки беспереводного чтения оригинальных русских текстов (художественных, научно-популярных, специальных, общественно-политических и др.).

Привитие навыка самостоятельного чтения предварительно не проработанных в аудитории (или частично проработанных) текстов на русском языке — нужная и важная задача обучения, решаемая на начальном этапе при участии и под руководством преподавателя.

Здесь существенно сделать одно замечание. Говоря о «тексте для чтения», многие ошибочно представляют себе если не целый рассказ, то по меньшей мере несколько литературы, лишь немножко сокращенных, но никоим образом не адаптированных. На самом деле понятие учебного текста, в том числе и для самостоятельного (и аудиторного, и домашнего) чтения, не связывается со сколь-либо значительным объемом: таким «текстом» может быть и одна фраза, например афоризм, шутка из нескольких предложений и т. п. Первоначальные навыки чтения с пониманием, чтения с немедленным предвосхищением, предугадыванием смысла всего «текста» лучше всего вырабатываются именно на адаптированных маленьких отрывках, но обязательно законченных, по возможности динамически-сюжетных или содержащих яркую мысль, какую-то оригинальность, юмор. Большинство учебников включает для этой цели материал типа «Полминутки для шутки»

Подбирая материал для домашнего чтения, мы можем познакомить учащихся с лучшими образцами русской **и мировой** литературы, расширить их кругозор, помочь глубже узнать жизнь культуры страны. Тексты для домашнего чтения стоит рекомендовать разные, в зависимости от языковых возможностей учащихся, от их склонностей и интересов. Как известно, что во время чтения интересных для учащихся текстов запоминание незнакомых слов происходит намного эффективнее.

Каждый из текстов желательно связать с прорабатываемым в аудитории грамматическим и лексическим материалом. Так, например, если в аудитории читался текст об экскурсии по Москве, Баку в домашнем чтении это могут быть отрывки, рассказывающие об истории Москвы, Баку достопримечательностях и т. д.

В дальнейшем и в аудитории, и дома читаются тексты одинаковой трудности с близкой тематикой и лексикой, а в конце обучения на дом даются более трудные тексты.

Известно, что навык синтетического чтения развивается лишь при чтении тематически ограниченной литературы, поэтому выбор тематики текстов играет тоже большую роль. Работая с конкретными учащимися, преподаватель примерно знает, какие тексты будут для них наиболее интересными

Каждому преподавателю нужно самому собирать такого рода материал из книг, газет и т. д. для развития навыков речи; им можно воспользоваться и для развития навыков чтения.

Целесообразно, если самостоятельному чтению газеты учащимися предшествуют краткие и предельно простые информации преподавателя, проводимые, например, раз в неделю. Сначала можно начать с выборочного чтения некоторых заголовков газеты с последующим сообщением преподавателя о содержании статьи или заметки, помещенной под этим заголовком. Затем уже следует чтение кратких информации, простых по составу синтаксических структур (хроника, сообщение ... и т.д.).

Чтобы приучить учащихся к новой для них лексике, полезно брать ряд газетных заметок, близких по тематике, например, цикл информации о пребывании в стране тех или иных государственных деятелей, сообщений о положении в той или иной стране, хроникальные заметки и пр.

По прочитанным материалам естественно возникает вопросно-ответная беседа, обсуждение, в которое вовлекается вся группа, т. е. наступает истинная коммуникация. Конкретные приемы работы с газетой описаны в научно-методической литературе

Проводя работу по обучению чтению, мы не должны уставать воспитывать у учащихся мнения, что к словарю следует обращаться лишь тогда, когда без понимания значения часто повторяющегося слова непонятен смысл читаемого, что о значении слова можно догадаться, не заглядывая в словарь, что не следует тратить время на «уточнение» значений всех слов. В противном случае учащиеся будут беспомощны, когда им предложат для чтения даже несложный текст, в котором встретится некоторое количество незнакомых

слов. Учащиеся должны привыкнуть к тому, что при чтении дополнительной литературы требуется не пословный перевод, а уяснение содержания, понимание общего смысла «**доаемого**», что они смогут понять русский текст, несмотря на некоторые языковые трудности и наличие неизученных слов и грамматических конструкций. Поиск в словаре всех незнакомых слов (и тем более выписывание их) — ненужная трата времени, ибо таких слов может оказаться слишком много, но обычно лишь некоторые из них, неоднократно встречающиеся в тексте, существенны для понимания. Их и следует выписывать. Учащийся, открывший словарь, попутно может увлечься и начать выписывать слова, сочетания, сравнения, афоризмы, пословицы, поговорки и пр., которые ему почему-либо хочется запомнить. Это, конечно, полезно, но... только если не отвлекает от главного — чтения текста!

Для работы со словарем очень существенно прежде всего отличное знание алфавита (иначе для нахождения нужного слова учащийся будет перелистывать десятки страниц). Практикуемое многими наклеивание букв на соответствующих страницах словаря полностью не решает проблемы: ведь твердое знание алфавита нужно и для установления порядка следования букв внутри слов. Поэтому для выработки навыка быстрого нахождения слова нужны упражнения на закрепление алфавита и умения определять последовательность расположения в словаре ряда слов с одинаковой начальной буквой. Эффективны, например, такие: записываем на доске ряд слов, в которых первые две (три или четыре) буквы общие, а третья (четвертые, пятые) разные, и предлагаем указать последовательность этих слов в словаре: кошка, кочка, косить, кормить, кофе; межпланетный, меньшинство, местечко и т. д.. Полезны задания типа: «Кто скорее письменно расставит по алфавиту слова чайник, галстук, стакан, подсвечник, серебряный...» Сложнее упражнения: «Найдите в словаре значения предложенных слов, фразеологизмов, устойчивых оборотов и т. п.» (предварительно учащимся сообщается, что фразеологизмы можно отыскать в словаре лишь по заглавному слову — обычно существительному или глаголу). Помогает учащимся знание особенностей данного словаря, навык ориентировки в структуре словарной статьи (например, не увлекаясь проработкой всей словарной статьи к многозначному слову, отыскать нужное значение) и т. д.

Правильно отобранный потенциальный словарь предполагает чтение и понимание без словаря текстов, где на 100 известных содержится от 15 до 30 незнакомых слов, о значениях которых можно догадаться по сходству со словами родного языка, по словообразовательным элементам и по контексту. Действительно, если учащийся знает слова **учитель, дерево, общество, получить, приобрести** и др. и законы русского словообразования, то, встретив в тексте слова **учительский, деревянный, общественный, получение, приобретение** и др., он сам может узнать эти слова, связать их с соответствующими существительными и глаголами, от которых эти слова образованы, догадаться об их общем значении («принадлежащий учителю», «сделанный из дерева», «относящийся к обществу», «обозначающий действие, аналогичное глаголам **получать** и **приобретать**»)¹ а этого уже достаточно для понимания читаемого текста.

Встретив слова **железный, каменный, стальной** в сочетаниях **железный характер, каменное сердце, стальной взгляд**, учащиеся, зная прямые значения этих слов, могут по контексту догадаться об их переносном значении: **сильный характер, холодный взгляд**. О значении сложных слов типа **слабохарактерный, взаимодействие, ракетоноситель** и т. д. учащийся способен догадаться, зная исходные образующие их слова: **слабый характер, взаимный и действие, ракета и носитель**.

Заметим, что нужна особая работа преподавателя, чтобы учащиеся понимали на первый взгляд очень простые, но специфические русские сочетания типа: **изба-читальня, дом-музей** и т. п.

Помимо производных и сложных слов, образованных от уже усвоенных учащимися, и новых значений изученных слов источником формирования потенциального словарного запаса являются интернационализмы (имеющие общий корень в родном и в русском языке, хотя и по-разному оформленные): **революция, демократический, национальный** и др.. Это те слова, которые могут быть поняты по контексту.

Однако такое умение — узнавать и понимать незнакомые слова — не приходит само собой, этому тоже нужно учить, предлагая целенаправленные виды упражнений. В абсолютном большинстве существующих учебников русского языка для иностранцев присутствуют различные упражнения в словообразовании: «От данных глаголов (прилагательных, существительных) образуйте существительные (существительные, глаголы, прилагательные)»; «Подберите однокоренные, или родственные, слова к слову...»; «В данных словах найдите и подчеркните суффикс (префикс, окончание и пр.)»; «Из данных слов образуйте одно сложное слово» и т. д. Многие из перечисленных заданий сопровождаются указанием составить с полученными словами предложения. Как видим, все они направлены не на узнавание и понимание слов, а на их производство и последующее употребление в речи. Они, безусловно, полезны и для выработки навыков чтения, но явно недостаточны. То же можно сказать и о книгах для чтения: в них много упражнений, связанных с активизацией языкового материала. Создается впечатление, что составление и компоновка упражнений в чтении целиком предлагаются учителю.

По нашему мнению, должны иметь место и специальные упражнения, направленные именно на формирование потенциального словарного запаса. Например: «Прочитайте данные существительные (прилагательные, глаголы); скажите, от каких глаголов (существительных) они образованы»; «Прочитайте сложные слова и определите, из скольких и каких именно простых слов они образованы»; «Объясните значения следующих слов...»; «В предложенном списке (или тексте) подчеркните слова, родственные слову ... (или:

имеющие тот же корень, что и слово ...»; «Прочитайте текст, определите по контексту значения выделенных слов»; *Также* развитию умения чтения текста способствуют и систематические задания на восполнение пропущенных слов в словосочетании, в предложении, организуемые, например, с помощью карточек или без них. Учитель набирает из имеющихся у него карточек со словами предложение, в котором пропущено одно слово. На месте пропуска он ставит пустую карточку. Учащемуся, вызванному к доске, предлагается несколько карточек со словами. Он выбирает одну из них со словом, подходящим к данной фразе, ставит на место пустой карточки и прочитывает все предложение. Можно дать для этой работы связный текст (с пропущенными словами), в который учащиеся вставляют недостающие слова и формы, предложить упражнение по конструированию предложений из заданных на карточках слов, по подстановке в одно и то же предложение ряда подходящих по смыслу слов и т. п.

Такие упражнения, как нам кажется, не только формируют потенциальный словарь и языковую догадку («языковое чутье»), но и снимают психологическую боязнь учащихся перед незнакомым словом, читаемым текстом. В общий объем понятия «развитие речи» включается выработка навыков не только устной, но и письменной речи. С точки зрения психологии и педагогики в обучении важны такие приемы работы, которые, не снижая интереса к языку, содействуют его усвоению разными путями, опираются на разные виды восприятия, включают в работу не один какой-нибудь, а три или четыре органа нашей нервной системы.

Обучение только устной речи, без одновременной работы над письмом "(как и над печатным текстом), может привести к тому, что приобретенные учащимися навыки, не поддержаные зрительной опорой, будут менее прочными.

Роль письменного подкрепления, помимо упражнений в технике письма, фонетических и словарных диктантов, записи слов в словарных тетрадях, выполняют так называемые свободные диктанты, когда учащиеся находят в диктуемом тексте основную мысль, формируют ее и затем самостоятельно излагают письменно; письменные ответы на вопросы по тексту или по поводу текста; «развернутые ответы» на один из вопросов к тексту; изложение прослушанного или прочитанного текста; изложение с придумыванием конца рассказа или его возможного продолжения; написать рассказ о себе в связи с экскурсией, в которой учащийся принимал участие, о просмотренном фильме и пр.

Такие формы работы вызывают, как показывает опыт преподавания, интерес у учащихся и подготавливают почву для самостоятельных письменных рассказов и сочинений.

Нельзя не заметить, что письменные виды работы (кроме, может быть, записи со слуха и конспектирования, проводимых в лабораториях технических средств обучения) желательно переносить **на дом**⁷ чтобы сохранить время на уроке для активной речевой практики, для устного общения, которое является основной целью обучения.

По всем затронутым в этой статье вопросам существует обширная научно-методическая литература, к ней мы отсылаем читателей, кроме того, проблемы обучения русскому языку иностранцев широко освещаются в периодических изданиях, таких, как журналы «Русский язык за рубежом», «Русский язык в национальной школе» и сборники методических статей «Русский язык для студентов-иностранцев».

Использованная литература

1. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. – Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцем. М. Русский язык. 1978
2. Рожкова Н.М. Некоторые аспекты обучения иностранцев общению на русском языке. М. Русский язык для студентов-иностранцев. 1988
3. Китайгородская Г.А. – Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М МГУ, 1986
4. Зыкина М.И. Домашнее чтение как одна из форм реализации лингвострановедческого аспекта в процессе обучения студентов-иностранцев. Сб. методических статей. М. 1998
5. «Русский язык за рубежом» 0Учебно- методический журнал. М 2007, №4

RƏYÇİ: dos. L.Ələkbərova