УДК 372.881.161.1
ББК 74

Татьяна Митрофановна Иванова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ivanovatchita@mail.ru

Система упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы)

В статье автор рассматривает один из методических приёмов в преподавании русского языка как иностранного – упражнение, где в процессе изучения русского языка на каждом занятии по заданию преподавателя студенты иностранцы выполняют разнообразные виды упражнений с целью получения теоретических знаний и выработке необходимых умений и навыков применять их в практике устной и письменной речи. Для усвоения лексики русского языка и изучения грамматики можно предложить систему упражнений, где в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности студентов и позволяющие использовать полученные знания во всех формах речевого общения.

Ключевые слова: система, методика преподавания русского языка как иностранного, принцип системности, ситуативности и тематичности.

Tatyana Mitrofanovna Ivanova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: ivanovatchita@mail.ru

The System of Exercises in Class of Russian as a Foreign Language (Based on Work Experience)

The author studies one of the methods of teaching Russian as a foreign language, i. e. an exercise. International students do various types of exercises every lesson to get theoretical knowledge and to develop some necessary skills for their application in speaking and writing. We can offer a system of exercises for learning Russian vocabulary and grammar. The exercises are based not only on the basic operations, but also on the complex mental activities developing creativity and allowing the students to use this knowledge in all forms of communication.

Keywords: system, methods of teaching Russian as a foreign language, principle of systemacy, situatedness and theme.

Каждый язык, описанный в лингвистике как языковая система, становясь объектом изучения в методических целях, подвергается методическому осмыслению. Особенность учебного предмета «иностранный язык» (русский) заключается в том, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний, тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, иностранный язык как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке [1, с. 14]. Язык, как и любой другой сложный механизм, можно изучать с двух позиций: как он устроен и как им практически пользоваться. Несмотря на естественную связь, это разные подходы, и по традиции упор делается на изучение логико-грамматической системы языка, поэтому для действительной активизации процесса обучения языку, а тем более (русскому как иностранному), нужно сделать так, чтобы этот процесс был наиболее эффективными и доступным для изучающих язык.

Можно выделить три уровня организации иноязычного учебного материала: отдельные языковые единицы, правила их образования, типовые фразы и речевые образцы и, наконец, связный материал (текст, тема, ситуация), которые выступают вместе с типовой фразой как методические факты,

© Т. М. Иванова, 2013

обобщающие единицы низшего порядка. Организуют учебную деятельность единицы ещё более высокого порядка – упражнения, которые целесообразно поделить на функциональные подгруппы упражнений, показывающие, на формирование какого компонента деятельности студента эти упражнения нацелены: а) ориентирующие упражнения; б) исполнительские упражнения; в) упражнения, направленные на контроль и другие.

Поскольку содержание обучения должно быть филологическим, то при изучении русского языка как иностранного студентам необходимо представить систему изучаемого языка. При этом важно всестороннее развитие навыков и умений в применении языковых средств в типичных ситуациях, постольку упражнения должны иллюстрировать факты речи. Для этого целесообразно применять принцип ситуативности и тематичности, которые открывают большие возможности для расширения общей познавательной ценности каждого упражнения, так как это активизирует и развивает интерес студентов к изучению лексики и грамматики русского языка, поскольку традиционная грамматика в настоящее время остаётся организующей основой практического курса русского языка. Задача преподавателя русского языка как иностранного – научить студентов не только языковой теории, но и умению применять теорию в практическом использовании языка.

Также в процессе изучения иностранного языка (русского языка) одним из принципов в методике обучения русскому языку как иностранному является учёт родного языка обучающихся. Сопоставительный метод позволяет выявить трудности, связанные с несоответствием систем родного и изучаемого языков, облегчает практическое усвоение второго языка. Нам представляется, что сопоставление является одним из важных компонентов овладения иностранным языком (любым) и имеет серьёзное значение на первых порах обучения русскому языку, когда роль родного языка ещё очень велика, потому что обучающийся неосознанно ищет знакомую лексику в изучаемом языке. Процесс усвоения языка зависит от многих ассоциативных связей, и опора на общую лексику создаёт необходимый эмоциональный фон. Непохожесть языков создаёт психологический барьер, для преодоления которого полезны лексические параллели. Сопоставление необходимо и в дальнейшем, так как с накоплением знаний увеличиваются и аналитические потребности самих обучающихся, это прежде всего касается студентов-филологов.

Опыт показывает, что интерес учащихся к языку в этом случае значительно возрастает и поддерживается в течение длительного времени, а успех любого обучения в немалой степени зависит от заинтересованности самого обучающегося [6]. А. А. Леонтьев пишет:«Человек не может сразу заговорить на новом языке. Он должен пройти через ступень опосредованного владения иностранным языком; опосредующим звеном здесь выступает «родная система правил реализации программы» [5, с. 223]. Проблема построения системы упражнений является одной из центральных проблем при обучении иностранным языкам. Цель данной статьи – попытаться описать систему упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному студентами-иностранцами. Данная проблема (описания системы упражнений при изучении иностранных языков) обсуждалась учёными-лингвистами в работах: В. А. Бухбиндера, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Л. В. Скалкиной, Е. И. Пассова, И. В. Рахманинова, А. Н. Щукина, С. Ф. Шатилова и др. В дидактике под упражнением понимается тренировка, т. е. регулярно повторяющееся действие, направленное на овладение каким-либо способом действия. Система упражнений должна искать их воплощение с учётом особенностей процесса овладения речью, так как именно она направлена на овладение речью. Учёные-психологи говорят о том, что процесс начинается с овладения языковым материалом, проходит стадию овладения операциями с материалом (т. е. формирования первичных умений и навыков) и завершается овладением речевыми действиями и деятельностью в целом (т. е. развитием и совершенствованием речевых умений) [2, с. 23, 40–49]. Умело построенная система упражнений может и не представлять собой специальной грамматической тренировки, поскольку каждое задание должно соответствовать развитию речи студентов и содержать готовые образцы с разным лек-

сическим наполнением. Тем не менее, применительно к русскому языку с его развитой флективностью необходимо использование и выделение аспектизированных грамматических заданий, в какой-то мере противопоставленных речевым, лексическим и другим заданиям.

При составлении упражнений надо стараться имитировать реальные акты речи, с которыми студенты могут сталкиваться постоянно в разных жизненных ситуациях, находясь в языковой среде. Так, выявляются определённые ситуации и неизбежные для них речевые образцы, которые развивают грамматические навыки и знания и которые приносят учащимся ощутимую, непосредственную пользу, так как «дают ключ» к использованию языка в жизни. Выделенный материал необходимо зафиксировать в сознании учащегося, добиваясь того, чтобы начал действовать психолого-языковой закон аналогии. Опыт показывает, что его действие более активизируется многократным повторением небольшого числа однотипных фраз, нежели анализом и меньшим повторением их значительного количества. Усвоенное до степени автоматизма слово (предложение), легко распространяется на всё, внешне не очень сходное. Выполнив многочисленные упражнения, всесторонне «обыгрывающие» несколько типичных образцов, учащиеся в дальнейшем «узнают» данное явление в самых разных условиях, т. к. оно стало уже не «полученным знанием», а органической частью сознания, чувством языка, внутренним чувством правильного и неправильного, понятного и непонятного. Грамматический материал вводится из «объясняющих упражнений» и закрепляется на серии заданий на воспроизведение по образцу. Большинство упражнений проделывается сначала устно без текста, а затем устно с текстом и письменно. Для организации упражнений в систему необходима разработка требований к отдельным упражнениям, их группам и системе в целом.

Соответствующая всем этим требованиям система должна отличаться рациональной организацией и вести кратчайшим путём к формированию иноязычно-речевых умений и навыков. Характер, содержание, структура и объём каждого упражнения, его расположение внутри последовательности упражнений должны быть фиксированы. Упражнения должны создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определённую функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли. Для обучающихся сложны те упражнения, закрепляющие ту или иную конструкцию при изменении окончаний частей речи, особенно взятых отдельных из контекста фраз, или отдельных слов. Например, задания типа: данные слова поставьте во множественном числе; поставьте данные фразы в прошедшем, а потом в будущем времени, определите вид глагола; от данных глаголов образуйте повелительное наклонение (данное упражнение достаточно трудное, поскольку обычно приводятся инфинитивы, а императив образуется в русском языке от основы настоящего времени, которую из инфинитива, как известно, не всегда можно получить) и т. д.; задания данного типа не выполняют коммуникативную функцию языка. Если то же самое упражнение можно выполнить с заданием, где добавляются элементы общения, то учащийся почувствует необходимость отразить это в фактах языка; изменение окончаний представляется не просто заданием, а умением применять данное правило уже в ситуации общения. Опыт показывает, что даже самые сложные явления (в приведённом примере, связанном с видами: просит – попросили) усваиваются при такой форме грамматической тренировке легче, ибо приобретают смысл с точки зрения коммуникации.

Анализ видов глагола может проходить в определённой последовательности. Виды глагола – совершенный (СВ) и несовершенный (НСВ) – употребляются для характеристики протекания действия во времени и для передачи его внутренних, качественных особенностей. Однако эти характеристики передаются не только видами глагола. Об условиях протекания действия можно узнать также из ситуации. Некоторые характеристики действия выражаются контекстуальными средствами. Близкими к видовым характеристикам оказываются и оттенки лексических значений глаголов. На выбор вида влияет цель высказывания: в соответствии с нею говорящий даёт действию ту или иную характеристику. Для определения видов глагола можно использовать следующий план:

1) рассмотреть ситуации, в которых говорящий употребил данный вид, например, обстановка или условия, подготовившие изменения в ходе событий. Действие, которое вносит изменения в такую ситуацию, передаётся СВ: *В аудитории стояла напряжённая тишина. Вопрос был слишком труден, никто не находил на него ответа. Руку подняла Лиля. Это было полной неожиданностью для преподавателя.* В устном общении ситуация может быть не обозначена словесно, так как участникам речи достаточно видеть, осознавать обстановку, в которой осуществляются высказывания. В письменном общении ситуация описывается словесно; 2) далее анализируется цель высказывания – та потребность, ради которой собеседники вступают в речевую коммуникацию. Цель высказывания обычно определяется ситуацией. Так, в ситуации, где отмечается наличие действия, цель высказывания может состоять в том, что говорящий хочет обратить внимание собеседника на наличие результата действия: – *Вы сможете завтра принести мне журнал? – Я уже принесла его, возьмите, пожалуйста.* Привлекая собеседника к результату действия, говорящий употребляет для передачи этого действия СВ; 3) рассмотрев ситуацию и цель высказывания, следует обратиться к анализу контекста. На характер протекания действия могут указывать контекстуальные показатели, т. е. слова, которые в своём значении заключают аспектуальные признаки. Например, слова *вдруг*, *неожиданно*, *наконец* и т. п. указывают на перелом в ходе событий. Эту же функцию выполняет и СВ глагола: *Виктор вдруг решился и подошёл к доске*. Слова длительно, долго, упорно, как и глаголы НСВ, характеризуют протяжённость действия во времени; 4) нередко на первый план выступают аспектуальные оттенки лексических значений глагола. Так, например, глаголы нежелательного, случайного действия в форме НСВ передают повторяющиеся действия. Высказывание: *Он терял свои вещи* – означает, что он терял свои вещи неоднократно. Таким образом, комплексные характеристики протекания действия формируются при взаимодействии ситуативной информации, контекстуальных показателей, лексических значений глаголов, видового значения глаголов и определяются целью высказывания.

Для работы над этими вопросами можно использовать следующее упражнение, задание: Ответьте на вопросы по образцу. Определите время, вид глаголов. *Образец*: – *Вы уже можете отвечать?* (готовиться – подготовиться). Ответ студента: – Да, я уже *подготовился*.

1. Можно стирать с доски? (списывать – списать слова). 2. Можно собирать учебники? (решать – решить проблему). 3. Ты подготовил что-нибудь для новогоднего вечера? (писать – написать юмористический рассказ). 4. У Вас есть, что показать преподавателям? (приносить – принести учебник, словарь, реферат). 5. Где твой словарь? (оставлять, оставить в кабинете русского языка). 6. Вы уже освободились? (переводить – перевести статью).

При отработке рода имён существительных можно предложить задание с творческим уклоном, например: *В этом тексте автор перепутал героя, где вместо Маша написал Миша*. Исправьте данную ошибку. Данное задание становится интересным и привлекательным, а окончания и род имён существительных запоминается быстрее. На продвинутом этапе обучения при изучении и повторении причастий вместо задания: *Замените страдательные конструкции действительными*, студентам предлагается следующее: *Прочтите данный текст, обратите внимание на невыразительность текста с употреблением одной и той же пассивной конструкции. Устраните это однообразие стиля*. Данные ситуативные упражнения заставляют обращать внимание студентов на обусловленность каждой формы и конструкции её функцией и задачами общения; использование «не той формы» разрушает ситуацию, затрудняет понимание, искажает общение. Грамматические упражнения должны создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определённую функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли. Таким образом, упражнения, построенные на принципе системности, ситуативности тематичности, открывают большие возможности для расширения общей познавательной ценности каждого упражнения.

При обучении русскому языку как иностранному необходимо преподавателю

учитывать многие факторы: объём человеческой памяти, особенности национальной культуры, интенсивность обучения языку и целевую направленность процесса овладения иностранным языком. В работе с китайскими студентами следует предусматривать специальные задания по использованию приёмов европейской системы: логики (анализа, синтеза, обобщения, доказательства). К примеру, формулировать вопросы и задания такого типа как: Почему? Каким образом? Зачем? Объясните! Докажите! Выразите своё мнение! Выразите несогласие с мнением автора! – необходимо задавать с определёнными комментариями. Желательно предъявлять им задачи, требующие высказывания собственного мнения, выражения своего отношения к проблеме. В целях поддержания мотивации китайских студентов необходимо разрабатывать конкретные речевые ситуации, моделирующие естественные личностно и социально значимые для будущих специалистов ситуации общения, а также подбирать материал, отвечающий интеллектуальным, эстетическим, профессиональным и личностным интересам. При обучении русской лексике на начальном этапе важно сформировать в сознании учащихся модель изучаемой языковой системы. На продвинутом этапе обучения приобретаются минимумы, необходимые для формирования умений пользоваться языком для овладения языком будущей профессии, для делового, разговорного общения. М. А. Рыбникова писала: «Систему создаёт понимание необходимости каждого из типов работ, расположение их в порядке нарастающей трудности; систему выдержит тот учитель, который будет понимать специфику каждого задания…» [9, с. 403].

Лексика русского языка представляет систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. А. А. Реформатский, характеризуя словарный состав языка, обращает внимание на то, что лексика, как и любой другой язык языковой структуры, представляет собой систему [12, с. 131]. Методика обучения лексике, по существу, представляет собой обширный раздел методики преподавания русского языка как иностранного. Русская лексика является наиболее открытым и беспредельным ярусом языковой системы, лексика русского языка оказывается трудоёмкой для усвоения иностранными студентами. Значительные трудности обусловлены, прежде всего, большим объёмом словарного состава русского языка и его сложной лексико-грамматической организацией. Понятие «лексика» связывается с совокупностью слов русского языка как наименование предметов, явлений, действий, признаков. Кроме того, под лексикой мы понимаем определённые пласты словарного состава русского языка (книжная лексика, стилистически нейтральная. Под лексикой понимается также язык тех или иных произведений и их авторов (лексика стихотворений А. Фета). В отношении к лексике в методике преподавания русского языка как иностранного можно наметить два периода. На ранних этапах становления РКИ внимание методистов было сосредоточено на вопросах адекватной представленности в учебном процессе фонетики и грамматики, отсутствовало чёткое обоснование того, как дифференцировать огромную массу слов по степени актуальности, трудности их усвоения. Однако постепенно складывался практический курс обучения лексике, как и другим аспектам языка, обладающим свойством системности и коммуникативной ценности.

Для правильного построения процесса обучения лексике была исследована продуктивность, частотность, употребительность русских слов в речи. Так возникло методически обоснованное разграничение лексики на активную (активный словарь, активный словарный запас слов), т. е. ту, которую обучаемый употребляет в речи, и пассивную, которая узнаётся и понимается при чтении, аудировании. Практика работы выявила, что словарный запас увеличивается, в свою очередь, за счёт потенциального словаря, включающего слова, о значении которых можно догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту. Поскольку основная цель работы над лексикой русского языка как иностранного состоит в формировании лексических навыков, включающих: понимание слова и особенностей его сочетаемости в речи; безошибочное использование слова в речи в соответствии с темой и ситуацией общения, т. е. умение использовать русскую лексику для осуществления как продуктивной речи (говорения, письма), так и рецептивной (чтения,

аудирования), принято разграничивать *продуктивные и рецептивные лексические навыки*. *Под продуктивными* понимаются навыки правильного словообразования и словоупотребления в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. *Рецептивные* навыки связаны с узнаванием и пониманием лексических единиц в звучащей речи, в тексте. При обучении русской лексике на начальном этапе важно сформировать в сознании учащихся модель изучаемой языковой системы. На продвинутом этапе обучения приобретаются минимумы, необходимые для формирования умений пользоваться языком для овладения языком будущей профессии, для делового, разговорного общения и т. д.

При построении системы упражнений по лексике необходимо учитывать целый ряд взаимосвязанных факторов: цели обучения; условия обучения, виды речевой деятельности, связанные с целями и условиями обучения, личностные особенности студента, специфику языкового материала (лексики) – эти факторы находятся в тесной взаимосвязи. Рассмотрим одну из возможных систем упражнений по лексике, в которой: 1) учитывается специфика лексики как уровня языка, т. е. основой являются определённые теоретические принципы её описания; 2) описывается лексика, выделенная с опорой на ошибки, т. е. основным является принцип учёта и прогнозирования трудностей; 3) достигается цель – полное овладение языком, которое предполагает владение разными видами речевой деятельности, включая продуктивные. Будучи ориентированной на развитие продуктивных видов речевой деятельности, данная система упражнений удовлетворяет целями рецепции, ибо для описываемого лексического материала рецептивные виды речевой деятельности оказываются включёнными в продуктивные, подчинённые последним. Подобная система упражнений, построенная на достаточно большом лексическом материале, решает следующие задачи: 1) обобщение, систематизация знаний лексического материала; 2) коррекция навыков словоупотребления с одновременной систематизацией материала; 3) профилактика ошибок словоупотребления, основывающаяся на системном представлении лексических единиц.

Описываемая система упражнений – для каждого объединения слов – отражает все существенные признаки и особенности системных связей между лексическими единицами и может рассматриваться как полный способ семантизации. Охарактеризуем систему упражнений с точки зрения отражения в ней системных связей между лексическими единицами. Если подходить к системе упражнений с лингвистической точки зрения, то в типах упражнений отражаются соответствующие стороны значения слов, соотносимые, в свою очередь, с методами изучения лексики, ознакомление с лексической группой, подлежащей усвоению. Попытаемся представить схему, лежащую в основе системы упражнений по лексике: студентам предлагается текст, где в поле зрения обучающихся попадает весь лексический материал из данного текста. Такое предварительное ознакомление с материалом активизирует учащихся и создаёт психологический настрой на овладение определённой лексикой, а также такое ознакомление позволяет преподавателю выяснить количество незнакомых слов, которые не знают студенты в этом тексте. На этом этапе обучения предлагаются задания на наблюдение слова в данном контексте, подготавливающее студентов к усвоению системы значений многозначного слова, к восприятию его отличий от других слов данной группы и т. д., где, как правило, даётся толкование слова, позволяющее определить предметную и понятийную отнесённость слова. Используется метод наблюдения.

Роль системы упражнений велика, потому что она направлена на активизацию аналитических способностей студентов. С методической точки зрения целесообразно выделять три основных типа упражнений: языковые, условно-речевые (термин, предложенный Е. И. Пассовым) и речевые. Выделение этих типов упражнений учитывает роль в многоязычной коммуникации знаний и навыков, и умений. Знания сообщаются в форме правил, ориентиров, указывающих на сочетаемость слова, ситуативную прикреплённость и т. п., т. е. знания в данном случае облегчают построение высказывания. Другими словами – это прежде всего правила, указывающие, как функционирует слово в речи и что нужно знать, чтобы осуществлять речевую деятельность правильно, без ошибок. Языковые

упражнения охватывают все существенные характеристики содержательной стороны слова, включая и его стилистические особенности. К языковым упражнениям относятся упражнения на наблюдение, анализ, проблемные упражнения разного характера. В задачи нашего исследования не входит анализ всех типов упражнений, а лишь делается попытка рассмотреть иные возможные подходы и объединить их в ситему упражнений в работе над лексическим материалом. Приведём примерные задания языковых упражнений. *Прочитайте текст, озаглавьте его. Определите значение выделенных слов, найдите антонимы, укажите их стилистическую окраску*.

Вы знаете, какие бывают слова? Слова бывают разные: весёлые и грустные, маленькие и большие. Есть ещё и вежливые слова: спасибо, пожалуйста, здравствуйте. Есть родные, дорогие слова: *мама, родина, мир, счастье* (С. Прокофьев).

(Можно использовать поэтический текст).

Солнце ласково смеётся,
Светит ярче, горячей,
А с пригорка звонко льётся
Разговорчивый ручей (Я. Колас).

Прочитайте и сравните предложения. Укажите, какой из выделенных глаголов имеет значение «прийти к выводу о необходимости каких-либо действий», а какой – «преодолеть страх», колебания, приступая к какому-нибудь действию».

А. Мы решили пойти в кино. Б. Никто не решился возразить ему.

Следующая группа упражнений – условно-речевые или предречевые. Цель этих предложений – формирование отдельных навыков словоупотребления. Их выполнение обеспечивает овладение определёнными действиями на уровне сознательного контроля. К этому типу упражнений относим упражнение на дописывание, дополнение предложений, перефразирование, вопросно-ответные задания и т. п., например: 1. Данные предложения замените близкими по смыслу, употребите слова понимание, представление. *Вы прекрасно понимаете данный текст. – Он иначе понимает эту статью.* 2. Вставьте данные высказывания в подходящий для каждого из них контекст. *Я не могу работать в такой обстановке. – Я не могу работать в таких условиях.*

Речевые (коммуникативные) упражнения. К ним относятся упражнения ситуативные. Приведём примеры заданий ситуативно-коммуникативного характера. 1. Вы – мастер, обучали молодых рабочих. Употребляя слова, данные в скобках, отчитайтесь о своей работе (подробно изучить, усвоить правила техники безопасности, освоить станок). 2. Попросите разрешения что-либо сделать, употребляя наречие *можно*. 3. Употребляя наречие *наконец* в значении «напоследок», кратко перескажите содержание известной вам книги, статьи, прослушанной лекции, доклада. 4. Выразите согласие с утверждением вашего собеседника, используя наречие *действительно*, *в самом деле*. 5. Выразите своё отношение к высказыванию: «Языку нельзя научить, языку можно научиться». Заключительным упражнением может служить также рассказ по рисункам, картине и т. п. В качестве опоры при выполнение работы с рисунками необходимо дать сначала слова, обороты, семантизировать второстепенные с точки зрения основной задачи слова и выражения, отработать произношение, обратив внимание на те группы слов, которые являются предметом специального усвоения. После предварительной работы рассказ должен строиться свободно. В данном случае иллюстративная наглядность – не способ семансемантизации, а средство, подкрепляющее семантизацию, осуществлённую другими способами и способствующие усвоению слова. Упражнения с применением наглядности не должны носить формальный характер, преподаватель должен проявить и своё творчество, максимально используя наглядность – карточки, рисунки, цветные мелки, языковые игры и т. д. [4, с. 300]. Цель этого типа упражнений – совершенствование и одновременно проверка речевых навыков и речевого умения.

Принимая во внимание условное деление типов упражнений на языковые, условно-речевые и речевые, следует иметь в виду, что многие языковые упражнения являются одновременно и речевыми. В современной методике русского языка как иностранного важным является положение о необходимости постановки речевых задач при обучении языку. Если под речевой задачей понимать задачу, которая стимулирует речевую деятельность в разных её видах, то постановка речевой задачи возможна и к речевым упражнениям, основная цель которых – формирование соответствующих

языковых знаний. Говоря о речевой задаче, следует иметь в виду, что специфика лексики как области смысловых отношений определяет и специфику речевых задач при обучении лексике. Следовательно, в результате кропотливой работы со словом студенты приобретают навыки систематизации и осмысление фактов языка, а также анализа языковых явлений. Эта работа развивает языковую догадку, а в конечном итоге способствует обогащению словарного запаса. В данной статье была сделана попытка показать, что для изучения русского языка как иностранного нужна система упражнений, соответствующая всем требованиям изучения лексики и грамматики русского языка. Таким образом, при разработке и составлении системы упражнений при обучении русскому языку как иностранному должны быть по возможности реализованы те основные подходы и принципы (как дидактические, так и методические), которые были положены в основу обобщённого изучения теоретического материала. В упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности студентов и позволяющие использовать полученные знания во всех формах речевого общения.

Список литературы

1. Балыхина Т. М. О системности русской лексики и о системе обучения лексике // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учеб. моногр. / под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2002. С. 150–162.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 9-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 336 с.

3. Иванова Т. М. К вопросу о системном подходе в методике преподавания русского языка как иностранного (на примере русской лексики) // Учёные записки. 2012. 2 (43). С. 266–272.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 1977.

5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. завед. 4-е изд., испр. М.: Смысл; Академия, 2005. С. 288.

6. Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманинова, В. С. Цетлин. М.: Наука, 1967.

7. Основы методики обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). С. 360.

8. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. С. 164.

9. Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике: сб. ст. / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1978.

10. Рыбникова М. А. Избранные труды. М., 1958. 610 с.

11. Слесарева И. П. Проблема описания и преподавания русской лексики. М.: Русский язык. 1980. 176 с.

12. Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманинова, В. С. Цетлин. М.: Наука, 1967.

13. Щерба Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку. М., 1947. С. 14.

14. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

References

1. Balyhina T. M. O sistemnosti russkoj leksiki i o sisteme obuchenija leksike // Tradicii i novacii v professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja russkogo jazyka kak inostran-nogo: ucheb. monogr. / pod obshh. red. S. A. Havroninoj, T. M. Balyhinoj. M.: Izd-vo RUDN, 2002. S. 150–162.

2. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 9-e izd., ster. M.: Akademija, 2008. 336 s.

3. Ivanova T. M. K voprosu o sistemnom podhode v metodike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo (na primere russkoj leksiki) // Uchjonye zapiski. 2012. 2 (43). S. 266–272.

4. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 1977.

5. Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki: uchebnik dlja stud. vyssh. ucheb. zaved. 4-e izd., ispr. M.: Smysl; Akademija, 2005. S. 288.

6. Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam / pod red. A. A. Miroljubova, I. V. Rahma-ninova, V. S. Cetlin. M.: Nauka, 1967.

7. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam: hrestomatija / sost. A. A. Leont'ev. M.: Rus. jaz., 1991. (Metodika i psihologija obuchenija inostrannym jazykam). S. 360.

8. Passov E. I. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam. M., 1977. S. 164.

9. Problemy uchebnoj leksikografii i obuchenija leksike: sb. st. / pod red. P. N. Denisova, V. V. Morkovkina. M., 1978.

10. Rybnikova M. A. Izbrannye trudy. M., 1958. 610 s.

11. Slesareva I. P. Problema opisanija i prepodavanija russkoj leksiki. M.: Russkij jazyk. 1980. 176 s.

12. Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam / pod red. A. A. Miroljubova, I. V. Rahma-ninova, V. S. Cetlin. M.: Nauka, 1967.

13. Shherba L. V. O raznyh stiljah proiznoshenija i ob ideal'nom foneticheskom sostave slov // Izbrannye raboty po russkomu jazyku. M., 1947. S. 14.

14. Shhukin A. N. Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Vyssh. shk., 2003. 334 s.

Статья поступила в редакцию 19.01.2013