

Т.М. Балыхина

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО (НОВОГО)**

Учебное пособие

Издание 2-е, исправленное

**Москва
Российский университет дружбы народов
2010**

УДК 811.161.1
ББК 81.2Р+74.4
Б 20

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

*Издание подготовлено
при содействии Федеральной целевой программы «Русский язык»*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.Д. Дейкина*,
доктор педагогических наук, доцент *И.И. Просвиркина*

Балыхина Т.М.

Б 20 Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.

ISBN 978-5-209-03408-7

Настоящее учебное пособие посвящено анализу и характеристике лингводидактических основ преподавания русского языка как неродного. Его задача – сформировать у будущих педагогов представление о теории обучения неродному языку как научной области с позиций базовых для методики дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии; рассмотреть закономерность построения процесса обучения устному и письменному общению на русском языке учащихся-билингвов; познакомить с подходами, методами, средствами обучения для эффективного и творческого применения этих знаний на практике.

Для студентов, аспирантов, преподавателей педагогических университетов и факультетов.

ISBN 978-5-209-03408-7

ББК 81.2Р+74.4

© Балыхина Т.М., 2007, 2010

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2007, 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Овладение методикой преподавания русского языка как неродного становится важным условием и составной частью подготовки студентов российских педагогических вузов к их будущей профессиональной деятельности.

Актуальность данной проблемы объясняется в первую очередь тем, что Россия стала открытой страной, усилился приток в нее мигрантов, в основном трудовых. Подобная ситуация принадлежит, очевидно, к явлениям долгосрочного характера. Мировой опыт (прежде всего европейский) со всей определенностью показывает, что языковой (шире – цивилизационно-культурный) барьер, неизбежно возникающий между населением принимающей страны и иммигрантами, может стать причиной глубоких противоречий.

В этих условиях образование, в частности освоение русского языка как нового, оказывается средством, способным «преобразовать» наших новых соотечественников в органичную часть многонационального российского общества. В то же время обучение русскому языку как новому (в условиях ситуационного билингвизма) может выполнить еще одну ключевую задачу: сформировать толерантное сознание новых граждан России.

Наиважнейшей практической задачей становится создание системы курсов русского языка и российского страноведения для иммигрантов, интеграция их детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения, усиливается актуальность проблематики межкультурного диалога, возникает необходимость в специальной методической поддержке школ, работающих с семьями мигрантов, в создании программ изучения русского языка, в целевой подготовке учителей и др.

Методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на наработках теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе. Опыт должен показать в ближайшее время преемственность и взаимодополняемость этих теорий и методик. Понятно, что базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается: учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через национальный (родной) язык и культуру.

В настоящем пособии ставится задача – сформировать у будущих педагогов знания, представления о методической теории обучения русскому языку как неродному с позиций базовых для нее дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии, а также лингводидактики.

Цель и задачи пособия определили его содержание и структуру. Учебное пособие состоит из нескольких разделов, посвященных:

- обсуждению общих вопросов методики преподавания русского языка как неродного, нового, включающих характеристику билингвизма, основных понятий из области преподавания русского языка как неродного, общедидактических, педагогических, психологических, лингвистических, социолингвистических и лингвокультурологических основ обучения неродному языку;

- структуре и содержанию обучения русскому языку как неродному, синтезирующим традиционные и альтернативные подходы, методы обучения неродным языкам, определению объема и компонентов содержательной и организационно-управленческой составляющих учебного процесса;

- детальному описанию языковых и речевых аспектов обучения устному и письменному общению на русском языке как неродном, как новом.

В своих рассуждениях автор учебного пособия основывается на исследованиях и разработках, создаваемых на протяжении восьми десятилетий российскими учеными (как известно, строительство нового социалистического государства и потребность в квалифицированных кадрах зарубежных специалистов стало отправной точкой в создании

отечественной методики обучения русскому языку как иностранному): в их числе А.А. Леонтьев, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, А.А. Миролюбов, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, О.Я. Гойхман, Л.А. Вербицкая, И.И. Халеева, Н.И. Гез и многие другие.

Возможность осуществить интересный проект автору позволила федеральная целевая программа «Русский язык» (2007).

Автор выражает надежду на то, что использование учебного пособия будет способствовать повышению уровня преподавания русского языка как неродного и успешному овладению этим предметом (и собственно языком) учащимися – нашими новыми согражданами.

Хотя пособие адресовано в первую очередь будущим педагогам, оно может быть полезно преподавателям русского языка, аспирантам, стажерам, а также всем интересующимся методикой как наукой.

Раздел I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Тема 1. Характеристика билингвизма

Тема 2. Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики

Тема 3. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Тема 4. Психологические основы обучения русскому языку как неродному

Тема 5. Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку

Тема 1. Характеристика билингвизма

Исследование общих вопросов билингвизма (двуязычия) имеет большое научное и практическое значение. Описание этого явления с различных точек зрения было впервые предпринято Е.М. Верещагиным. Для методики обучения русскому языку как неродному не могут не быть интересны эти изыскания. Если цель педагога – найти, обосновать кратчайшие и эффективные пути обучения новому языку, то он непременно проявляет интерес к наработкам психологии, психолингвистики, этнопсихологии, этнолингвистики в области обоснования сути двуязычия и анализа ее характеристик.

Определим необходимые для раскрытия темы понятия. Прежде всего монолингвизм, би-, полилингвизм. Человека, использующего в семье и во всех иных ситуациях общения одну, так называемую первичную языковую систему, природный, родной язык, называют **монолингвом** (буквально: *одноязычным*). В случае, если человек является носителем двух систем общения и в определенных ситуациях иная, вторичная система используется самостоятельно и активно, то это **билингв** (буквально: *двуязычный человек*). Относящиеся к первому и второму случаю умения, т.е. умения, присущие соответственно монолингву и билингву, называются **монолингвизмом** и **билингвизмом**. Иными словами, билингвизм – способность индивида пользоваться попеременно двумя языками и реализация этой способности на практике. **Полилингвизм**, многоязычие представляет собой совокупность речевых умений и коммуникативной компетенции говорящего, позволяющих использовать в общении несколько языковых систем.

Существует узкое и широкое понимание билингвизма. Под билингвизмом в узком смысле этого слова понимается более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным. Билингвизм в широком смысле слова представляет собой 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 языка. Если владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком билингвизма. Установление уровня владения русским языком билингва является основанием для определения содержания обучения, приемов и методов учебной работы.

Билингвизм как явление социальное, психологическое и психофизиологическое, а также лингвистическое является исследовательским объектом соответствующих наук.

Социолингвистическая характеристика билингвизма. В основе **социологической типологии** билингвизма лежат следующие критерии: 1) соотнесенность билингвизма с определенным социальным коллективом и 2) способ усвоения неродного языка. Согласно первому критерию билингвизм может быть **индивидуальным**, соотнесенным с одним членом языковой общности или несколькими ее представителями, не связанными между собой; **групповым**, в случае если некоторое количество членов определенной языковой общности, входящих в одну социальную группу (семью, профессиональный коллектив, школу, религиозную общину и т.д.), употребляют в общении неродной язык; **массовым**, если данное явление соотнесено со всей языковой общностью (например, цыгане, проживающие в России, Венгрии, Румынии, Испании и говорящие на языке соответствующей страны; напротив, иммигранты, проживающие на единой территории и др.).

Для дальнейших задач требуется более детальное рассмотрение одного из типов группового билингвизма – **билингвизма возрастных групп**. В социологии предлагается выделять следующие возрастные группы: старшее поколение (свыше 50 лет), среднее (25 – 50 лет), молодежь (15 – 25 лет), подростки (7 – 15 лет), дети (младше 7 лет). Исследователями отмечена следующая закономерность, что если билингвистичными

становятся более молодые поколения, то в данной социальной группе или – шире – языковой общности билингвизм распространяется. Если билингвизм отмечается у более старших поколений, то это тенденция к его сокращению, соответственно снижается его социальная роль. Данная закономерность позволяет прийти к выводу о необходимости активизации обучения русскому языку как неродному, новому, начиная с дошкольного и школьного возраста, продумывая гибкие и соответствующие этим возрастным группам методики.

Второй критерий, положенный в основу социологической классификации билингвизма, – способ усвоения неродного, нового языка. С этой точки зрения билингвизм, возникающий без целенаправленного воздействия на становление «вторичной» языковой системы, называется **естественным**. Соответственно **искусственным** считается билингвизм, возникающий в результате активного, сознательного овладения языком. Терминология не вполне корректна с методических позиций, поскольку и в том и другом случае билингвизму предпослано обучение, целью которого является умение пользоваться языком в реальном, естественном общении. Естественный билингвизм наблюдается в тех случаях, когда ребенок «помещается» в иноязычную среду и учится новому языку таким же способом, как и родному. Потребность в коммуникации – основной стимул освоения языка, который при благоприятных условиях усваивается как «второй родной».

Искусственный билингвизм наблюдается, когда обучение неродному языку проходит в школе, на курсах, в кружках, с привлечением специальных методик. При этом в одних случаях изучение неродного языка является самоцелью (иностранный язык в отечественной школе), в другом – необходимостью: неродной, новый язык требуется для социализации личности.

Синтезированный тип билингвизма возникает тогда, когда естественные и искусственные условия соединяются. Это наблюдается в современном обществе – в связи с притоком мигрантов в регионы России – в отношении детей и подростков, но не только. Взрослые мигранты также сталкиваются с необходимостью усвоения языка новой для них социокультурной среды.

Социальные условия, в которых индивид или определенная социальная группа испытывает потребность усвоения иноязыка, изучались Э. Хаугеном и были им названы **языковым давлением**. Языковое давление, по мнению автора, обладает по отношению к индивидам принудительной и побудительной силой. Некоторые вопросы мотивации и побудительной силы языка рассматриваются в теме «Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку».

Психологическая характеристика билингвизма. В психологическом аспекте билингвизм можно охарактеризовать с целого ряда точек зрения. Наиболее интересно рассмотрение исследуемого явления с точки зрения видов речевой деятельности. Известно, что обязательными компонентами речевого общения, речевой ситуации являются говорящий и слушающий, так как речь всегда адресна, даже в случае, если собеседником является сам говорящий. Способность билингва участвовать в общении может быть «неполной»:

– субъект может оказаться способным воспринять прочитанные, услышанные им речевые произведения и передать их содержание на родном языке – **рецептивный билингвизм**. Нередко это мнение подвергается сомнению; в доказательство его спорности приводится аргумент о том, что восприятие речевого сообщения возможно при условии способности к звуковому (внутренняя – внешняя речь) порождению речи. Тем не менее факты свидетельствуют об обратном: к примеру, дешифруя древние тексты, филолог, не зная акустико-артикуляционной системы, читает их. Это же справедливо и в отношении текстов «мертвых» языков, литургических текстов;

– способность воспроизвести вслух и про себя прочитанное или услышанное относят к **репродуктивному билингвизму**. Это достаточно распространенное явление. Нередко репродуктивный билингвизм вырабатывается при самостоятельном изучении неродного языка в качестве средства получения информации. И рецептивный, и репродуктивный билингвизм обеспечивают только восприятие иноязычной речи;

– способность выражать собственные мысли на разных языках называется **продуктивным билингвизмом**.

В научной литературе иногда прибегают к терминам **пассивный** (рецептивный) и **активный** (продуктивный) билингвизм. Однако, во-первых, они не охватывают всего круга понятий и, во-вторых, не свободны от ложных ассоциаций, поскольку рецепцию – речевой процесс осмысления содержания прочитанного – никак нельзя отнести к разряду деятельности пассивной.

Основным условием, при соблюдении которого можно говорить о продуктивном билингвизме, является то, что билингв должен **творчески** строить свою речь на неродном языке (в противном случае данный тип невозможно отделить от репродуктивного билингвизма). Кроме того, чтобы квалифицировать речевые и коммуникативные умения как продуктивный билингвизм, необходимо оценить **осмысленность** речи, т.е. порождаемые речевые произведения должны обеспечивать реализацию коммуникативной функции языка. Так, несостоявшейся можно считать коммуникацию, обращенную иностранцем к прохожему: *«Москва! Холодно! Пожалуйста! Где?»* (иностранец интересовался, где можно купить теплые вещи).

Следующий критерий психологической классификации – **соотнесенность** речевых **механизмов** родного и неродного языков между собой. Так, в случае если в семье используется один язык, а языком обучения является другой, наличествует тип билингвизма, получивший название **чистый** билингвизм. Последнему «противостоит» **смешанный** билингвизм. Двуязычным личностям в этом случае удастся в одной и той же ситуации общения использовать родной и неродной языки, при этом они свободно заменяют друг друга.

Третьим критерием психологической типологии двуязычия является **способ связи** речи с мышлением. Предполагается, что родной язык всегда связан с мышлением непосредственно, т.е., по мнению Б.В. Беляева, он «выражает мысль» и является «действительностью мысли». Неродной язык также может быть связан с мышлением непосредственно – «бессознательно-интуитивное практическое владение иноязыком». Такого рода коммуникативно-речевые умения именуют **непосредственным билингвизмом**. Однако в некоторых случаях билингв кодирует и декодирует мысли, выражаемые родным языком, и коммуникативно-речевые умения на неродном языке оказываются связанными с мышлением опосредованно. Это, как правило, дискурсивно-логические умения, или **опосредованный билингвизм**.

Наконец, в психологической характеристике типов билингвизма может быть выделен **доминантный речевой механизм**, относящийся к одному из языков, он обслуживает большинство ситуаций общения, его актуализация вызывает меньше субъективно переживаемых трудностей выражения. Например, ребенок-билингв, поступая в российскую школу, учится писать по-русски, не умея делать этого на родном языке – у него со всей очевидностью будут доминировать речевые механизмы письма. Если же школьник успешно пишет на родном и неродном языках, в таком случае данные **речевые механизмы** у него считаются **уравновешенными**.

Среди относящихся к данной теме вопросов интересна проблема связи **возраста** и степени успешности **овладения** новым, неродным **языком**. Американским психологом В. Пенфильдом в результате лонгитюдных исследований были получены данные о том, что в физиологическом плане пластичность коры головного мозга наиболее высока в возрасте до 10 или самое большее 14 лет. В отроческом возрасте (применительно к обучению языку) пластичность коры ослабевает, но в то же время приобретает

пластичность по отношению к иным сферам деятельности человека. В. Пенфильд рекомендует начинать обучение языку как можно раньше, поскольку именно в детстве, когда язык учится не с самоцелью, а в качестве средства постижения мира, этот путь изучения оказывается наиболее естественным.

В развитие своей идеи В. Пенфильд поставил эксперимент, в котором подверг рассмотрению два способа усвоения языка: усвоение под влиянием окружения (или «материнский метод») и рациональное усвоение (или «школьный метод»). В результате было установлено, что до 10 лет преобладает обучение первого типа, в 10 лет наблюдается приблизительно одинаковое соотношение между обоими типами, а после 10 лет начинает преобладать обучение второго типа. Вместе с тем у предложенных рекомендаций имеются оппоненты, которые пытались доказать, что обучение языку в дошкольном возрасте способно затормозить развитие интеллекта [В. Штерн, Э. Ленц, А. Любарская]. Поводом для дискуссии послужили результаты тестирования и умозрительные выводы. Л.С. Выготский логикой своих рассуждений доказал и показал, что два «речевых механизма» – родной и неродной языки – не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются ассоциативным законам взаимного торможения, напротив, наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей.

Психологическая характеристика билингвизма позволяет педагогу скорректировать практику обучения новому, неродному языку. К примеру, рецептивный, репродуктивный, продуктивный билингвизм могут оказаться самостоятельными целями обучения, поскольку каждый из видов двуязычия достигается использованием соответствующих приемов работы. Для достижения рецептивного билингвизма бывает достаточно объяснительная учебная работа – по грамматическому анализу слов, их словообразовательной организации, анализу предложений, синтаксической организации текста, пользованию словарем и выбору в нем нужных значений лексических единиц. Репродуктивный билингвизм и его становление связано с учебной работой, например, на фонетическом аспекте; в таком случае основными приемами работы оказываются объяснения и упражнения. Достижение продуктивного билингвизма происходит при сочетании упражнений, объяснений, тренировки и практики.

Лингвистическая характеристика билингвизма. На характеристику билингвизма по лингвистическим признакам (если это продуктивный билингвизм) влияет правильность – неправильность речи двуязычной личности. Поскольку билингв, по определению, в общении может использовать две языковые системы, нельзя исключить возможности нарушений одной из них (обычно неродного языка). Ситуация, когда субъект владеет одним языком лучше, чем другим, называется **субординативным билингвизмом**. Продуктивный билингвизм, обеспечивающий порождение правильной речи и владение субъектом разными языками в равной степени свободно, именуют **координативным билингвизмом**. Причиной субординативного билингвизма является, как правило, **интерференция**. Выражается она в нарушении языковой системы на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях (*Студенты подзучивали над Тоней и зпраживали то же замое* – из рассказа немца), в нарушении языковой нормы – регулятора сочетаемости языковых единиц. Нередко выясняется, что речь, правильная с точки зрения языковой системы, оказывается неправильной с позиций нормы, т.е. «так нельзя сказать» (нельзя сказать «покупил», «я есть Киттэль»). Нарушения могут наблюдаться на уровне узуса – связи формы речи и речевой ситуации, проявляющейся в выборе стиля (*Не передадите ли плату, положенную за проезд?* – речь иностранца в троллейбусе; *Место свободно? Вы уже нажрались?* – в студенческой столовой).

Интерференция может быть **межъязыковой**, возникающей по причине существования различий в системе родного и неродного языка на уровне значения и употребления (*Девочке было очень трудно, ведь дедушка и бабушка не в жизни* – ошибочная калька с немецкого языка), и **внутриязыковой**, характерной для билингвов,

имеющих достаточный опыт в применении языка, столкнувшихся, однако, с ситуацией, когда ранее сформированные и более прочные навыки интерферируются с новыми, что приводит к ошибкам (*случилось происшествие, случился пожар → возник пожар → возникло происшествие* ← неправильно).

Выделяется также **комбинаторный тип билингвизма** [В. Нечаева], 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 и нередко сознательно формируется с помощью **билингвального типа обучения** иностранным языкам, при котором в качестве предмета обучения используется перестройка речевых механизмов человека и формирование механизма спонтанного переключения с одного языка на другой.

Разрабатывать программы, учебные материалы для билингвов помогает учет и иных классификаций двуязычия: **билингвизм контактный** (наблюдаемый при поддержании билингвом связей с носителями языка) – **неконтактный** (при отсутствии такой связи); **автономный** (при котором языки усваиваются без соотнесения между собой) – **параллельный** (при параллельном – овладение одним языком происходит с опорой на овладение другим языком).

Билингвизм и культура. Ученые, создающие и уточняющие теории обучения языкам, давно отказались от изучения языка *релятивно*, т.е. исходя из системы единиц каждого уровня, и уже не один десяток лет изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. Давно признанными считаются аналогии между языком и этикетом; концепция тождества последних предложена К. Паком, назвавшим этикет «**беззвучным языком**».

Невербальный язык в некоторых случаях не несет коммуникативной нагрузки, лишь указывая на принадлежность или непринадлежность субъекта к определенной этнокультуре (сравните: *при счете русские загибают пальцы в кулак, а европейцы разгибают пальцы кулака*). Такого рода формы справедливо назвать **слабо информативными**. Им противопоставляется **коммуникативное невербальное поведение**, благодаря которому адресат получает вполне конкретную информацию, если готов к ее расшифровке. К такого рода коммуникативному поведению относят [Е.М. Верещагин] обычаи и традиционные нормы поведения (ритуалы рождения, свадьбы и др.). Так, в Индии при встрече принято вешать на шею гирлянду, в Европе – дарить цветы, причем в Западной Европе – только женщинам. Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, а японец – на нос. Японец, рассказывая о постигшем несчастье, не делает скорбного вида, может даже улыбаться, чтобы «не расстроить слушающего», в европейских странах это могут признать кощунственным. Звук «ш–ш–ш» в обиходе русских – призыв к тишине, в США – неодобрение выступающего и т.д., т.е. невербальное поведение может быть не только коммуникативным, но и **коммуникативно-запрещающим**.

Обычно «чужая» культура расценивается как «неестественная», «плохая», хотя в действительности является просто непривычной. С ней нужно знакомиться, тем более что ряд обычаев, традиций постоянно используются в повседневной жизни, приемы повседневного коммуникативного (невербального) поведения иногда называют рутинными. Обучение билингва коммуникативным жестам может протекать тройко: обучающийся подражает образцу, либо пользуется указаниями, либо строгими рекомендациями и запретами. В целом правильное коммуникативное поведение включает в себя ряд компонентов: правильность речи, правильность невербального поведения, правильность содержания сообщений (социальные страноведческие знания).

В характеристике двуязычия небезынтересен динамический аспект «смены» языка и приближение системы культурных компонентов одного этноса к культуре другого этноса, который именуют **аккультурацией** (иногда – деэтнизацией).

Усвоение иной культуры в процессе овладения новым языком начинается со слабой, или начальной, аккультурации, которая характеризуется наличием **адаптации** – процесса приспособления индивида к условиям новой социальной среды, когда примиряются «конфликтующие нормы»; соединяются исконные и «чужие» компоненты культуры. Адаптации соответствует субординативный билингвизм.

Средняя, или продвинутая, аккультурация единой картины не дает: в одном и том же случае, применительно к одной и той же ситуации в поведении билингва адаптация то наблюдается, то нет.

Наконец, полная, или конечная, аккультурация, которой соответствует координативный билингвизм, означает, что индивид ведет себя правильно в культуре как родного, так и неродного языка. Обычно следствием полной аккультурации становится **ассимиляция** – утрата осознания особой этнической принадлежности, «растворение» в новой культуре (как правило, это характерно для третьего поколения иммигрантов).

Тема 2. Русский язык как неродной: основные понятия и характеристики

Термин **русский язык как неродной** многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России; с другой – учебный предмет как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет:

1) система русского языка как предмета изучения: владение на основе знаний фонетическими особенностями, словарным составом, грамматическим строем русского языка, владение навыками и умениями свободного пользования языком в его устной и письменной формах;

2) общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная с развитием всех сторон личности учащегося;

3) идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Специфика обучения русскому языку как неродному, по сравнению с усвоением родного языка, заключается в ряде причин. Родным языком (**родной язык** – *язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим взрослым*; он учится первым, наиболее часто используется, с ним человек лучше всего себя идентифицирует) человек владеет задолго до поступления в школу. При этом нормальное языковое развитие ребенка проходит через ряд этапов: в **3 месяца** он произносит в лепете отдельные слоги; в **3 – 6 месяцев** звуками привлекает к себе внимание, обменивается вокализациями со взрослыми, реагирует на запреты; в **1 год** у ребенка устанавливается система гласных, растет число произносимых согласных, оформляются первые слова; к **1,5 годам** он понимает около 200 слов и произносит 10 – 20 слов; начинает составлять двухсловные предложения; в **2 – 3 года** словарь восприятия составляет более 1000 слов, а активный словарь – 500 слов (включая предлоги, союзы, местоимения; синонимы, антонимы и др.), средняя длина предложений составляет 3 – 5 слов; в **3 – 4 года** ребенок отвечает на вопросы, понимает, о чем идет речь в разговоре, представляет себе, что происходит там, где его нет (вне контекста), использует средства связности (*потому что, но*), понимает до 1,5 тысячи слов; к **6 годам** – активный словарь резко вырастает до 4 и более тысяч слов, все звуки произносятся четко и правильно, ребенок начинает читать и

писать, умеет пересказывать, пользоваться словами для выражения эмоций, согласия / несогласия, способен обсуждать события (по мнению исследователей, к этому возрасту родной язык усваивается на 50 % [Протасова 2005: 22]); в **начальной школе** письменная основа речи формирует новый взгляд на систему родного языка, интенсивное чтение развивает пассивный словарный запас, учебные дисциплины способствуют усвоению терминологии, ребенок учится стилям речи, овладевает различными типами пересказа, изложения, формулировок.

Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л.С. Выготский определил как путь «снизу вверх», т.е. путь неосознанный, ненамеренный.

Для изучения иностранного, неродного языка наиболее типичен путь «сверху – вниз», путь сознательный и намеренный, когда ребенку сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил, инструкций, предусматривается выполнение специальных упражнений, которые обеспечивают закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

Несмотря на то, что психологи определяют возраст от **1,5 до 5 лет** (возраст импринтинга, от англ. *imprint* – *запечатлевать*) как благоприятный для изучения нового, неродного языка, большинство исследователей детской речи полагают, что сознательный путь овладения языком – на основе уже имеющегося к 5 – 6 годам опыта владения родным языком – предпочтителен.

Большинство нерусский детей по-настоящему начинают усваивать русский язык в стенах школы либо дошкольного учреждения, попадают в условия **учебного двуязычия** (билингвизма), когда им параллельно дается знание двух языков – русского и родного (в полиэтнических школах или школах с этнокультурным компонентом обучения). Более успешно учатся дети, которые воспитаны в обстановке «удачного», «счастливого», «элитарного» двуязычия, т.е. в интеллектуально развитых семьях с высоким или средним социально-экономическим статусом. Вместе с тем речевое развитие билингва имеет свои особенности. Такие дети в среднем начинают говорить позже [Протасова: 8]. Если в семье не выдерживается принцип «одно лицо – один язык», то дети не могут самостоятельно установить особенности употребления слов нового, неродного языка. Их словарный запас по каждому из языков в среднем меньше, чем у сверстников-монолингвов.

В **2,5 – 3,5 года** дети могут избегать «активного» общения на новом языке, положительный прогресс в этом зависит от взаимной симпатии детей друг к другу; при этом отмечено, что в паре доминирует язык более активного партнера: взаимодействие в детском возрасте в основном тактильно, подражательно. Из лексики усваиваются названия частей тела, одежды, продуктов питания, мебели. В первых ролевых играх воспроизводятся и сопровождаются репликами ситуации прогулки, кормления, укладывания (кукол, игрушек), поэтому специальные занятия по русскому языку целесообразно для этого возраста строить в виде игр-бесед. В **3,5 – 4,5 года** появляется осознание образа языка как средства общения между определенными людьми (*так говорит мама, она говорит как воспитательница*), т.е. на каком известном им языке говорят; способны на слух определить особенности речи говорящего. В обучающих играх короткие фразы совмещают с физическими действиями, что служит средством координации речи; спонтанно заучиваются фрагменты стихов, сказок. На «слабом» языке, каким для билингва пока является русский, маленький ученик способен построить фразу в несколько слов. В возрасте от **4,5 до 5,5 лет** билингвы усваивают достаточное количество слов для построения пяти-, шестисловных фраз. Опыт пребывания в двуязычном коллективе помогает им с пониманием относиться к трудностям в общении и находить пути их преодоления, они могут объяснить, перевести другому что-то непонятное. Грамматика нового языка в этом возрасте подстраивается под грамматику родного, в речи отмечается обобщение, упрощение или смешение вариантов. Очевидно желание рассказать о своих переживаниях (*Боюсь: моя кукла устала* и т.д.), поделиться знаниями о мире, охарактеризовать событие. Возраст в **5,5 – 6,5 лет** в языковом плане

имеет следующие черты: билингв понимает повседневную речь воспитателя, интересуется буквами, звуками, пытается подражать письму, способен различать род существительных, готов к сопоставлению, к построению длинных рассказов. В 6,5 – 7,5 лет – при ступенчатом обучении новому языку – билингв бегло говорит на любые темы, адекватно реагирует на просьбы, замечания; повседневная лексика им активно усвоена; доминирует образ устного слова, в связи с чем окончания и другие грамматические формы могут быть неверными. Поэтому необходимы такие письменные задания, которые по характеру тождественны упражнениям по русскому языку как иностранному: недостаточно дать инфинитив глагола – следует дать всю парадигму спряжения либо показать все формы степеней сравнения и т.д. Лексическая работа ведется с учетом типичного контекста, валентности слова, поскольку это путь к нормативному и правильному построению высказывания. В отборе тематики учебного материала учитывается перспектива знакомства ребенка с внешним миром. Опережающее обучение грамоте на родном языке позволяет быстрее научиться читать и писать по-русски.

Второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия. Существует несколько видов такого взаимодействия, различающихся между собой:

- субъектами взаимодействия (взрослые – дети, говорящие на разных языках);
- объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);
- предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);
- ситуациями коммуникации (ситуации повседневной, учебной жизни);
- целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т.д.);
- речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т.д.

Общением на неродном языке можно овладеть более эффективно при условии, что **обучение** носит характер **сотрудничества**, адекватно возрасту обучающихся; учебный материал, его формальные и прагматические характеристики практико-ориентированы и приспособлены к нуждам обучающихся; применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придается ситуативному и визуальному контексту коммуникации.

Вместе с тем важно в обучении русскому языку как неродному достичь по возможности **сбалансированного двуязычия**. Недостаточный доступ к неродному языку порождает, в свою очередь, систему кризисов в овладении речью: первый кризис может проявиться при поступлении в школу, когда авторитет учителя и язык школьного обучения начинают играть существенную роль, а речь актуализируется через письменную форму выражения; второй кризис возможен в 12 – 14 лет, когда происходит осознание своей независимости и подросток решает сам, что для него важнее (в том числе – какой из языков); третий кризис может проявиться при вступлении во взрослую, самостоятельную жизнь, когда языковые приоритеты начинают определяться профессиональными интересами.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель / обучающий и ученик / обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала и ориентиров (правил, инструкций) для оперирования им;
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Для решения педагогических задач преподавателю необходимы: а) **методические знания** (система ориентиров, лежащая в основе его обучающих действий, и факторов: общепедагогических, психологических, этнопсихологических, физиологических, лингвистических и т.д., позволяющих педагогу принять в каждом конкретном случае оптимальное решение); б) **умение** выбрать нужные методические решения; в) **умение** реализовать эти решения на практике.

Сказанное выше свидетельствует о том, что качество управления процессом обучения русскому языку как неродному базируется не только на принципах и закономерностях методики обучения неродному языку, но и на основных положениях смежных с ней наук.

Тема 3. Общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному

Будучи частной дидактикой, методика преподавания русского языка как неродного опирается в своем развитии на базисную науку – **педагогическую**, исследующую закономерности формирования личности в процессе образования. Положения педагогики служат исходными для решения важнейших вопросов построения системы обучения неродному языку: вопроса о **целях** обучения, **содержании** и процессе обучения, **методах** и организационных **формах** обучения. В свою очередь через методику преподавания русского языка как неродного конкретизируются и реализуются в практике общетеоретические положения дидактики.

Так, ведущим компонентом системы обучения, оказывающим влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения, является **цель** обучения – заранее планируемый результат деятельности. Вслед за Л.В. Щербой принято выделять три цели обучения русскому языку как иностранному, как неродному:

– **практическую** – определяет конечные требования к уровню владения языком, отражает общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются с ориентацией на коммуникацию – практическое овладение неродным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели определяются как ко всему курсу обучения, так и к отдельному этапу, уроку. Разрабатывается таким образом **иерархия целей**, которая направляет процесс обучения, способствует планомерному и последовательному овладению новым языком. На любом уровне каждая цель может быть детализирована в виде **задач обучения** – детального описания того, какими навыками и умениями должны овладеть учащиеся, чтобы эффективно пользоваться изучаемым языком как новым средством общения. Практические цели должны быть реальными, а их достижение возможным в конкретных условиях;

– **образовательную** (общеобразовательную) – предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности;

– **воспитательную** – связывается с развитием всех сторон личности учащегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера. Воспитательные цели отражают общую гуманистическую направленность обучения и реализуются как в процессе коллективного взаимодействия учащихся, так и в педагогическом общении преподавателя и обучающихся.

Цели и их иерархия определяют в свою очередь **содержание обучения** – иными словами, совокупность того, что должен освоить учащийся в период обучения неродному языку, а именно: педагогически адаптированную систему языковых, лингвокультурных и социокультурных знаний, коммуникативно-речевых навыков, умений, компетенций.

Система взаимодействия преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи обучения и общего развития учащихся, называется в дидактике **процессом обучения**. В обучении русскому языку как неродному основные функции преподавателя реализуются в ходе **урока** – ключевой организационной единицы процесса обучения – и во внеаудиторной работе. При этом педагог ищет оптимальные пути и способы соотношения индивидуального и коллективного в обучении, активизирует учащихся в их познавательно-практической деятельности на изучаемом языке, предусматривает выполнение ими разнообразных тренировочных и творческих заданий, которые ставят учащихся перед необходимостью совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному общению: респонсивные, ситуативные, репродуктивные, описательные, композиционные, инициативные упражнения [Скалкин 1983].

Педагогикой обосновывается применение в обучении, в том числе русскому языку как неродному, ряда методов: **методов преподавания** (показ, объяснение, организация тренировки, практика, коррекция, оценка) и **методов учения** (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль).

Определяющими для методики обучения неродному языку являются **общедидактические принципы обучения** (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке. Так, **принцип системности** и **последовательности** проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому. Вместе с тем получили обоснование и разработку **специальные методические принципы**, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других. К примеру:

– **принцип коммуникативности и функциональности** означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы;

– **принцип концентрической организации материала** предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым (например, при введении винительного падежа целесообразно усвоить винительный падеж неодушевленного объекта мужского рода: *читать текст*, он совпадает по форме с именительным падежом; затем перейти к винительному падежу неодушевленного объекта женского рода: *читать книгу*, после этого ввести винительный падеж одушевленного объекта: *Я вижу сестру, Я знаю Анну*);

– **принцип учета родного языка** свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт учащихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично либо не совпадать. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления. Явное или латентное, скрытое сопоставление в таком случае необходимо,

поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание на «новом» языке строится по модели родного языка или языка-посредника;

– **принцип минимизации** ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Минимум учебного материала представляет собой функциональную систему, адекватно отражающую систему языка в целом;

– **принцип комплексности и дифференцированности** реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

Тема 4. Психологические основы обучения русскому языку как неродному

Науками, из которых методика преподавания русского языка как иностранного черпает сведения об особенностях усвоения языка, о характере формирования знаний, навыков и умений, об индивидуально-психологической специфике учащихся, являются **психология, педагогическая психология**, в частности **психология воспитания**, научно-прикладные задачи которых связаны с исследованием процесса формирования общественно значимых качеств личности, основ нравственности; **психология обучения**: центральное место в ней занимает изучение процесса усвоения знаний, формирование навыков и умений. **Социальная психология** и ее отрасли (**психология наций, психология семьи, коллектива**) изучают явления психики, существующие только в группе людей или у личности в группе: психологическая совместимость, коммуникативные способности, связанные с потребностью в общении, с наличием установки на общение, самочувствием в общении. **Экспериментальная психология** обогащает методику сведениями об объеме памяти, закономерностях произвольного, произвольного запоминания, особенностях восприятия и т.д. **Психосемантика** исследует различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, вербальные формы и т. д.). **Психология личности** и ее разделы (**возрастная психология, дифференциальная психология, дефектопсихология**) используются в методике при обосновании приемов индивидуализации обучения и построения различных моделей обучения, в том числе с учетом возрастных особенностей учащихся. **Этнопсихологией** изучается национально обусловленный характер психики.

Так, установлено, что уникальность психики японцев определяется исторической изоляцией, перенаселенностью Японии. Японцы, сконцентрированные массовыми агломерациями в крупных городах, выработали сложные социально-психологические навыки, которые привели к возникновению феномена под названием «общество-паутина». Это социум, в котором все его члены жестко взаимосвязаны строгой иерархией моральных и социальных обязанностей как по вертикали, так и по горизонтали. Этнопсихологические особенности японцев не позволяют им первыми начинать разговор, торопиться с принятием решений, которые обсуждаются коллегиально и, как правило, отсроченно. В обучении, в том числе языкам, японцы ценят нравственные, эстетические основы, к примеру, сюжетным текстам предпочитают описания природы, исторических мест.

Для представителей Юго-Восточной Азии характерно нелинейное мышление (линейное мышление связано с «быстрым» принятием решений) и «круговой путь» принятия решения после тщательного взвешивания.

Психология дает методике ценнейшие сведения о **памяти**, которая является одним из необходимых условий усвоения языка, психологического и личностного развития человека. Память, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, **запоминания** и воспроизведения, с другой – **забывания**. Замечено, что забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала, и если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается 25% информации. Запоминание окажется успешным при условии включения нового материала в систему уже осмысленных связей, а также если человек ставит перед собой задачу запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание) и использует для этого такие способы, как составление плана, группировка материала.

В обучении неродному языку важно развивать и применять различные виды памяти. В зависимости от того, что и каким образом запоминается и воспроизводится, различают память **моторную** (память на движения и действия), **образную** (память на зрительные и слуховые образы), **словесно-логическую** (память на мысли), **эмоциональную** (память на чувства). В обучении нужно постоянно использовать виды памяти по срокам их действия: **мгновенную** (действует в момент восприятия информации), **кратковременную** (информация объемом 7 плюс/минус 2 единицы удерживается в течение 30 секунд), **оперативную** (способна хранить информацию, пока не решена поставленная задача; действует при наличии установки на запоминание от нескольких минут до нескольких дней), **долговременную** (характеризуется большим объемом, способна в течение многих лет, всей жизни человека сохранять, к примеру, не столько точную последовательность слов в фразе, сколько ее смысл либо осмысленную интерпретацию), **генетическую** (передает из поколения в поколение опыт, эмоции, ассоциации).

Психология предоставляет преподавателю неродного языка информацию об индивидуально-личностных особенностях учащихся, что позволяет относить последних к **коммуникативному типу** (экстраверты, легко вступающие в общение, склонные к групповым занятиям, работе в коллективе, с удовольствием участвующие в ролевых играх, умеющие использовать в обучении языку языковую догадку, прогнозирование) или **некоммуникативному типу** (интроверты, склонные к анализу языкового материала, сознательному заучиванию правил, неохотно вступающие в общение, в том числе из-за боязни сделать ошибку, отдающие предпочтение чтению, выполнению письменных заданий, объяснению, нежели речевой практике).

Возрастная психология и богатый спектр ее разделов – от **детской психологии** до **психологии старости** (геронтопсихологии), изучая возрастные особенности психических процессов, усвоения знаний, возрастные факторы развития личности, – помогают в методике обучения неродному языку определить содержание, методы, приемы работы с учетом возраста учащихся. Ее рекомендации используются в организации обучения языкам лиц так называемого третьего возраста в Японии. Исследования, выполняемые в рамках этой науки, свидетельствуют о том, что вербальные функции человека прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40 – 45 лет. Д. Пельц, Ф. Эндрюс обнаружили пики высших достижений интеллекта в 47 и более лет.

Что касается процесса речевого общения взрослого и ребенка на неродном языке, то психологами предлагается такая последовательность включения ребенка в речевое взаимодействие: этап слушания и привыкания, затем понимания и спонтанного повторения, далее этап повторения слова в повторяющейся ситуации (обобщение употребления слова), повторение за образцом взрослого в вопросно-ответной форме, самостоятельное повторение, слова, словосочетания, их варьирование и комбинирование, подбор формы слова, самостоятельное построение предложений. Таким образом, развитие общения происходит у детей в результате обобщения, опробования, проверки выделенных ребенком закономерностей коммуникации. Установлено, что дети редко ошибаются при назывании цвета, поскольку это содержание обучения является легко представляемым и

сопоставимым с родным языком. Им легче отвечать на альтернативные вопросы, придумывать синонимы, антонимы, варианты слов с уменьшительными или увеличительными суффиксами и т.д.

Относительно новой научной дисциплиной, с точки зрения возрастающего к ней интереса, является **психолингвистика**. Ее оформление в самостоятельную науку в России связано с именами А.А. Леонтьева [Психолингвистика 1967], А.Р. Лурия, И.А. Зимней и др. Для методики важны воззрения российских и зарубежных ученых [Ч. Осгуд, Дж. Миллер] на сложную природу взаимоотношений языка и сознания, речи и мышления. Известно, что органом мышления считается головной мозг. Левое полушарие, речевое, отвечает за речь, ее связность, абстрактное, логическое мышление, понимание абстрактной лексики, оно управляет правой рукой. Это словесное полушарие всегда доминирующее. Оно «обеспечивает» энергичность, восторженность, оптимизм личности. Правое полушарие связано с наглядно-образным мышлением, с предметным значением слов. Это полушарие несловесное, отвечает за пространственное восприятие, управляет жестами. Оно – источник интуиции, позволяет различать голоса людей, пол говорящих, мелодику, ритм, ударения в словах и предложениях; «пессимистично». Эти данные играют роль в определении типа личности учащегося и влияют на эффективность процесса овладения неродным языком. Помимо рассмотренных выше типов – интровертивного и экстравертивного, выделяются по характерному способу построения умозаключений **дедуктивный** (от общего к частному) и **индуктивный** (от частного к общему) типы; **инертный** (для него характерно использование сознательного подхода к обучению, произвольное внимание, анализ материала) и **лабильный** типы (соотносятся с интуитивно-чувственным способом мышления, неосознанностью, использованием произвольного внимания, целостным восприятием материала). Данные психолингвистики позволяют, таким образом, научно решать вопрос о когнитивных стилях овладения неродным языком.

Тема 5. Лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку

Социология представляет собой науку об обществе как целостной системе. Экономическое и социальное развитие общества во многом определяет как развитие языка, так и **мотивы** его изучения. В качестве ведущих причин для изучения современных языков как новых стало повышение свободы передвижения населения, развитие идей толерантности, взаимопонимания и сотрудничества, тенденций к преодолению предрассудков и дискриминации. Советом Европы активно разрабатывается **концепция многоязычия**. Ее суть состоит не в декларированном знании нескольких языков, а в увеличении числа языков, предлагаемых для изучения, в поощрении возможности изучать несколько языков, ограничивая господствующую роль английского языка в международном общении. При этом важно, чтобы индивид не «хранил» новые языки и культуры обособленно друг от друга, а формировал многоязычную коммуникативную компетенцию, в чем ему оказывает помощь система формального и неформального образования.

Вместе с тем, поводом и прямой причиной выбора того или иного языка для изучения остаются: распространенность языка в мире; желание приобщиться к ценной мировой сообществом культуре, в том числе художественной; лингвоэстетическая ценность языка; возможность его применения в практической деятельности; представления о «легкости – трудности» языка.

Что касается последней позиции выбора, то следует отметить, что экспертами в области описания языков выстраиваются шкалы, располагающие языки по степени сложности. Первое место в одной из таких шкал принадлежит испанскому и итальянскому языкам как наиболее простым в усвоении, второе – английскому, французскому, немецкому языкам, на третьем месте русский язык в одном ряду с венгерским, турецким, ивритом; наконец, четвертое место отдано арабскому и иероглифическим языкам (существуют и другие языковые иерархии, к примеру, известного шведского полиглота Эрика Гуннемарка, с позиции восприятия иностранных языков носителем шведского языка [Искусство изучать языки 2002]).

Отметим, что данные социологии используются в методике опосредованно, в частности через **социолингвистику**, изучающую комплекс проблем: например, механизм воздействия социальных факторов на язык, роль, которую язык играет в жизни общества, особенности языковой культуры. Социолингвистика исследует кроме прочего причины потери, порчи, изменения одного языка под влиянием другого (**аттриция**) на индивидуальном и социальном уровнях. Установлено, что причинами «искажений» в родном языке могут стать:

- недостаточный объем памяти говорящих; роль и функции родного и неродного языков в обществе, их социальный статус;
- степень цивилизации или аккультурации языков: использование их в СМИ, применимость в образовании, бизнесе, возможность извлекать «выгоду» из знания языка;
- оторванность говорящего от исходной языковой среды;
- культурный престиж или дефицит использования языка в международном масштабе и т.д.

Перечислим некоторые ошибки, отражающие тенденции к потере родного языка: а) лексические замены (*удачный человек*); б) расширения (*Мы гуляли в деревье. Деревья* начинают означать *лес, парк, сад* и т.д.); в) сужение (употребление слова *друг* вместо *подруга* в случае, если под последним словом понимается «женщина в гражданском браке»); г) обобщения (*У книги много страницы я читаю. Перенос выражения принадлежности У меня на пассивные конструкции*); д) упрощения (*Чем бы дитя ни плакало*); е) ложный отказ от исключений (*Я шела* вм. *Я шла*); ж) структурные перестановки (*Это я, кто пришла первым*) и др. [Протасова: 89 – 90].

Обучение неродному языку не может не интересовать исследование **гендерной** стороны **русской речи**. Таких работ немного, но, к примеру, Е.А. Земская отмечает, что различия между мужской и женской речью проявляются на фонетическом уровне при выражении эмоции в растягивании гласных – у женщин, в удвоении согласных – у мужчин (*а да-а-вай! – д-давай!*); в обилии в женской речи уменьшительно-ласкательных имен и прилагательных в уменьшительной форме.

Смысловой «универсум» современного русского языка также во многом формируется под воздействием не только самосознания (ментальности) русских, но и социальных факторов. Исследования свидетельствуют о преобладании в речевом узусе 4-х тенденций: выражение эмоциональности, антирациональности, склонности к пассивности и фатализму, любви к морали [А. Вежбицкая]. Так, если в английском языке эмоции чаще передаются прилагательными, то в русском языке – глаголами (*тосковать* и т.д.); иррациональность выражается в широком использовании безличных конструкций (*его знобит, стучат*), частицы *авось* и т.д.; русский язык богаче выражает моральные суждения (*благородный, прекрасный* и т.д.).

Обширные исследования в этих областях позволяют прийти к ряду выводов, которые важны для обучения неродным языкам. К примеру, выводу о том, что культурные особенности конкретного языка связаны не столько с общечеловеческими свойствами, сколько с особенностями жизни того или иного народа. Так, слово *солнце* для среднеазиатских народов имеет отрицательные коннотации (в отличие от русского *солнышко*), а слово *луна* как символ прохлады заключает в себе позитивный смысл –

«нечто милое, красивое» (недаром женщины в среднеазиатской поэзии *луноликые, луноподобные*). Казахские дети, инсценируя на уроке русского языка басню И.А. Крылова «Волк и ягненок», пожелали играть роль волка, так как волк – исконно положительный символ у тюркских народов. Культурные синонимы, имеющие коннотации (*эсквайр – помещик, самурай – рыцарь*), формы и средства выражения речевого этикета (*you – вы* в английском и целая система языковых единиц и грамматических форм обращения в японском, корейском языках: официальное, разговорное, нейтральное, мужское среди знакомых, женское просторечное, книжное и т.д.), культурные коннотации, безэквивалентная лексика – явления, описание и систематизация которых с позиции лингвокультурологии позволяет осознанно формировать **межкультурную компетенцию** изучающего неродной язык с точки зрения культурного контекста этого языка и на основе сравнения родной и неродной культур.

Социологию, социолингвистику, лингвокультурологию и методику обучения неродному языку объединяет одна из насущных проблем современного социума – проблема **аккультурации личности** – процесса усвоения личностью, выросшей в одной культуре, компонентов другой культуры, **субкультуры** (*совокупность норм, ценностей, стереотипов отдельных возрастных и социальных слоев населения, неформальных объединений и движений*), **картины мира** (*совокупность знаний и мнений субъекта о реальной и мыслимой действительности, формируемой с помощью конкретного языка и средств языковой номинации*), **прецедентных текстов** (*цитаты, ссылки, аллюзии и т.д.*), понятны всем носителям данного языка и культуры; «прецедентность» текста указывает на то, что он входит в речевую практику, в «список» текстов, характерных для литературного фона «среднего» носителя данного языка, и к нему регулярно обращаются в прямой или косвенной форме [Ю.Н. Караулов].

Снисходительное отношение общества и государства к проблеме аккультурации новых соотечественников может стать причиной этнопсихологического разрыва между людьми, проживающими в одной стране.

Коммуникативная адаптация людей в новом обществе не всегда свидетельство духовной и моральной адаптации в новой культуре. Лингводидактическое решение этого вопроса состоит в разработке методики языковой подготовки детей и взрослых на основе лингвокультуроведческого подхода к проблеме языковой социализации новых соотечественников.

Лингвистика, представляя собой базовую для методики преподавания неродного языка науку, исследует общие законы строения и функционирования человеческого языка. Лингвистическое содержание обучения неродному языку воплощается в аспектах языка (фонетике, графике и орфографии, лексике, грамматике), в структурах и жанрах речи (устный диалог, устный и письменный монолог, дискурс).

В современной лингвистике получили самостоятельный статус различные направления, представляющие для методики особый интерес. **Коммуникативная лингвистика** рассматривает в качестве единицы коммуникации **речевые акты** (*речевое действие, обладающее следующими характеристиками: целенаправленность, регулируемость правилами речевого поведения, адресность, протекание в определенной речевой ситуации*). Прагматическую сторону речевого акта, формирующую модальную рамку высказывания, составляют такие компоненты: 1) **речевая интенция** (*намерение говорящего выразить определенный, коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств*; бывают **репликообразующими**, т.е. приводящими к коммуникативному результату с помощью одного высказывания: *обещания, благодарности, извинения*, либо **текстообразующими**, приводящими к результату с помощью ряда высказываний в диалоге-побуждении, споре или в монологе-рассуждении, описании); 2) **цель** высказывания; 3) **участники** речевого акта; 4) **обстановка** общения. Для методики, обучающей речевому общению на неродном языке, важно деление речевых актов: 1) на

информативные; 2) побудительные; 3) модальные или акты-обязательства; 4) контакто-устанавливающие, обеспечивающие вступление, поддержание, прекращение речевого контакта, к ним относятся формулы социального этикета; 5) оценочные, выражающие эмоциональную реакцию на ситуацию или сообщение.

Коммуникативная лингвистика исследует коммуникативную значимость структурных элементов речевых актов (слов, словосочетаний, предложений), которая проявляется в **дискурсе** (дискурс – от фр. *discourse* речь – связный текст, т.е. если текст представляет собой преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, то дискурс – это различные виды актуализации текста, взятого в событийном плане; в дискурс включаются как вербальные, так и невербальные элементы).

Следующие идеи коммуникативной лингвистики считаются важными для методики:

- речевые акты рассматриваются в качестве единицы коммуникации и единицы обучения;
- в качестве критерия отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего, которая регулирует речевое поведение и содержательно организует его;
- овладение языком предполагает формирование у обучающегося коммуникативной компетенции;
- формирование коммуникативной компетенции происходит в тщательно отбираемых ситуациях общения, которые служат стимулом для возникновения речевого намерения и реализации речевого акта.

С методикой обучения неродному языку связаны: **контрастивная лингвистика**, которая изучает два языка и более, сравнивая их структуры, выявляя сходства и различия, **лингвистика текста** изучает закономерности построения связного текста и содержательные компоненты текста, обеспечивающие коммуникацию. Методически важным представляется описание разных жанров и типов текстов (повествование, описание, рассуждение) с выделением так называемых **построенных**, т.е. имеющих четкую композицию, и **непостроенных, адаптированных и неадаптированных**.

Современная методика преподавания языка – родного, неродного – использует богатый багаж **риторики** – науки об искусстве речи, красноречии, ораторском искусстве. Риторика обобщает опыт мастеров слова, устанавливает правила речевого поведения, определяет пути оптимизации речевого общения. Человеку, изучающему новый язык, важно иметь сведения о приемах формирования связной речи, технике речи, стилистических и риторических речевых средствах. Так, «неряшливость» дикции может спровоцировать «смысловой сдвиг», «сдвинутое восприятие» («под арку» – «подарку», «человек» – [чек], [д'эушка] понимается и как *девушка*, и как *дедушка*). Чтобы укрепить органы артикуляции, используют скороговорки, речь «с камушками» во рту. Интонация, мелодика речи, ее громкость, фразовая акцентуация и др. – это средства, с помощью которых передаются коммуникативные намерения. Часто этим средствам собеседник доверяет больше, чем словам. Абуль-Фарадже (XIII в.) писал: «Тот, кто разговаривает, постепенно понижая голос, несомненно, чем-то глубоко опечален; кто говорит слабым голосом – робок, как ягненок; тот, кто говорит пронзительно, несвязно, – глуп, как коза».

О совершенстве речи свидетельствует не только ее фонетическая и грамматическая правильность, корректность, но и лексическое богатство. Изучающий новый язык старается использовать и узнавать в речи синонимы, антонимы, паронимы, но редко обращает внимание на контекстную взаимозаменяемость этих средств («*Врача – пригласить, фельдшера – позвать*» [А. Чехов]: в данном случае синонимы используются в функции антонимов). Трудно говорить о совершенном владении языком, если обучающийся не знает и не встречал в речевой практике средства «расцветивания» речи, например, *хиазмы* – выражения, в которых вторая часть следует в обратном порядке. Принадлежащий Сократу хиазм «*Мы едим, чтобы жить, но не живем, чтобы есть*»

позволяет построить по этой же схеме другие яркие выражения. Интересны в речи оксюмороны как сочетание несочетаемого («*плохой хороший человек*», А. Чехов; «*люблю я пышное природы увядание*», А. Пушкин»), языковые парадоксы, каламбуры. Это и многое другое должно стать отсроченной, но не забытой перспективой изучающего новый язык.

Установлено, что до 55% всей устной смысловой информации может быть передано **паралингвистическими средствами** [А. Пиз]: интонацией, жестиком, мимикой. Изучением невербальных средств речевого общения занимается раздел языкознания – **паралингвистика**, а их смысловая нагрузка свидетельствует о необходимости владения этими средствами. Обучение паралингвистическим средствам предполагает ряд этапов:

- выбор частотных, употребительных невербальных средств общения в родном языке и их сопоставление с невербальными средствами неродного, нового языка;
- осознанная имитация невербальных средств изучаемого языка;
- активизация и использование в общении.

В **лингвокультурологии** и **паралингвистике** разработаны определенные стандарты телесных движений и нормы, которым они должны соответствовать. Среди этих норм: соответствие ситуации; умеренное, неотвлекающее разнообразие; физическая координация жестов, мимики, телесных движений; словесная координация последних, синхронизирование со словами, которые они подкрепляют; динамичность, спонтанность, естественность.

Некоторые невербальные средства общения, например, **дистанцию** общения нельзя не учитывать. А. Пиз выделяет в общении 4 пространственные зоны: 1) интимная (15 – 46 см) – для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родственники, близкие друзья; 2) личная (46 см – 1,2 м) – зона общения на дружеских встречах, официальных приемах; 3) социальная (1,2 – 3,6 м) – дистанция общения с посторонними людьми, с новыми служащими; 4) общественная (более 3,6 м) – дистанция общения с большой группой людей, с аудиторией.

Для методики интересен сопоставительный анализ невербальных средств в разных языках, тем более что традиции и обычаи в невербальном поведении часто не совпадают. Так, жест, которым русский сокрушенно демонстрирует пропажу или неудачу, у хорвата означает признак удовольствия и успеха. Если перед голландцем покрутить указательным пальцем у виска, то эффект будет противоположным: кто-то сказал очень остроумную фразу. Для представителей африканского менталитета смех – не признак веселья, а показатель замешательства. Европейцу не важно, какой рукой ему подают книгу: левой или правой. Представитель же Ближнего Востока, где левая рука считается нечистой, в таком случае не возьмет ни деньги, ни подарок и будет чувствовать себя оскорбленным.

В конце 1980-х гг. произошло смещение научных и практических интересов в область культуры. Новое направление в обучении языкам было обозначено как *культура – цель, язык – средство* в работах Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987), В.В. Воробьева «Лингвокультурология (теория и методы)» (1997), Е.И. Пассова «Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур» (2000).

Лингвокультурология – научная дисциплина синтезирующего типа, так как находится в кругу смежных наук: социалингвистики, этнолингвистики, психолингвистики, страноведения, культуроведения. Она выбрала в качестве объекта исследования взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. Общее направление лингвокультурологических исследований – человек как языковая личность, язык как система воплощения культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка, речевое поведение, речевой этикет, текст как важнейшая единица культуры.

Методика получила, таким образом, ориентиры, позволяющие строить **обучение как диалог культур**, через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей языка. С воспитательной целью методикой учитываются нравственные ориентиры в жизни народов, общества и существующие различия. Это важно для того, чтобы сформировать стойкую мотивацию к изучению нового языка и новой культуры в диалоге с родной.

Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку детей-билингвов

В отличие от взрослых, имеющих жизненный опыт адаптации к новым социокультурным условиям, у детей при обучении элементам культуры возникают определенные трудности. Но без знакомства с культурой невозможно усвоить тот словарь, который соответствует реальной речевой практике в стране нового языка.

Если понимать под «детским» овладением культурой не только чтение стихов, исполнение песен в национальных костюмах и т.д., но и усвоение способов рассуждения, видов человеческих взаимоотношений, способов проявления дружбы, симпатии, связанных с речевым поведением человека, то это требует специально организованной работы как среди детей, так и среди педагогов, воспитателей.

Элементы русской культуры следует органично включать в разнообразные традиционные мероприятия дошкольного и школьного учреждения, обогащая их коммуникативным и этнокультурным содержанием.

Усвоению нового языка, ценностей, бытовых установок помогают традиции, связанные с годовым циклом: национальные светские, конфессиональные праздники, обряды, демонстрирующие новую культуру (пение и игры в кругу, хороводе, рассказы об обычаях и рисование элементов рассказа, лепка, приготовление несложных блюд и т.д.).

Особое значение имеет разучивание стихотворений. Дело в том, что даже если в стихе не все понято, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения. Важно, чтобы подбор стихов, песен полнее соответствовал определенным повседневным ситуациям. Педагогическая уникальность стихов и песен состоит в том, что они стимулируют интерес к ритму, темпу, интонации, и особенно в случае, когда обучение соединяется с подвижной игрой, сопровождается музыкой, когда оно сюжетно.

Можно предложить такую последовательность работы с текстом: а) педагог, воспитатель читает текст, стихотворение, комментируя или переводя содержание; б) обучаемые повторяют хором и индивидуально; в) далее текст разыгрывается по ролям, сопровождается движениями; г) тексты записываются на карточку с картинкой, по ней угадывается, какой это текст, и пересказывается и т.д.

Сказки и театр (теневого, пальчиковый, кукольный, магнитный, рисованный) способствуют толерантному усвоению русской культуры.

Педагоги, воспитатели должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития детей. Они обязаны уметь анализировать потребности маленьких учеников, уровень сформированности их речи; иметь знания о каждой из взаимодействующих в обучении культур, уметь согласовывать свои действия с другими педагогами и родителями.

Раздел 2

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Тема 1. Подходы к обучению русскому языку как неродному

Тема 2. Методы обучения русскому языку как неродному

Тема 3. Содержание обучения русскому языку как неродному

Тема 4. Урок русского языка как неродного

Тема 5. Средства обучения русскому языку как неродному

Тема 1. Подходы к обучению русскому языку как неродному

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения [Вятютнев 1984]. В методике преподавания иностранных языков единая классификация подходов до сих пор не выработана. В отечественной методике принято рассматривать три компонента, определяющие подход к обучению: лингвистические, дидактические, психологические основы обучения, а также рассматривать подход в узком и широком смысле. Подход к обучению в узком смысле предполагает опору в обучении на один из ключевых компонентов системы обучения: лингвистический, дидактический или психологический. Подход к обучению в широком смысле означает, что стратегия, метод обучения опирается на совокупность базисных для методики наук.

К группе **лингвистических подходов** относят структурный (языковой), лексический, социокультурный подходы.

Обучение в рамках **структурного** подхода, который опирается на положения структурной лингвистики и бихевиористского направления в психологии, предполагает овладение рядом грамматических структур-образцов (словосочетаний, предложений), которые вводятся последовательно в зависимости от трудности их усвоения. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные, языковые упражнения. Обобщающие сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил, инструкций. Используются наглядные схемы и пояснения на родном языке учащихся. Структурный подход имеет как положительные стороны, так и недостатки. Благодаря этому подходу была выделена единица обучения – **грамматическая модель**, определена система грамматических моделей и варианты их употребления в речи. Вместе с тем оказалась недооцененной роль коммуникации: автоматизация речевых навыков часто сводится к заучиванию моделей-штампов, что не способствует свободному конструированию речи и речетворчеству.

Лексический подход базируется на приоритетной роли лексики в обучении неродному языку. Основное внимание при этом обращается на овладение лексикой во всем ее многообразии и сочетаемости, на формирование речевых навыков словоупотребления. Грамматике же не уделяется должного внимания, что влечет за собой большое количество ошибок в оформлении речи, к нарушению процесса коммуникации.

Социокультурный подход обуславливает такое построение обучения, при котором преподаватель акцентирует внимание на том, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, при этом культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц.

К группе **дидактических подходов** относятся индивидуальный или личностно-ориентированный, дедуктивный, индуктивный подходы. **Личностно-ориентированный** подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению неродным языком. Разработаны различные **учебные стратегии** – *действия и операции, используемые учащимися для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти и процессов пользования накопленной информацией*: группировка, структурирование, установление логических связей, использование образов, движений и т.д. Это стратегии, базирующиеся на механизмах памяти. К когнитивным стратегиям относятся приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительный анализ. Догадка о значении слов, использование синонимов, перифраза, невербальных средств общения – это **компенсаторные стратегии**. За рубежом у сторонников личностно-ориентированного подхода бытует нередко радикальное

понимание самостоятельности учащихся, вплоть до передачи им функций контроля за процессом обучения и его содержанием, что неприемлемо для российской школы, работающей по единым государственным стандартам и планам.

Дедуктивный подход в обучении неродному языку представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода и его модификаций: учащийся выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения. Подход экономен по времени, помогает эффективно преодолевать интерференцию. В отечественной методике дедуктивность – индуктивность считается приемом овладения языковым материалом, в основе которого лежат когнитивные процессы: анализ – дедукция, аналогия – индукция. **Индуктивный подход** предполагает путь от интуитивного употребления лексического или грамматического явления к пониманию формы, значения. Данный подход используется в аудиолингвальном методе: учащиеся работают по образцу, овладевают языковыми и речевыми средствами путем имитации, механического повтора. Такой подход характерен для овладения родным языком и используется в обучении детской аудитории новому языку.

Психологические подходы к овладению неродным языком включают **гештальт-стиль** или **глобальный подход**; **гуманистический**, **когнитивный подходы**, **бихевиоризм**. Бихевиоризм (зародился в конце XIX – начале XX в.) представляет обучение как операционально обусловленный процесс, в котором индивидум реагирует на стимул определенным поведением. Данный подход обеспечивал учащихся, педагогов детально разработанной программой изучения и преподавания предмета, в которой материал градуировался по степени сложности и изучался небольшими порциями. Процесс обучения строился с учетом индивидуальных особенностей учащихся, обеспечивая обратную связь, к примеру, через выполнение контрольных заданий, предусмотренных обучающей программой. Отрицательными чертами данного подхода явилось то, что он не учитывал принципа сознательности в обучении: обучение строилось на имитации, механическом выполнении действий. В целом бихевиористский подход оказал влияние на преподавание языков и способствовал появлению аудиолингвального метода в США, аудиовизуального – во Франции, ситуативного метода обучения – в Великобритании.

Гештальт-стиль представляет подход к обучению, основанный на положении гештальт-психологии, согласно которой поведение человека состоит из неких целостных единиц – «гештальтов». В соответствии с этим было предложено исследовать каждую поведенческую ситуацию целиком, не разбивая на составляющие. Так же, по мнению сторонников гештальт-стиля, должно строиться обучение языку: не следует вычленять языковые единицы, отдельные виды речевой деятельности; важно идти от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей. Изучение языка должно базироваться на материале нерасчлененных блоков: например, учащиеся сначала читают текст полностью, затем переходят к анализу его составляющих. Предпочтение при этом отдается парной, групповой работе, общению.

Гуманистический подход основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства, эмоции учащихся в процессе учения, воспитания, развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание, самопознание, способствуют учению. Данный подход менее распространен, он нашел свое выражение в методе «тихого обучения», методе общины. Например, ряд позиций метода «тихого обучения» [Gattegno 1972] может использоваться при обучении билингвов русскому языку как новому, неродному на дошкольной и школьной ступенях. Название метода отражает идею его автора о том, что обучение в тишине, в противовес постоянному повторению и воспроизведению за учителями, является приемом, который

способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении речевых задач. В обучении русскому языку как неродному можно опираться на следующие положения метода «тихого» обучения:

- в процессе овладения неродным/иностранным языком акцент смещается с обучения на учение, которое рассматривается как творческий процесс;
- отличительная черта – своеобразная роль педагога, который должен помогать учащимся, но оставаться эмоционально нейтральным в реакции как на учебные успехи, так и ошибки обучающихся;
- используются приемы, характерные для аудиолингвального и ситуативного методов, суть которых состоит в выполнении действий по образцу, имитации и самостоятельном воспроизведении высказывания;
- применяются различные опоры: картинки, предметы, таблицы, в том числе при обучении произношению;
- язык рассматривается в качестве «заменителя» физических действий, поэтому в обучении применяется симуляция учащимися всевозможных действий, которые сопровождаются речевыми высказываниями (с опорой на наглядный материал).

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в преподавании, на теорию социоконструктивизма. Будучи основанным на положениях когнитивной психологии, этот подход предполагает следующее: 1) развитие мышления – неотъемлемая составляющая процесса овладения языком; обучение не должно строиться лишь на восприятии и механическом заучивании единиц языка, речи, правил; 2) процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер: учащиеся должны общаться друг с другом так же, как и в реальной жизни; 3) в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности, путь познания, или **когнитивный стиль**; 4) основными когнитивными стилями следует считать: полевую независимость – полевую зависимость (в последнем случае, в отличие от полевой независимости, человек зависит от всей совокупности воспринимаемых фактов и не может среди них выделить нужный объект); **доминирующую роль** одного из **полушарий мозга** (установлено, что если доминирует левое полушарие, то человек имеет аналитический склад ума, тяготеет к дедуктивному способу изложения мысли; при доминировании правого полушария человек оперирует блоками информации, запоминает их целиком, предпочитает использовать наглядность); **рефлексивность** (предполагает сначала обдумывание, взвешивание, затем осуществление речевого поведения) – **импульсивность** (предполагает быстрые, необдуманные ответы); **визуальный и слуховой стили**. При планировании, организации и проведении учебного процесса преподаватель должен учитывать когнитивные стили и учебные стратегии, используемые учащимися. Когнитивный подход получил методическую реализацию в рамках сознательно-практического метода обучения [Б.В. Беляев].

К числу **интегрированных** подходов относится **коммуникативно-деятельностный** [С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя]. Он ориентирует занятие по языку на обучение общению. Суть данного подхода состоит в обосновании того, что обучение языку должно носить деятельностный характер, обучение должно осуществляться посредством речевой деятельности, в процессе которой решаются воображаемые или реальные задачи. Средством осуществления данной деятельности служит спонтанное общение на основе ролевых игр, проблемных ситуаций. Коммуникативно-деятельностный подход предполагает также:

- максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучающихся, их интересов;
- выбор в качестве объекта обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах: слушание, говорение, чтение, письмо, перевод;
- создание на занятиях и поддержание у обучающихся потребности в общении;

- усвоение в процессе общения коммуникативно и профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации;
- активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, использование коммуникативных стратегий, позволяющих передать содержание высказывания, в том числе при недостаточной сформированности языковой базы (стратегии уклонения, компенсаторные стратегии);
- использование разных способов общения: интерактивного, перцептивного (**перцепция – восприятие**), информационного;
- формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Новейшей интерпретацией личностно-деятельностного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению являются: в зарубежной методике – **центрированный на ученике подход**, в отечественной – **обучение в сотрудничестве** [Полат 2000].

Суть отечественного подхода сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся (педагог берет на себя роль организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся), акцентируется внимание на самостоятельном «добывании» учащимися информации (в том числе через Интернет), ее критическом осмыслении и усвоении. Обучение при данном подходе организуется в малых (3 – 4 человека) группах разного уровня языковой подготовки. При выполнении заданий учащиеся ставятся в такие условия, когда успех или неуспех одного человека отражается на работе всей группы и на ее общей оценке. Преимущества данного подхода очевидны: центр обучения смещается на учащегося, в процессе учения раскрывается его личностный потенциал, возникает реальная возможность выбора стратегий овладения неродным, новым языком, отвечающих индивидуальности ученика. Данный подход целесообразно использовать в классах языкового выравнивания, куда поступают дети новых соотечественников, владеющие русским языком в разной степени или не владеющие им совсем.

При работе с детьми-билингвами коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) **подход** предполагает овладение вербальными средствами общения в определенных видах деятельности. Для этого погружения в новую языковую среду недостаточно, необходимы специальные занятия, регулирующие процесс «складывания» речи, целенаправленно развивающие знания учащихся о языке.

Прогресс в новом языке, как уже указывалось, связан с особенностями личности, мотивацией, социальной компетентностью, особенностями установок коммуникантов. Для овладения новым языком требуются интенсивные человеческие, социальные контакты. Педагогу важно реагировать на меняющуюся ситуацию действительности, в простой и доступной восприятию форме опираться в обучении детей новому языку на известное, включать неизвестное в речевой контакт. Специальная настроенность на взаимопонимание, учет педагогом уровня знаний, навыков, умений детей, использование на уроке несложных высказываний, сопровождаемых многократными повторениями и демонстрацией, контекстно обусловленные реплики облегчают задачу ребенка по построению гипотез об обустройстве нового для них языка, практическую перепроверку гипотез, генерализацию (обобщение) коммуникативных ситуаций и самостоятельное употребление освоенного.

Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в обучении детей русскому языку как неродному связан с использованием **игрового общения**. **Игра** предоставляет возможность бесконечного варьирования ситуаций реальной коммуникации в воображаемом плане и «провоцировать», вызывать порождение высказываний определенной структуры. С психолого-педагогической точки зрения игровое общение между обучающимися детьми, не имеющими общего языка, проходит те же этапы, что и любая другая игра. Первые контакты состоят в прикосновениях к

предметам, в повторении действий других. Следующий этап – присоединение вокализаций, а затем отдельных слов к действиям. Цикличность игровых действий позволяет повторять и закреплять их вербальное сопровождение. Когда дети переходят к **объектно-ориентированным играм**, то вокруг включенных в игровой контекст объектов, которым даются наименования, организуются действия, которые описываются участниками игры словесно. При этом роль и речь педагога, воспитателя важны для налаживания контакта между детьми, для выбора языка общения, для объяснения задач игры. **Педагогический потенциал игры** для детей с разными языками состоит в том, чтобы при обучении новому языку использовались те типы **спонтанных игр**, которые в действительности происходят между детьми и ведут к усвоению речи.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению детей-билингвов русскому языку как новому, неродному требует соблюдение ряда принципов:

- обучение должно представлять собой коммуникативное взаимодействие детей и взрослых друг с другом и между собой – даже в отсутствие полноценного общего языка;
- в процессе обучения должно происходить взаимное культурное «обогащение» учащихся;
- учебный процесс должен быть максимально ориентирован на события реальной жизни, естествен, с этой целью используются в качестве материала ситуации реального общения;
- педагогический коллектив должен объединять установка на максимальное использование русской речи на уроке и готовность к организации занятий как межкультурного контакта учащихся.

Тема 2. Методы обучения русскому языку как неродному

Метод преподавания является одной из базовых категорий методики. В общедидактическом смысле понятие *метод* включает в себя способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. В таком понимании методы могут быть универсальными, применимыми к преподаванию разных дисциплин, хотя и имеют в каждой дисциплине свое конкретное воплощение. Для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении. В зависимости от самостоятельности учебных действий, выполняемых учащимися, различают **активные** и **пассивные методы**; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как неродному ориентирует педагога на использование системы методов, в основе которых лежит деятельностный тип обучения. Это 1) методы, обеспечивающие овладение русским языком (практические, репродуктивные, проблемные, поисковые, словесные, наглядные, дедуктивные, индуктивные); 2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации и др.); 3) методы контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тест и др.).

Метод получает статус направления в обучении языку в том случае, если

1) в его основе лежит доминирующая, **ведущая идея**, которая определяет пути и способы достижения цели обучения, общую стратегию обучения: к примеру, для сознательных методов (сознательно-сопоставительного, сознательно-практического) характерны принципы, предусматривающие: а) **осознание** учащимися значений языковых

явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также б) опору на родной язык; в) решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика;

2) очевидна направленность метода на **достижение** определенной **цели** (например, прямой метод обучения неродному языку направлен на овладение языком в устной форме общения, а переводно-грамматический – на овладение новым языком преимущественно в письменной форме);

3) возможность его использования в качестве теоретической основы дидактической, психологической, лингвистической концепции (к примеру, в основе отечественного сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий; лингвистическое обоснование метода связано с современными направлениями коммуникативной лингвистики);

4) прослеживается независимость метода как стратегии от условий и иных характеристик обучения; его реализация на занятиях, отражает характер учебных действий педагога и учащихся.

Методисты – ученые и практики – единодушно высказывают мнение о том, что не существует оптимального и универсального, эффективного для всех условий обучения метода, и приходят к выводу, что необходимо комбинировать различные подходы, элементы разных методов, поскольку то, что приемлемо в одних условиях, может дать противоположные результаты в иных.

Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов предложили следующее разделение методов:

– **прямые** (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), названные так потому, что представители прямых методов обучения стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, игнорируя (минуя) родной язык учащихся;

– **сознательные** (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный) предполагают осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности, т.е. путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе через обильную практику речевых навыков и умений;

– **комбинированные** (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный) объединяют в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;

– **интенсивные** (суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия) направлены в основном на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работ, суггестивные средства воздействия (авторитет и инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.), наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения.

Рассмотрим **преимущества и недостатки** методов.

Прямой метод обучения (метод «гувернантки», домашнего учителя) был разработан в противовес грамматико-переводному методу. Его представителями являются М. Берлиц, Ф. Гуэн и О. Есперсен. В отечественной методике принято рассматривать группу прямых методов: прямой и натуральный. К этой группе относятся также методы, появившиеся в связи с использованием в учебном процессе технических средств обучения: аудиолингвальный – особенно популярен в США, аудиовизуальный –

разработанный во Франции, устный (ситуативный) метод обучения иностранным языкам, который был широко распространен в Великобритании.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение родным языком и протекать естественно, без специально организованной тренировки. Название *прямой метод* вытекает из предположения о том, что значение иностранного слова, фразы и других единиц языка должно передаваться учащимся напрямую, путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т. д.

Основные **положения** прямого метода:

1) обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучающихся, а также **перевод** с родного и неродного языка полностью исключаются;

2) **целью** обучения является формирование умений устной речи. Из всех видов речевой деятельности предпочтение отдается аудированию и говорению, однако допускается разумное применение чтения и письма, способствующих закреплению нового материала;

3) обучение **лексике** проводится в соответствии с принципом ее употребительности в устной речи. Единицей обучения является предложение. Введение и тренировка лексических единиц проводится на устной основе с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. При введении слов, обозначающих абстрактные понятия, используются такие приемы, как толкование, синонимичные пары, оппозиции и т. д.;

4) обучение **грамматике** осуществляется индуктивно: использование грамматических правил не допускается. Внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся их допускают;

5) в качестве одной из задач обучения считается формирование **фонетических навыков**;

6) **языковой материал** градуируется по степени трудности, и овладение им осуществляется в соответствии с разработанной программой;

7) широко используются **имитативные приемы** обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи.

В отечественной методике выделяют **текстуально-имитативное** и **структурно-имитативное** направления прямого метода. Первое основывается на работе с текстом: учитель читает его или рассказывает, сопровождая процесс жестами, мимикой, толкованием и демонстрацией различных средств наглядности. Перевод текста не предполагается. Затем учащиеся получают задания имитативно-репродуктивного характера для овладения лексическим и грамматическим материалом.

Структурно-имитативное направление использует **предложение-структуру** в качестве единицы обучения. Работа над структурами ведется с помощью языковых упражнений, которые предполагают многократное повторение для создания стереотипов пользования данными структурами в устной речи.

Прямой метод до сих пор успешно используется во многих европейских странах, в частных языковых школах, работающих по системе Берлица. Положительные стороны этого метода заключаются в том, что большое внимание обращается на фонетическую сторону речи, грамматическую правильность, безошибочность.

Однако прямой метод широко не распространен в практике преподавания иностранного языка в средней школе в основном из-за полного исключения родного языка, что затрудняет семантизацию многих языковых явлений. Метод не является экономичным, так как рассчитан на большое количество учебных часов. В соответствии с принципами метода преподавание должно осуществляться носителями языка, что также не всегда возможно.

Натуральный метод обучения иностранным языкам является разновидностью прямого метода, он был широко распространен в XIX в. Термины *прямой метод* и *натуральный метод* часто используются как синонимы.

Натуральный метод имеет следующие характеристики:

1) обучение строится по такому же принципу, что и овладение ребенком родным языком, т.е. **естественным** (натуральным) **путем**;

2) основной **целью** обучения является формирование устно-речевых умений; значение письменной речи недооценивается;

3) процесс обучения направлен на **интенсивную тренировку** грамматических структур и лексических единиц; используется внешняя наглядность для семантизации и тренировки лексики.

Натуральный метод, будучи разновидностью прямого, имеет те же недостатки.

Натуральный подход Крашена – метод обучения, разработанный в начале 1980-х гг. С. Крашеном и Т. Тэреллом [Krashen and Terrell 1983] на базе прямого и натурального методов. Авторами были рассмотрены, уточнены и обоснованы теоретические положения названных методов, и в результате разработан подход к обучению, который в значительной степени повлиял на методику преподавания иностранных языков на Западе и нашел отражение во многих современных методах. Крашен описал положения, связанные с теорией овладения иностранным языком, а Тэрелл – вопросы организации обучения.

Характерной чертой этого метода является опора на процесс естественного овладения иностранным языком. В отличие от натурального и прямого методов, которые строились на безошибочности речи, повторении структур за учителем и их запоминании, натуральный подход Крашена больше внимания уделяет **погружению в языковую среду** с помощью обильного слушания на неродном языке, прежде чем учащиеся начнут говорить на нем.

С. Крашен выдвигает пять теоретических положений-гипотез, на которых строится овладение иностранным языком. Эти положения легли в основу натурального подхода:

1) **теория «овладение — изучение»**. Под овладением Крашен понимает неосознанный процесс, когда учащийся употребляет лексическое или грамматическое явление, лишь смутно отдавая себе отчет в его структуре. Под изучением же понимается сознательное овладение языком, основанное на правилах;

2) **естественная последовательность овладения явлениями неродного языка**. Существует определенная (естественная) последовательность овладения грамматическими структурами, которая зачастую не совпадает с последовательностью, заложенной авторами учебников, пособий и учебных программ. Искусственный порядок изучения грамматических структур противоречит естественному и мешает усвоению материала. Неосознанное имитативное овладение некоторыми структурами оказывается намного легче и эффективнее, чем усвоение правил их образования;

3) **теория «редактора»**. Процесс овладения языком отличается от процесса его изучения. При изучении языка задействуется «редактор», который в виде свода правил, формальных объяснений и тренировки управляет процессом учения. По степени зависимости от «редактора» учащихся можно разделить на три группы: 1) учащиеся, которые в меньшей степени зависят от правил; 2) учащиеся, которые преувеличивают роль правил и не могут обходиться без постоянного обращения к форме изучаемого явления; 3) учащиеся, которые используют правила оптимально, в разумных пределах;

4) **сообщение (ввод) информации, доступной усвоению** (под информацией понимается как ее содержание, так и языковая форма). Согласно данному положению необходим некий устный период, когда учащиеся только воспринимают сообщаемые учителем сведения, согласно формуле $i + 1$, где i – известная учащимся информация, 1 – порция незнакомой информации, доступной догадке. Таким образом, языковой уровень сообщаемой информации всегда несколько выше уровня компетенции учащегося, что способствует постоянному движению вперед;

5) **теория «эмоционального фильтра»**, согласно которой у каждого учащегося есть индивидуальные барьеры, мешающие овладению языком. Для снижения влияния «эмоционального фильтра», т.е. для преодоления существующих барьеров, необходимо сообщать информацию, доступную пониманию учащегося и не содержащую большого количества трудностей, а также создавать соответствующий эмоциональный настрой, комфортные условия для изучения языка.

Для натурального подхода Крашена характерны следующие преимущества:

- преподавание языка ориентировано на быстрое достижение коммуникативных целей, на формирование коммуникативной компетенции, а не на изучение грамматических форм и последовательное введение одного правила за другим. Большая часть времени отводится выполнению коммуникативных заданий, а изучение и тренировка языковых форм осуществляются учащимися дома с помощью специально разработанных упражнений-инструкций и объяснений;

- учитель обеспечивает учащимся возможность овладеть языком естественным образом, а не целенаправленно изучать его; учащиеся могут допускать ошибки, исправлять которые нет необходимости, так как это влияет на общий настрой, снижает мотивацию и не способствует естественной коммуникации;

- главное внимание уделяется расширению словарного запаса учащихся, так как с помощью лексики можно понять и передать любое содержание, даже если уровень сформированности грамматических навыков очень низкий;

- факторы эмоционального воздействия являются ведущими, в то время как когнитивные процессы практически не учитываются.

Положительным в натуральном подходе является признание необходимости формирования коммуникативной компетенции, опора на гуманистический подход и учет личностных особенностей обучаемого.

Натуральный подход Крашена имеет ряд недостатков:

- считается, что овладение неродным языком должно строиться по тем же принципам, что и овладение родным языком;

- исключается роль когнитивных процессов, что отрицательно сказывается на усвоении материала;

- отрицается необходимость работы над языковой формой высказывания; выдвигая в качестве основной цели обучения формирование коммуникативной компетенции, авторы не учитывают, что лингвистическая компетенция является ее составной частью;

- обучение на основе устного опережения и продолжительный устный период не способствуют развитию всех видов речевой деятельности, тормозят создание устойчивых связей между звуковым и графическим образами явлений.

Аудиолингвальный метод преподавания неродных языков основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. Роль учителя заключается в обеспечении закрепления изучаемых единиц в классе и дома. Учитель должен исправлять все ошибки, чтобы исключить их в дальнейшем и обеспечить правильность речи.

Обучение иностранному языку в соответствии с аудиолингвальным методом основывается на следующих принципах:

- 1) **формирование навыков** формообразования и употребления различных языковых структур путем механического повторения и запоминания «правильного поведения». учащиеся заучивают образцы, диалоги, тексты и т.д., а затем переносят их в другие речевые условия;

2) **преимущество** отдается **устной речи** по сравнению с письменной; используется принцип устного опережения, когда учащиеся сначала изучают языковые явления в устной речи, а затем тренируются в их употреблении в письменной речи. Устная речь рассматривается как база, на основе которой происходит овладение письменной речью. Предлагается следующий порядок овладения видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо;

3) в основе обучения лежит не анализ явлений языка, его системы, а речевая практика – выполнение действий по аналогии. Обучение грамматике осуществляется индуктивным путем, на материале строго отобранных структур – образцов предложений; правила не объясняются, широко используется **дрилл**, трансформационные и подстановочные упражнения языкового характера. Они выполняются по образцу, с опорой на модель или таблицу, часто вслед за учителем или диктором (при использовании магнитофонной записи), что и нашло отражение в названии метода;

4) лексика вводится не изолированно, а в контексте, значение лексической единицы объясняется на основе ситуации, в связи с чем большое внимание уделяется культурологическому аспекту преподавания языка, изучению системы культурных ценностей носителей языка;

5) широко используется наглядность.

Аудиолингвальный метод имеет целый ряд недостатков, главными из которых являются: пассивность обучаемых, отсутствие инициативы со стороны учителя, тренировка языковой формы без опоры на значение изучаемого явления, недооценка когнитивных процессов обучения и роли письменной речи.

Положительными в данном методе являются следующие характеристики: наличие строгого отбора и четкой организации материала в зависимости от трудностей овладения им, использование разнообразных видов упражнений и большого количества наглядного материала.

Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод обучения неродным языкам основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе, является разновидностью прямого метода. Аудиовизуальный метод был разработан в 1950-е гг. во Франции в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Название метода отражает его характерные черты: 1) широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио, телевидение); 2) глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.

Аудиовизуальный метод, как и аудиолингвальный, опирается на положение бихевиоризма о том, что овладение единицей языка возможно только в результате многократного повторения и заучивания. В отличие от аудиолингвального метода, который предполагает овладение языковыми структурами, аудиовизуальный метод не ограничивается рамками структур, а обращает большое внимание на употребление их в ситуациях, что делает этот метод более коммуникативно направленным.

К основным **положениям** аудиовизуального метода относятся:

1) формирование **устно-речевых умений** является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью до полутора месяцев;

2) устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном **отборе** языкового материала. Отбор осуществляется в результате анализа **образцов устной речи**, записанных на магнитофон, а основным принципом отбора служит принцип функциональности. Отбирается лексика, которая характерна для устно-речевой формы высказывания.

3) **родной язык** полностью исключается из учебного процесса; лексика вводится беспереводным, преимущественно контекстуальным способом: переводные упражнения для ее тренировки не используются;

4) **обучение грамматике** осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально, не расчленяя составляющие элементы; широко используется дрилл;

5) **ситуативный подход** к обучению реализуется в рамках отбора кино- и телевизионных фрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми, дополняются новыми элементами;

6) предполагается широкое использование различных **технических средств** обучения, **аутентичных материалов** и **наглядности**, что способствует повышению мотивации учения и знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

При работе по данному методу занятие состоит из четырех этапов: а) представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное объяснение; б) поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез; в) закрепление (образование речевых автоматизмов); г) развитие (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения) [Глухов, Щукин 1993: 30].

Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся.

Вместе с тем аудиовизуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся, полностью исключает перевод, большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Метод опоры на физические действия разработан психологом Дж. Ашером и основан на положениях структурной лингвистики, бихевиоризме, гуманистическом направлении в обучении, а также на положении психологии о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. Развиваются идеи натурального метода, суть которого состоит в том, что при обучении необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий.

В процессе овладения родным языком дети сначала учатся понимать на слух сложные и длинные структуры, потом воспроизводят их в речи. Понимание структур облегчается, если они сопровождаются физическими действиями, выполняемыми окружающими или самими детьми.

Предполагается, что, как и малыши, которые слушают и понимают родителей, но ничего не говорят, взрослые должны иметь период восприятия речи на неродном языке, когда они только слушают, понимают, выполняют физические действия.

Метод базируется на следующих положениях:

1) основной **целью** обучения является формирование устно-речевых умений у начинающих изучать язык. Восприятие и понимание рассматриваются как необходимые средства для достижения цели обучения, т. е. аудирование есть средство овладения говорением. Говорение представляет собой выполнение фраз-команд. Диалогическая речь считается трудной для усвоения и предлагается лишь после 120 часов обучения. Чтение и письмо могут использоваться на более поздних этапах в качестве средств обучения грамматике и лексике;

2) **аудирование** является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд учителя, а затем товарищей по группе;

3) **единицей обучения** является предложение, которое представляет собой грамматическую структуру. Основная часть структур – команды в повелительном наклонении, которые учащиеся должны выполнять, совершая соответствующие физические действия;

4) обучение строится на основе строго разработанной **программы** структурного типа; ее главными элементами являются грамматические структуры и лексические единицы, которыми должны овладеть учащиеся;

5) обучение грамматике осуществляется индуктивно. Основной грамматической формой является повелительное наклонение, которое служит стимулом к выполнению физических действий учащимися. Лексика является средством наполнения отобранных структур. При отборе лексических и грамматических единиц учитывается не частотность и употребительность, а возможность использования отобранной лексики в конкретных учебных ситуациях. Кроме того, принимается во внимание степень доступности структуры для учащихся. Если овладение затруднено, то языковая единица исключается из программы и к ее изучению возвращаются на более позднем этапе;

6) для данного метода характерно толерантное отношение к ошибкам: на начальном этапе они не исправляются. Учитель должен быть так же терпелив к ошибкам начинающих, как родители относятся к ошибкам малышей. На более поздних этапах можно прерывать учащихся и исправлять ошибки;

7) основным приемом обучения является **дрилл**. На более поздних этапах предлагаются элементы **ролевой игры** с использованием слайдов, после показа которых учащиеся выполняют команды учителя или разыгрывают сценки в соответствии с просмотренным материалом, а также сами дают команды друг другу;

8) **учащиеся** практически не влияют на процесс обучения, так как он строго контролируется учителем. Они играют роль слушателей и исполнителей действий. Несмотря на это создатели данного метода относят его к гуманистическому, полагая, что он снимает стресс, связанный с усвоением языковой формы, дает возможность учащемуся вести себя свободно, в соответствии с биопрограммой, которая характерна для человека при овладении родным языком;

9) учителю принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Он отбирает материал и составляет программу, выбирает приемы обучения. Предполагается, что учитель не столько обучает, сколько демонстрирует использование языкового материала, стимулирует умственную деятельность учащихся, способствует развитию учебных умений.

Грамматико-переводной метод преподавания основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Данный метод был широко распространен в Европе при обучении греческому и латыни, а в XIX в. стал использоваться в методике преподавания современных языков: французского, немецкого, английского. В США известен под названием *пруссский метод*.

Основные **положениями** грамматико-переводного метода:

1) **цель** обучения – чтение литературы, поскольку неродной язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления;

2) основной **единицей** обучения является предложение;

3) **обучение лексике** осуществляется с помощью слов, отобранных из текстов для чтения, широко используются: двуязычный словарь, списки слов с их переводом на родной язык, заучивание, упражнения в переводе с родного и на родной;

4) **грамматика** изучается на основе дедуктивного и системного подходов, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке;

5) **перевод** является целью и средством обучения, основным способом семантизации, поэтому большое внимание уделяется переводимым упражнениям, экзаменационные задания в основном состоят из письменного перевода;

б) принцип **опоры на родной язык** является ведущим, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление изучаемого явления с его эквивалентом в родном языке.

Грамматико-переводной метод имеет положительные и отрицательные стороны. Положительным можно считать то, что учащиеся знакомятся с произведениями на языке оригинала, грамматика изучается в контексте, родной язык служит средством семантизации, используются анализ, элементы сравнения и сопоставления. Отрицательными чертами данного метода можно считать: обучение языку на уровне его грамматической структуры, преобладание пассивных формы работы, большое внимание переводу.

Сознательно-практический метод – это ведущий метод обучения неродному языку в условиях школьной и вузовской подготовки. Название метода было предложено известным психологом и методистом Б.В. Беляевым, который дал обоснование метода с позиций психологической науки. Этот метод является сознательным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися значения лексических единиц и языковых форм, используемых в процессе общения, и в то же время практическим, так как решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика. В этой связи, согласно рекомендациям Б.В. Беляева, на сообщение сведений об изучаемом языке рекомендуется отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, – не менее 85% [Беляев 1965: 209 – 210].

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л.В. Щербы и коммуникативной лингвистики: выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), три ведущих цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), поддерживается направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учета родного языка в процессе овладения неродным. Впоследствии концепция метода получила социокультурную направленность, а обучение языку стало сочетаться с обучением правилам и нормам общения, обеспечивающим формирование вторичной языковой личности в процессе межкультурной коммуникации.

Большое значение для разработки лингвистической концепции метода имели суждения Л.В. Щербы об активной и пассивной грамматике, о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и в родной язык, об общеобразовательном значении неродного языка.

Характеристики метода: учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый.

Путь обучения, признанный оптимальным для занятий по этому методу, – «путь сверху» (т.е. сознательное усвоение единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала теория поэтапного формирования умственных действий [Гальперин 1976].

Сознательно-сопоставительный метод – метод обучения неродным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опоры на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языка. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности. Методическая разработка метода получила обоснование в трудах учеников и последователей Л.В. Щербы: В.Д. Аракина, И.М. Берман, И.В. Рахманова, А.А. Миролюбова,

З.М. Цветковой и др. Этот метод считается ведущим в обучении иностранным языкам в российской высшей школе, а до 1980-х гг. был таким и в средней школе, в которой позже предпочтение было отдано коммуникативному методу.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными, следствием чего является многообразие толкований этого метода.

Многие современные зарубежные ученые придерживаются крайней точки зрения: рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения неродным языком.

Другая крайность характерна для некоторых отечественных методистов и практиков, которые, декларируя применение коммуникативного метода, на деле обучают системе языка, используют формальные языковые упражнения и лишь на завершающем этапе работы над темой предлагают учащимся составить диалоги или высказать собственное мнение по проблеме.

Большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое толкование коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Данная трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам ввести термин **коммуникативно-когнитивный метод**, т.е. привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения неродным языком, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний. Существование различных вариантов коммуникативного метода позволяет сделать вывод о том, что метод еще не сформировался, и его развитие будет, вероятно, идти по различным направлениям, отражающим специфику обучения неродному языку в различных условиях.

Тандем-метод – способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод возник в Германии в конце 1960-х гг. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую.

Обучение неродному языку с помощью компьютера опирается на личностно-ориентированный подход в педагогике. Компьютерное обучение получило широкое распространение в методике преподавания иностранных языков благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения, компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода. Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков.

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960 – 1970-е гг., представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 1970-е гг. разработчики

стали обращать больше внимания на содержательную сторону программ. Исследования в области искусственного интеллекта позволили значительно улучшить и ориентировать их на формирование коммуникативных умений обучаемых. Однако проблема коммуникативной направленности компьютерных программ по-прежнему остается актуальной и далека от разрешения.

Суггестопедический метод (метод Лозанова) получил свое название от терминов *суггестология* – наука о внушении – и *суггестопедия* – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960-е гг. в Болгарии под руководством ученого-психиатра, педагога Г. Лозанова.

Отличительной чертой суггестопедического метода обучения является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и релаксации. Метод Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. На основании этого суггестопедический метод относят к интенсивным методам.

Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

1) **авторитет**: личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и др.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения;

2) **инфантилизация**: под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности». Использование ролевых игр, музыки, комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом;

3) **двуплановость**: положение о двуплановости поведения человека означает, что человек использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Таким образом, двуплановость, или второе «я» учителя, способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых. Кроме того, принцип двуплановости предполагает одновременное привлечение процессов осознанного и неосознанного овладения языковым материалом и устно-речевой деятельностью;

4) **интонация, ритм и концертная псевдопассивность**: слушание, согласно суггестопедическому методу, должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыкой. Музыка, так же как и интонация, ритм, отмечают некоторые ученые-исследователи метода Лозанова, должна иметь определенную частоту (соответствовать частоте сердцебиения и дыхания человека) и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой концертной псевдопассивности, когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются **метод активизации резервных возможностей личности и коллектива** (или метод активизации Китайгородской), **метод погружения** (А.С. Плесневич), **гипнопедия** (Э.В. Сировский), **релаксopedия** и другие. В качестве цели обучения последователи

интенсивных методов выдвигают обучение устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

Сторонники интенсивных методов переосмыслили и развили многие положения метода Лозанова. Так, Г.А. Китайгородская обращает особое внимание на личность обучаемого, его творческий и интеллектуальный потенциал и роль в коллективе.

Метод активизации Китайгородской привносит в интенсивные методы элементы личностно-ориентированного обучения и рассматривает обучение как процесс общения и диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися, когда учение играет ведущую роль по сравнению с обучением. Г.А. Китайгородская пересматривает содержание термина *авторитет* и говорит о творческой роли преподавателя, создании доверительных отношений в группе и между преподавателем и группой, которые способствуют повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории, обеспечивают раскрытие резервов личности учащегося [Китайгородская 1986].

Метод активизации опирается на следующие принципы:

- двуплановость;
- поэтапно-концентрическая организация занятий;
- глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся;
- устное опережение;
- использование индивидуального обучения через групповое;
- взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении [Глухов, Щукин 1993: 121 – 122].

Тема 3. Содержание обучения русскому языку как неродному

Содержание обучения – совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам обучения, включает в себя следующие компоненты:

- системные знания об изучаемом языке, имеющие коммуникативное значение, речевые правила, фоновые знания;
- навыки (произносительные, лексические, грамматические, орфографические) оперирования отобранным минимумом языкового материала;
- речевые умения;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический);
- речевой материал: речевые образцы, формулы, клише, темы и ситуации общения, тексты–монологи и диалоги для разных видов речевой деятельности;
- приемы обучения.

В отечественной методике принято разделять процессуальное и предметное содержание обучения. **Процессуальное содержание** соотносится с действиями, с оперированием единицами языка, что ведет к формированию знаний, навыков, умений в овладении речевой деятельностью на изучаемом языке. **Предметное содержание** обучения включает представления об окружающем мире, а также темы, сферы, ситуации общения, тексты.

Методисты обращают внимание на то, что при отборе содержания обучения следует учитывать: 1) необходимость и доступность содержания обучения для достижения поставленных целей; 2) доступность содержания для усвоения обучающимися.