

Материалы XII Конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Т.3. Под ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. – Shanghai Foreign Education Press, 2011. – С.371 – 373.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Гербик Л.Ф.

Белорусский государственный университет  
Минск, Беларусь

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, обучение, начальный этап, метаязыковая рефлексия, «русский язык на основе двуязычия».

Методика преподавания русского языка как иностранного – составная часть методики преподавания иностранных языков, а также методики преподавания родного языка.

Обучение русскому языку как иностранному в настоящее время базируется на принципах функционального и коммуникативно-деятельностного подходов к изучению языка, на принципах текстоцентризма. Как отмечает Ф.М. Литвинко, идея коммуникативно-деятельностного подхода родилась в сообществе учителей новаторов, участвовавших в эксперименте в рамках реализации концепции развивающего обучения, которые пришли к выводу о необходимости сотрудничества учителя и ученика в обучении родному языку [Литвинко 2008, с. 204].

Проблемой реализации методик обучения языку в рамках обозначенных подходов является то, что многие современные учебники русского языка как иностранного предлагают изучать различные стили языка (разговорный, научный, официально-деловой) в значительной степени «по речевым моделям», т.е. по определенным образцам, шаблонам. Преподаватели видят свою задачу в том, чтобы сделать процесс обучения ненавязчивым, незаметным для учащихся. Предполагается, по-видимому, что взрослые учащиеся (студенты, магистранты, аспиранты, стажеры) изучают язык так, как это делают дети - на основе имитации, многократного повторения, запоминания и игры; обучение продуцированию речи подчас ограничивается простым заполнением позиций в предлагаемых грамматических конструкциях. При этом терминологическая работа сводится к минимуму: человек изучает явление, не называя его. При указанном подходе к изучению языка весьма незначительная роль отводится таким важным речемыслительным процессам, как прогнозирование, самостоятельная классификация фактов, выделение языковых категорий и т.д.

Следует все же признать, что взрослый человек, приступая к изучению иностранного языка, вполне осознает объем необходимой учебной деятельности, который предстоит освоить. К моменту изучения русского языка как иностранного взрослый человек уже владеет определенными моделями, определенной системой родного языка, располагает развитым аппаратом мыслительной и речевой деятельности; имеет навыки изучения как родного, так и иностранного языка в средней (а в ряде случаев и в высшей) школе. При обучении русскому языку как иностранному у взрослых учащихся, как правило, наблюдается развитая метаязыковая рефлексия: они размышляют об изучаемых фактах, сопоставляют эти факты с фактами родного и другого известного им языка, оценивают эти факты по разным параметрам.

Н.Б.Мечковская отмечает: «Метаязык есть результат рефлексии и к о н т р о л я языкового сознания над своей работой» [2, с. 243]. Неосознанные факты плохо контролируются при изучении языка и не учитываются при корректировочной работе. Из опыта работы с иностранными студентами: студенты 1-го курса (т.е. прошедшие курс начального обучения на подготовительном факультете) воспринимали разные формы слов (инфинитив и личные формы глаголов) как разные слова; это затрудняло поиск слов в словаре и употребление их в речи. Понятно, что данное видение русского языка сложилось у студентов на фоне изучения родного языка, где нет аналогичных форм слов. Примечательно, однако, что такое представление о русском языке сохранилось у студентов после чтения множества текстов, выполнения упражнений и создания диалогов по заданным шаблонам. Беспереводная методика преподавания грамматики иностранного языка во многих случаях не оправдывает себя: что не называется, не вводится как определенная категория, то и не осознается.

Для того чтобы сделать процесс обучения интенсивным и целенаправленным, нужно с самого начала показать учащимся особенности изучаемого языка. Осознанная работа над языком требует осмысления, анализа, сопоставления фактов языка в контексте самого языка как системы. Работа по русскому языку с иностранными учащимися наиболее эффективна в тех случаях, когда сочетаются различные виды учебно-методической работы. При этом немаловажное значение имеет изучение обобщенного теоретического материала, который при дальнейшем изучении языка приобретает прикладное значение. Поэтому метода простого копирования, подражания, игры, при помощи которой происходит неосознанное овладение языком, недостаточно; должны быть предъявлены логичные схемы обучения, не обязательно простые.

Отличительной особенностью метаязыка языкознания является то, что он в значительной своей части строится на основе тех же единиц, что и язык-объект, т.е. имеет с ним единую (тождественную) субстанцию, является «консубстанциональным» с языком-объектом. Возможно, именно это обстоятельство позволяет частично «прятать» терминологическую работу при изучении языка. Тем не менее, целенаправленная терминологическая работа является составной частью развития метаязыковой рефлексии, которая проявляет себя как в профессиональной, так и в непрофессиональной языковой деятельности и свойственна как лингвистам, так и нелингвистам.

При общении на неродном языке коммуникантам важно правильно выразить мысль, с одной стороны, и, с другой стороны, правильно понять значения и смыслы чужой речи; для этого необходим непрерывный контроль над кодом – языком. Практическая работа показывает: чем раньше даются систематизированные сведения о содержании и функционировании языковых категорий, тем меньше проявляется интерферирующее влияние родного языка на всех этапах изучения русского языка в последующем.

В предыдущие десятилетия преобладающим подходом к обучению иностранных граждан русскому языку был подход, который имеет условное название «русский язык для всех». При данном подходе к обучению не использовались (или использовались очень мало) переводные методики, вследствие этого сущность языковых явлений часто оставалась непонятной для учащихся. Вместе с тем, именно типологические особенности русского языка дают ключ к разработке методики его преподавания.

Как отмечает С.И. Лебединский, когнитивная обработка языкового материала в процессе овладения и пользования иностранным языком предполагает наличие на каждом этапе обработки двух составляющих (двух переменных): анализируемое и автоматизированное [Русский язык...2005, с 173.]

Обращаясь к истории, вспомним, что коммуникативный метод зарождался как функционально-грамматический, затем трансформировался в функционально-коммуникативный и коммуникативно-деятельностный. Дискуссия сторонников коммуникативного и грамматического подходов к языку проходила довольно остро. Например, В.Г. Адмони в книге «Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики» писал о несостоятельности попыток создать особую грамматику, опирающуюся на специфические формы коммуникации [Адмони 1988]. Это связано, по мнению автора, с тем, что таких форм необычайно много и что они предъявляют к грамматическим структурам требования часто совершенно противоположные: обиходно-разговорная диалогическая речь и речь научная, речь передающейся по радио рекламы и речь технической документации и т.п. предполагает использование весьма различных грамматических форм и наличие весьма несходных количественных показателей употребления таких форм, которые встречаются во всех этих видах коммуникации [там же, с. 59]. Если создавать коммуникативную грамматику, то надо создать не одну, а множество подобных грамматик (там же, с.60). Раздражение автора, говорящего о нецелесообразности такой работы, было столь велико, что он прибег к следующему сравнению: «Так же как мышь не порождается мукой, а лягушки не возникают из тины, так же и грамматические структуры, обслуживающие те или иные участки речевой коммуникации, не порождаются этими участками сами по себе, а являются структурами грамматической системы данного языка, приспособленными к функционированию на данном участке коммуникации» [Там же, с. 59]. Между тем, как отмечает В.Г. Адмони далее, понятие грамматической системы необычайно важно не только потому, что это языковая реальность, без учета которой невозможно понимание никаких проявлений речевой деятельности, выходящих за пределы произвольных звуковых реакций, и все грамматические формы выступают как опирающиеся на случайные факторы [там же, с. 61].

Для развития внутренней речи и мышления на изучаемом языке мы должны изначально задать (заложить как основу) некоторые формы и отношения. Грамматика есть система отношений; это языковая основа правильной реализации коммуникативного замысла во внешней речи. Немецкий лингвист Х.Хаманн, говоря о слабой результативности формально-грамматического метода в преподавании, писал: «Парадигмы и правила нужно заменить сериями упражнений, в которых форма тренируется как функция мыслительного процесса» [Хаманн 1967, 134].

Особо следует остановиться на проблеме внедрения текстоцентрической концепции в процесс обучения РКИ на фоне использования коммуникативного метода обучения. А именно, с введением данного метода актуализировался комплекс проблем так называемого «бесконфликтного педагогического общения»: на занятиях обсуждаются всевозможные проблемы, интересные для студентов (или их преподавателей) без акцентирования внимания на качестве речи. Коррекция, исправление ошибок производится зачастую лишь фрагментарно, поскольку бывает довольно сложно «вмешаться» в поток связной, но неправильной речи. Происходит привыкание к ошибкам; кроме того, студентам не вполне ясна шкала оценок их речи в конечном итоге. Коммуникативный метод обучения дает ожидаемый результат при высокой самоорганизации студентов – в том случае, когда они готовы взять на себя самостоятельную отработку рутинного грамматического материала. В большинстве же случаев студенты «идут за преподавателем» и ограничиваются тем объемом и качеством материала, который был введен на занятии.

Для развития метаязыкового контроля продуцируемой речи, самокоррекции и успешного усвоения изучаемого языка следует применять комплекс педагогических и лингвистических методик.

## ЛИТЕРАТУРА

Адмони, В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 240 с.

Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка: достижения и перспективы // Современное языковое и литературное образование в СНГ: диалог между теорией и практикой. Материалы Международного форума русистов 10-12 ноября 2008 г. – Мн.: Национальный институт образования, 2009. – С.201 – 207.

Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык, Природа, Культура. – М.: Академия, 2004. – 432 с.

Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных студентов филологических специальностей высших учебных заведений / С.И. Лебединский [ и др.]. – Мн.: РИВШ, 2005. – 217 с.

Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Мн.: БГУ, 2009. – 304 с.

Хаманн, Х. «Функциональная грамматика» - новый метод? // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М. 1967.