

ЭВОЛЮЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье рассматривается эволюция лингводидактического подхода в преподавании русского языка как иностранного, рассматривается содержание лингвистического, методического, психологического аспектов лингводидактики и их принципы. Показано, что современная лингводидактика актуализирует достижения лингвистики, педагогики, когнитивной психофизиологии. Выявить мотив желания учащегося овладеть языком — на начальном этапе обучения эта дидактическая задача видится автору как важнейшая для преподавателя.

Ключевые слова: лингводидактика, эволюция, русский язык как иностранный.

Лингводидактика — наука об общих закономерностях преподавания языков, охватывающая проблемы содержания, методов и средств обучения языку в зависимости от целей, задач, этапов обучения и уровня развития учащихся. Базовыми дисциплинами для лингводидактики служат лингвистика, методика и психология [Лебединский, Гербик, 2011], по отношению к которым она является комплексной наукой, устанавливающей общие закономерности образовательного процесса.

Цель статьи — охарактеризовать лингвистический, методический и психологический аспекты лингводидактики в сфере преподавания русского языка как иностранного и наиболее значимые подходы в их развитии.

1. Лингвистический аспект, нацеленный на **предмет обучения — чему обучать**, — предполагает постепенный охват системы языковых средств (к числу которых относятся: фонемный инвентарь, просодика, способы словообразования, лексика, части речи, единицы синтаксического уровня), их представление в речевых образцах в соответствии с изучаемыми интенциями, ситуациями, темами, сферами общения согласно коммуникативной стратегии курса. Важнейшая первоначальная задача преподавания языка как

иностранным ориентирована на формирование речевых навыков. Еще в середине прошлого века психолог А.Н. Леонтьев обращал внимание на то, что с развитием речи внутренне связано психологическое развитие человека, поэтому речь как своеобразная деятельность занимает центральное место и в процессе обучения языку. Самые первые шаги в преподавании русского как иностранного начинаются с развития начальных коммуникативных навыков, с обучения аудированию и говорению, с демонстрации специфики фонетической системы, ударения и интонации. Коммуникативными задачами определяются далее и лексическая прогрессия, и грамматическая прогрессия. Грамматическая прогрессия в современной методике РКИ опирается на коммуникативный, когнитивный и сопоставительный подходы, которые позволяют сфокусировать внимание на особенностях грамматического строя русского языка и постепенно включить определяющие грамматические категории (рода, падежа, времени, вида и др.). Единицей обучения и в данном случае является не форма слова, а коммуникативная единица — высказывание, включенное в типовую коммуникативную ситуацию, соответствующую условиям реального профессионального общения. Продвижение в освоении грамматики достигается за счет цикличности в презентации учебного материала, наращивания грамматических моделей, развертывания текста. Грамматический комментарий организуется с учетом уровня владения языком и лишь сопровождает усвоение речевых образцов. Дидактической основой современной системы речеворечевого развития обучающихся признается умение продуцировать связную речь — текст. Универсальность текста позволяет преподавателю оптимизировать учебный процесс, включать обучающихся в креативную речевореческую деятельность, направленную на создание собственных текстов.

Стратегии построения курса иностранного языка определяются требованиями Европейского языкового портфеля [Веселинов, 2013, с. 744] и государственными образовательными стандартами, в которых для каждого конкретного уровня указаны обязательные требования к целям и содержанию обучения, что способствует унификации процесса преподавания языка. Государственные стандарты регламентируют поэтапное увеличение содержания умений, навыков и языковых компетенций иностранных обучающихся. Так, например, при изучении русского языка как иностранного на базовом уровне учащиеся знакомятся со средствами выражения наи-

более регулярных интенций (желания, просьбы, предложения, приглашения, согласия/ несогласия, отказа). Они овладевают формами императива от наиболее употребительных в повседневном общении глаголов (*дай/дайте; возьми/возьмите*), побудительными предложениями (*Пойдемте в кафе*). Далее расширяется спектр моделей и отрабатываются средства выражения пожелания, намерения, совета, разрешения или запрещения. Стандарт первого уровня владения добавляет интенции привлечения внимания, переспроса, побуждения к диалогу. Стандарт второго уровня нацеливает на усвоение блоков речевых интенций, регулирующих взаимодействие и оценочных интенций. Третий уровень владения русским языком предусматривает умения вербально реализовывать контактоустанавливающие, регулирующие, информативные и оценочные интенции, умения демонстрировать их комплексное использование.

Лингвистический аспект ориентирован прежде всего на организацию языкового материала в рамках учебного курса. Однако, чтобы научить говорить на иностранном языке, недостаточно познакомить только с языковой системой, необходимо еще и представить образ мира языка и образ языковой личности с набором характерных речевых единиц, отвечающих коммуникативным потребностям языковой личности [Караулов, 2010, с. 54]. Современная лингвистика преодолела взгляд, при котором язык рассматривался как «образование нейтральное по отношению к выражению любого мыслительного содержания независимо от того, с какой сферой деятельности людей он имеет дело — с идеологией, культурой и т.п.» [Дешериев, 1984, с. 24]. Язык мыслится как результат коллективного творчества. Являясь составной частью культуры, он служит и средством выражения общественного сознания, и условием его формирования. Задача преподавателя — не только научить системным особенностям грамматики и лексики, нормам словоупотребления, но и ввести учащихся в мир национальной культуры, знание которой необходимо для понимания характера и образа жизни носителей языка.

Любой естественный язык отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира, который отчасти универсален, отчасти национально специфичен. Понятия языкового мира и языковой картины мира, как известно, восходят к идеям В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка, к идее Э. Сепира о символизации опыта как важнейшей функции языка и к гипотезе

лингвистической относительности Сепира – Уорфа. Наглядно демонстрируют национальное своеобразие языков фразеологизмы и поговорки, используемые как средства оценки людьми. При характеристике опытного человека русские говорят: *Старого воробья на мякине не проведешь*, а болгары – *Стара лисица в капан не влиза*. Такие примеры показывают, что восприятие и осмысление мира человеком определяется закрепленной в языке национально-специфической системой оценок и значений, обусловленных жизненным и трудовым опытом народа. «...Овладевая иностранным языком, мы одновременно усваиваем присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой (и средством овладения ею) и является язык» [Леонтьев, 2003, с. 225].

Лингвистический эффект различий концептуализации состоит и в характере «языкового взгляда». Покажем некоторые особенности русского языка на фоне родственного болгарского языка. Скорое наступление морозов русские обозначают метонимическим выражением *Зима на носу*, а болгары – выражением *Зимата е под носа*. Наглядно различие интерпретации пространственной ситуации иллюстрируют примеры с русским предлогом *за* и болгарским *пред*, которые по исходному значению являются антонимами. Ср. в русском: *сидеть за роялем / за мольбертом*, а в болгарском: *седя пред рояла / пред молберта*. Эти примеры показывают возможность интерпретации одной и той же ситуации: с учетом позиции говорящего в русской речи и без учета позиции говорящего (ориентация относительно объекта) – в болгарском [Карпенко, 1988, с. 13–17].

Языки могут различаться не только в деталях концептуализации, но и в доминантах картин мира. Например, и русский, и болгарский в своих грамматических системах заключают когнитивную оценку реальности, однако доминируют в них разные аспекты оценки. Для русского языка, по нашим наблюдениям, характерна пространственная доминанта, а для болгарского – когнитивно-модальная оценка ситуации (по определенности / неопределенности, очевидности/неочевидности). Русский язык моделирует ситуацию с подробной детализацией пространственных отношений, даже с избыточной их экспликацией в сравнении с другими языками. Пространственная доминанта русского языка охватывает всю его систему. Она проявляется и в синтаксисе –

в распространенности бытийных предложений с пространственными детерминантами, и в парадигматической противопоставленности обстоятельств по значениям где — куда — откуда, в закономерном характере объединения падежей и предлогов в составе предложно-падежных форм. Проявление этой особенности можно наблюдать в избыточности употребления единиц пространственной семантики в речи: *в мире, на свете, на дворе, здесь, сюда, отсюда, с места, на месте* и т.д. В сравнении с русским языком в английском, французском, болгарском такие пространственные определители чаще отсутствуют или, наряду с обстоятельственными конструкциями, в них используются структуры с субъектной, временной или определительной семантикой:

У нее не было на свете ни одного близкого человека; She didn't have anyone close to her (англ.); *Elle n'avait pas un seul être cher* (фр.); *Тя нямаше нито един близък човек* (болг.).

Не думал, что на свете есть столько начальников; I didn't think there were so many bosses in the world (англ.); *Je ne pensais pas qu'il y avait autant de patrons* (фр.); *Никога не съм предполагал, че съществуват толкова много началници* (болг.).

Ведь на дворе век компьютеров и европейских стандартов; After all, this is the age of computers and European standards (англ.); *Après tout, c'est maintenant l'âge des Ordinateurs et des normes européennes* (фр.); *Нима сега е ерата на компютрите и европейските стандарти* (болг.).

Но теперь на дворе век Интернета. But now it is the age of Internet (англ.); *Mais c'est maintenant l'ère de l'Internet* (фр.); *Обаче сега е епохата на Интернет/Обаче сега живеем в дигитална епоха и под.* (болг.).

В поле тишина. The field is quiet (англ.); *Le champ est calme* (фр.); *Полето е тихо* (болг.).

В ухе зазвенело. The year is ringing (англ.); *Ухото ми писна* (болг.).

Характерной особенностью русской речи является максимальная экспликация пространственных отношений, содержащихся в ситуации, и она должна обязательно учитываться в практике преподавания языка в иностранной аудитории.

2. Методические задачи преподавания иностранных языков связаны с подходами — *как обучать*. Собственно методический аспект ориентирован на преподавателя, он включает задачи выбора оптимальных принципов обучению языку и речи. Основной составляющей современных подходов является коммуникативный

подход в преподавании языка. Эволюцию лингводидактики в преподавании русского как иностранного в направлении к коммуникативному подходу показывает простое сравнение учебников по РКИ пятидесятых и девяностых годов XX в.

Учебник русского языка А.П. Херасковой (Москва, 1955) представляет грамматику русского языка в теоретико-описательном плане – в форме краткого изложения теории частей речи, особенностей их словоизменения, понятия о склонении, спряжении и т.д. Грамматический материал сопровождается таблицами, правилами образования и употребления форм, заданиями проспрягать или просклонять слова, задать падежные вопросы к существительным, акцент здесь сделан на усвоении правил.

Учебник «Русский язык для всех», подготовленный коллективом авторов под редакцией В.Г. Костомарова (Москва, 1987) не содержит грамматических правил, а подает грамматику через речевые образцы. Авторы стремятся дать возможность учащимся через многократное повторение образцов использовать типовые модели в разнообразных заданиях, нацеленных на развитие диалогической и монологической речи. Лингвометодическая концепция авторов учебника основана на принципе коммуникативной направленности обучения, на коммуникативном характере и грамматики, и словаря, и упражнений, акцент здесь на усвоении грамматики через речевые модели.

История российской лингводидактики в сфере преподавания русского как иностранного по сути дела отражает эволюцию методов обучения. От полемической борьбы между сторонниками двух подходов – сознательно-сопоставительного и прямого в 20-е гг. XX в. через их синтез и комбинированный метод в 30-х гг. XX в. по мере усиления практической направленности лингводидактика пришла к сознательно-практическому методу обучения, разработанному в конце 50-х гг. известным советским психологом Б.В. Беляевым. Этот метод, основные положения которого широко распространены в методике и сегодня, синтезирует речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации языковых фактов. Значительную роль в развитии методической концепции сыграли идеи Л.В. Щербы, в частности его идея активной грамматики, исходящей «из потребностей ищущих выражение мыслей». На этапе 80-х–конца 90-х гг. XX в. разработку получили такие принци-

альные методические положения, как коммуникативность, практическая направленность целей обучения, функциональный подход, лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения. Большую популярность в 80-е – 90-е годы получили принципы функциональной грамматики М.В. Всеволодовой, разработанный Е.И. Пассовым коммуникативный метод обучения, а также различные модификации интенсивных методов (суггестопедического, эмоционально-смыслового), начало которых было положено еще в 60-е годы идеями болгарского ученого Г. Лозанова. У нас в стране интенсивные методы нашли применение и творческое развитие в педагогическом опыте Г.А. Китайгородской и ее последователей.

В наши дни лингводидактика превратилась в комплексную междисциплинарную науку, ориентированную на преподавание языка. Центральным объектом стала коммуникативная деятельность, а целью обучения – овладение коммуникативной компетенцией в различных видах речевой деятельности и сферах общения. Методика преподавания русского языка как иностранного за шесть десятилетий развития достигла значительных результатов: созданы ведущие центры преподавания РКИ в МГУ, СПбГУ, РУДН, Институте русского языка им. А.С. Пушкина; осмыслены методические основы преподавания языка как иностранного; накоплен значительный методический опыт лингвистами (В.Г. Костомаров, Ю.Н. Караулов, М.В. Всеволодова, О.Д. Митрофанова, Ю.В. Прохоров, Г.И. Рожкова, С.А. Хавронина и др.), разрабатываются учебные комплексы и пособия, эффективные подходы и методы преподавания РКИ. На рубеже XX-XXI столетий произошло интенсивное развитие как теоретической, так и прикладной лингвистики, что привело к кардинальному обновлению принципов преподавания иностранных языков, на смену переводному методу приходят новые подходы, опирающиеся на знания закономерностей организации языковой способности и предполагающие новые комплексные методики: коммуникативно-деятельностный и когнитивный [Карпенко, 2016, 92].

Психологический аспект лингводидактики в сфере преподавания иностранных языков ориентирован в основном на учащегося – **кого обучать**. В соответствии с современной антропоцентрической парадигмой он связан с анализом психофизиологических и когнитивных процессов речемыслительной деятельности, изучением феномена языковой личности, проблем восприятия языка,

запоминания вербальной информации, развития активного, мотивированного отношения учащихся к предмету и др. Психологическая концепция преподавания русского языка как иностранного формировались под влиянием теории деятельности и психолингвистики. Еще полвека назад в психологической литературе получили определение понятия «знания», «речевые навыки» и «речевые умения» «речевая деятельность», актуальные и в настоящее время.

Базовыми принципами преподавания иностранных языков с точки зрения данного аспекта являются: принцип сотрудничества преподавателя и учащихся, принцип развивающего и воспитывающего обучения, принцип новизны, принцип стимуляции резервных возможностей учащихся (методика суггестопедии Г. Лозанова) и др. В совокупности они нацелены на развитие и поддержание интереса к овладению иностранным языком, формирование речевых навыков и умений, развитие коммуникативной функции мышления.

На общем фоне психолингвистической проблематики доминирует организационная сторона обучения. При этом нельзя сказать, что активное начало учащихся, их психофизиологическая организация в настоящее время изучены в достаточной мере. Недостаточно, на наш взгляд, внимания обращено на когнитивно-эмоциональные интенции, которые подготавливают рациональные действия учащегося: желание, стремление, намерение, готовность к учебной деятельности.

В лингводидактической литературе в качестве исходной определяющей интенции при освоении языка указывается внимание. Однако, как мы полагаем, сосредоточенного внимания не может быть без внутренней интенции, исходящей от учащегося, — без желания освоить язык. В конечном итоге эффективность обучения определяется прежде всего тем, разбужена ли эта стимулирующая действие когнитивно-эмоциональная интенция.

Современная лингводидактика актуализирует достижения когнитивной психофизиологии — новой пограничной дисциплины, возникшей на стыке психологии и физиологии с целью изучения когнитивных, то есть познавательных, процессов в сознании человека. К когнитивной психофизиологии принято относить психофизиологические исследования восприятия, внимания и памяти, мышления и сознания. Современная психофизиология демонстрирует нацеленность на изучение памяти и обучения, на диаг-

ностику и коррекцию состояний возбуждения и утомления, многие ее положения являются основой для современной психолингвистики. В связи с ролью внутренних интенций учащихся обратим внимание на активизм – вектор современной когнитивной психофизиологии, отрицающий представления о человеке как существе, пассивно реагирующем на внешние воздействия, но предлагающий модель активной личности, направляемой внутренне заданными целями. Овладение языком, или его освоение – результат приобретения навыков и умений, как на своем родном. Выявить мотив желания учащегося сделать язык *своим* – на начальном этапе обучения эта дидактическая задача для преподавателя видится как важнейшая. Таким образом, современная лингводидактика в сфере преподавания РКИ развивается активно и динамично, используя данные лингвистики, педагогики, общей и когнитивной психологии, социо- и психолингвистики, психофизиологии. Более чем за полвека она проделала значительный путь и превратилась в современную междисциплинарную науку.

Литература

Веселинов Димитър. Иноязычное обучение в Европе – характеристика и тенденции // Чуждоезиково обучение. Вып. 40, 2013. № 5. С.740 – 754.

Дешериев Ю.Д. Современная идеологическая борьба и проблемы языка. М.: Наука, 1984.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010.

Карпенко Л. Соотношение предлогов горизонтальной ориентации в русском и болгарском языках // Съпоставително езиковедие, XIII, 1988. С.13 – 17.

Карпенко Л.Б. Принцип динамического развертывания речевой деятельности в преподавании РКИ // Вестник Самарского университета. 2016. №2-3. С. 92-95.

Лебединский С., Гербик Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Минск: Изд-во БГУ, 2011.

Леонтьев А.Н. Основы психолингвистики. М.: Смысл, СПб: Лань, 2003.