

УДК 37.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9

Е. М. Маркова
Трнава, Словакия

ЗАРУБЕЖНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ — СОВРЕМЕННОМУ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ РКИ

Аннотация. В статье делается краткий ретроспективный анализ методов преподавания иностранных языков с целью выявления положительного опыта для использования его при обучении русскому языку как иностранному. Анализируя сознательный, натуральный, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, интенсивный методы, «молчаливый» метод, «метод обучения языку в коллективе», «естественный» метод, «метод полного физического реагирования», автор выявляет эффективные приемы, помогающие развитию коммуникативных навыков изучающих русский язык как иностранный. Описанные в статье методы и приемы работы помогут преподавателю РКИ в овладении педагогическим инструментарием и пополнении его «педагогической копилки».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методы обучения, приемы обучения, коммуникативная компетентность.

E. M. Markova
Trnava, Slovakia

FOREIGN METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE — A MODERN TEACHING METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE¹

Abstract. The article presents a brief retrospective analysis of teaching methods of foreign languages in order to identify good practices for use in teaching Russian as a foreign language. Analyzing conscious, natural, direct, audiolingual, audiovisual, intensive method, «The Silent Way», «Community Language Learning», «Natural Approach», and «Total Physical Response», the author reveals effective techniques to help develop communication skills in students of Russian for who the language is foreign. The methods and techniques described in the paper may help the teacher of «RKI» (Russian as a foreign language) master teaching methods and improve their teaching skills.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods, training methods, communicative competence.

В рамках компетентностного подхода основная цель обучения русскому языку как иностранному на современном этапе формулируется как формирование коммуникативной компетентности, к которой добавилась еще и межкультурная компетентность. Идея о соединении в учебном процессе языка и культуры, о диалоге культур в процессе иноязычного образования стала коньком современной методической мысли. Действительно, нельзя понастоящему владеть иностранным языком (а методика РКИ, как известно, является частью методики преподавания иностранных языков), не владея культурным фоном изучаемого языка. Однако многие, увлекшись этой идеей и насытив учебный процесс материалом по русской культуре, ложно понимаемой коммуникацией как разговор, общение, которые зачастую на практике сводятся к вопросно-ответным репликам, инициируемым преподавателем, вынуждены констатировать, что их учащиеся не умеют говорить. И причина этого кроется в том, что в погоне за модными методическими идеями преподаватель не обращает внимания на дидактические основы обучения речи на иностранном языке, пренебрежительно относится к тому, что наработано многовековой методической мыслью. Как всегда, в погоне за новым мы абсолютно отбрасываем все старое, вместо того чтобы разумно использовать его наиболее эффективные достижения.

В связи с этим представляется нелишним обра-

тить ретроспективный взгляд на методы обучения иностранным языкам, в которых особое внимание уделялось развитию коммуникативных навыков, с целью систематизации их достижений и выявления возможностей использования в современном коммуникативном обучении РКИ. В каждом из известных методов обучения иностранным языкам преподаватель РКИ может найти приемы, обогащающие его педагогическую «копилку» и помогающие вывести учащихся в речь на иностранном языке.

Раньше других появились и были описаны *сознательные* методы обучения иностранным языкам (примерно на рубеже XVIII—XIX вв.), целью которых было, по словам В. фон Гумбольдта, «сообщение знаний о структуре языка», развитие логического мышления. Активно использовался при этом родной язык учащихся, с которого делались переводы на изучаемый и обратно. Таким образом, в основе сознательных методов (сознательно-переводного, сознательно-практического, сознательно-сопоставительного) зародился принцип использования родного языка учащихся и основы работы над переводом текстов. Однако слабой стороной этой методики было игнорирование устной коммуникации, язык изучался пассивно. Можно утверждать, что сознательные методы господствовали в советский период, результатом чего (в совокупности с отсутствием возможности контактировать с носителями других языков) стало отсутствие у русских активного владения иностранным языком (английским, немецким) на протяжении длительного периода. Неплохо зная лексику и грамматику изучаемого

¹ Работа выполнена в рамках гранта KEGA 025 UCM — 4/2014 Zvyšovanie efektívnosti edukačného procesu v rusko-slovenskej komparácii (Slovenská republika).

языка, выходцы из России не могли и боялись говорить на нем.

Основы коммуникативной методики начали активно развиваться в рамках *натурального* и *прямого* методов (в основе их идея обучения иностранным языкам по тем же законам, по которым маленькие дети овладевают родным языком — путем многократного прослушивания и последующей имитации). Они обогатили методическую систему приемами работы над фонетикой и лексикой (в том числе беспереводаемыми способами семантизации лексики). Впервые фонетический, грамматический и лексический материал был минимизирован. Большим достижением в плане развития коммуникативной методики стало и выдвигание в качестве единицы обучения *речевого образца* минимальной речевой модели, имеющей постоянный состав и возможность замены элементов. По мнению Г. Палмера, стоявшего у истоков прямого метода (США, 20-е гг.), готовые образцы подлежат заучиванию и затем используются для построения по ним предложений по аналогии. В основе этой методики стояли также принципы слухового опережения и игнорирования родного языка учащихся.

Непрямые (аудиолингвальный и аудиовизуальный) методы вооружили нас пониманием важности речевых образцов и тренировки по ним. Ч. Фриз и Р. Ладо (США, 40-е гг.) развили идеи прямой методики в рамках аудиолингвального метода, которые реализовывали тезис, что процесс овладения языком — это процесс формирования *навыков*, который обеспечивается многократным повторением. Они разработали целую систему постепенно усложняющихся упражнений, добавив к упражнениям Палмера в имитации и подстановке упражнения на трансформацию речевых образцов, на расширение структур, вопросно-ответные задания.

Эту систему впоследствии обобщил и ввел в практику обучения иностранным языкам в России Е. И. Пассов в виде условно-речевых упражнений. Он предложил также разделить все упражнения не на языковые и речевые, а на коммуникативные (отвечающие ситуациям общения) и некоммуникативные (формальные). Необходимую лексику и грамматику необходимо сначала автоматизировать, вывести «на кончик языка», чему способствует система условно-речевых упражнений. *Условно-речевые*, или *предречевые*, упражнения — это упражнения, которые формируют автоматизм употребления формы (структуры), имеют *коммуникативную задачу*, но заданную *форму* высказывания. В связи с этим важно разделять упражнения на коммуникативные и некоммуникативные. Коммуникативные упражнения апеллируют к ситуациям общения, делаются без учебника и могут быть самыми элементарными (типа: добавьте «тоже» или «и я» во фразу преподавателя). При этом преподаватель дает установку использовать определенную структуру — *речевой образец*, давая реплику-стимул.

Эти упражнения делаются в устной форме и представляют собой определенную систему, состоящую из следующих типов упражнений:

а) *имитативные упражнения* (смысл их — в

повторении заданной преподавателем формы, учащийся ничего не изменяет, только повторяет заданный образец, но при этом выполняя коммуникативную задачу, вставляя «я тоже», или «и я», или выбирая один из двух вариантов в альтернативном вопросе: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *Я тоже вчера вечером смотрел фильм*);

б) *подстановочные упражнения* (задача их — в замене одних лексических единиц другими в той же грамматической форме, пример: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *А я вчера вечером читал книгу*);

в) *упражнения на расширение речевого образца* (смысл их — в использовании ранее изученной лексики и грамматики в сочетании с изучаемой структурой, пример: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *Вчера поздно вечером я смотрел новый русский фильм*);

г) *трансформативные упражнения* (в этих упражнениях необходимо заменить одну, уже изученную, грамматическую форму на другую, изучаемую, например, при изучении глагола движения *ходить*: — (преп.) *Вчера я был в театре.* — (учащийся) *И я вчера ходил в театр*);

д) *репродуктивные упражнения* (это упражнения, представляющие собой переходный тип от предречевых к речевым, т.к. учащийся должен использовать изучаемую грамматическую форму, но преподавателем она не задается в реплике-стимуле, например, при изучении конструкции *(Кому) нужно + V*: (преп.) — *У меня болит голова. Посоветуйте, что мне делать.* — (учащийся) — *Вам нужно принять аспирин* и т.п.).

Только после того как сформированы лексические и грамматические навыки употребления какого-либо речевого образца, можно переходить к речевым упражнениям с использованием изучаемой структуры. При этом продукция (создание) речи должна пройти стадию репродукции (воссоздания). Репродукция речевого высказывания может иметь опоры в виде текста (прочитанного или прослушанного), рисунков, плана, ключевых слов.

В рамках *аудиовизуального* метода, возникшего во Франции в 50-е гг. XX в. и связанного с именами П. Ривана, Ж. Гугенейма, А. Соважо, развивавших идеи прямой методики, весь лексико-грамматический материал группировался вокруг тем и ситуаций, охватывавших наиболее частые случаи повседневного общения. Ими была предложена методика работы с диафильмами, которая, на наш взгляд, может быть использована и сегодня, причем с большей эффективностью для развития речи, чем мультфильмы, т.к. диафильм состоит из серии сюжетно сгруппированных картинок, имеющих текстовые комментарии. И картинки, и текст, объединенные сюжетом, служат хорошей опорой для развития навыков говорения (диафильм может быть предъявлен многократно: сначала с чтением подписей к слайдам, затем восстанавливая их по вопросам, обращенным к учащимся, наконец, с комментированием каждой картинке самими учащимися по памяти). В наше время преподаватель может найти многие диафильмы в интернете и с успехом работать по

этой методике в иностранной аудитории.

Метод «*полного физического реагирования*» (*Total Physical Respons*) (возник в 70-е гг. благодаря Д. Эшеру) постулировал обучение языку в виде реакции на команды (вначале добиться понимания и реагирования на команды, что потом приведет к использованию их в речи), реанимируя идеи прямого метода. По мнению Г. Палмера, «ни один курс с нуля не может считаться эффективным, если в нем не используется метод физического реагирования на команды». Так, знание и способность использовать в речи глагольную лексику проверяет прием «Покажи и скажи», обязанный своим происхождением методу «*Learning by doing*» («Обучение через действие») Г. Палмера. Его можно использовать в разных вариантах, например: написать на бумажках глаголы, описывающие разные действия, в императиве и раздать их учащимся. Они должны с помощью пантомимы показать действие, номинируемое глаголом, который они прочитали на данном им листке (например: «Открой окно!», «Закрой дверь!», «Достань паспорт!», «Пришей пуговицу!», «Очисти банан!», «Поставь цветы в вазу!» и т.п.). После того, как один учащийся изобразит действие, номинируемое глаголом, остальные должны прокомментировать, что он сделал. Если никто не догадался, то ученик должен сам сказать. Таким образом, в активный процесс говорения включается вся группа. Можно и видоизменять данный прием, например, использовать цепь действий с каким-либо предметом (скажем, с бутылкой молока, букетом цветов, пиджаком, портфелем, ручкой, тетрадью и т.д.) с комментированием этих действий учащимися, которое будет выглядеть так (например, с букетом цветов): «Я развернул букет, нашёл воду в вазу, поставил цветы в вазу, поменял воду, понюхал цветы, подарил цветы, выбросил цветы и т.п.». Таким образом, вокруг сочетания *букет цветов* создается ассоциативное поле глаголов, которое выступает в виде особой, ассоциативно связанной группы лексики, а ассоциации, как известно, служат прочной мнемической опорой как для запоминания (кодирования), так и использования в речи (декодирования).

В рамках прямой методики реализовывал свои идеи и М. Уэст, уделявший особое внимание рецептивным видам речевой деятельности — аудированию и чтению, ибо именно через рецепцию (восприятие) человек приходит к продукции речи, по мнению представителей этой методической системы. М. Уэсту мы обязаны приемом «Прочти и скажи» («*Look up and say*»), который был модифицирован как «*Read and look up*». Смысл приема заключался в том, что нужно про себя прочитать фразу текста, поднять голову и повторить ее, не глядя в текст. Таким образом не только чтение выводилось на уровень говорения, но и развивалась кратковременная (или оперативная) память, настолько необходимая для коммуникации.

«*Естественный подход*» (*Natural Approach*) (ярким представителем его был С. Крэшен, 80-е гг.) развивает идеи натурального метода о примарности аудирования. В соответствии с этим методом наилучший способ предъявления материала — *рас-*

сказывание (историй, сказок и т.п.). В соответствии с принципом природосообразности предполагается естественная последовательность в овладении речевым материалом: от незнания к знанию, с целью чего учащимся и предлагается история или сказка, где повторяются одни и те же структуры и на их фоне встречаются новые лексические единицы, подлежащие усвоению. В потоке хорошо понятной информации легко усваивается новая лексика.

Интенсивные методы, в основе которых лежит *суггестопедический* метод болгарского методиста Г. Лозанова, принесли с собой идею раскрытия резервных возможностей личности при обучении иностранному языку, воздействия на подсознательные элементы психики, опору на мотивацию, без которой не может быть полноценного общения, в частности, с помощью игровых приемов: картинного лото, домино, разнообразных игр с мячом, приемов работы с интонацией и ритмикой слова: простукивания (для запоминания ударения в русских словах как трудного для иностранцев фонологического явления), приема «интонационные качели», опоры на различные ключи памяти и др. Интенсивные курсы оказались действенными в плане активизации говорения, что подтверждают успехи Г. А. Китайгородской и ее школы, Н. М. Румянцевой и других методистов. Преподаватели русского языка в иностранной аудитории с успехом могут использовать некоторые атрибуты и элементы интенсивной методики: разнообразные игры (например, с мячом для проверки знаний антонимов, синонимов, в вопросно-ответных формах заданий, в заданиях закончить словосочетания или предложения для развития механизмов антиципации — прогнозирования, мяч помогает также и формированию языковой реакции); опоры на ключи памяти: зрительную, слуховую, моторную, тактильную; многократное предъявление лексико-грамматического материала в виде большого разговорного блока: полилога, имеющего зеркальный перевод на родной язык учащихся и др. Для развития кратковременной памяти можно использовать приемы «снежный ком», запись слов (от 7 до 9 — именно таков объем кратковременной памяти обычного человека) по памяти, диктант с однократного предъявления предложения и др.

К менее известным относится «*молчаливый метод*» (*The Silent Way*), основанный на большом количестве подсобного материала преподавателя (таблицы, схемы, в том числе с активным использованием цвета, большое количество готовых предложений, написанных на отдельных листах и т.п.), а также «молчание» ученика, точнее его «молчаливая» деятельность над усвоением языковых структур. Одним из интересных приемов этого метода является использование одного и того же текста со все большим количеством пропущенных слов. Конечным вариантом является текст, в котором пропущены все слова, и нужно восстановить первоначальный текст. Еще один прием, имеющий значение для развития разговорных навыков через постижение синтагматических связей слов: собрать разрезанное на части предложение. Использование цвета

эффективно, например, при презентации и запоминании падежной системы русского языка.

«Обучение языку в коллективе» (*Community Language Learning*), напротив, предполагает активную деятельность самих учащихся, которые даже предлагают тему очередного занятия, основываясь на своих собственных интересах. Учащиеся при этом сидят в круге (самое лучшее расположение для общения), каждый высказывается на родном языке по данной теме (1—3 предложения), а стоящий за их спиной преподаватель помогает перевести высказывания на изучаемый язык. В результате получается текст, составленный самими учащимися, он записывается на диктофон, распечатывается и на следующий день с ним работают в фонетическом, лексическом и грамматическом планах. Этот метод можно использовать время от времени для развития речевой практики.

Современному преподавателю РКИ необходимо хорошо ориентироваться в разных методических направлениях, наработавших за историю их существования много интересных и действенных приемов обучения, чтобы методически компетентно и продуманно выстраивать процесс активного овладения иностранным языком. Трудно при этом оста-

ваться в рамках какой-либо одной методической системы, каждая имеет свои преимущества и недостатки: в одной больше внимания уделялось грамматике, в другой — речи, в третьей доминировала работа над аудированием, в четвертой упор делался на наглядность и игры. Хороший преподаватель русского языка как иностранного должен быть подобен художнику, который, смешивая краски, разными мазками создает художественное полотно — владеющего иноязычной культурой человека.

ЛИТЕРАТУРА

Маркова Е. М. Synergia metodických smerovani v komunikatívnej vyučbe RKI. Синергия методических направлений в коммуникативно направленном обучении РКИ // *Studia Russico-Slovaca*. — Ruzomberok: Verbum, 2014. — С. 227—240.

Коммуникативная методика. Ежедневный помощник учителя иностранного языка. — Воронеж: НОУ Ин-терлингва, 2002.

Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Т.1—2. — М., 1962.

Пассов Е. И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. — Липецк, 2013.

Данные об авторе

Маркова Елена Михайловна — доктор филологических наук, профессор кафедры славянской филологии, Университет Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве (Словакия), Московский государственный областной университет.

Адрес: Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, nám. J. Herdu č. 2, 917 01 Trnava, Slovakia.

E-mail: Elena-m-m@mail.ru.

About the author

Markova Elena Michailovna is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Studies, University of Ss. Cyril and Methodius (Trnava), Moscow Region State University.